

Fórum Paulo Freire V Encuentro Internacional

sendas de freire
opresiones, resistencias y emancipaciones
en un nuevo paradigma de vida

denes
EDITORIAL

red
diálogos



[Edicions del CR^eC]

Fórum Paulo Freire V Encuentro Internacional

sendas de freire
opresiones, resistencias y emancipaciones
en un nuevo paradigma de vida

coordinadores
dolors monferrer
isabel aparicio guadas
pascual murcia ortiz
pep aparicio guadas

denes
EDITORIAL

red
diálogos

 INSTITUTO
Paulo Freire

[Edicions del CR^eC]

Editor: Pep Aparicio Guadas

Coordinación: Francisca Borox López i Pep Aparicio Guadas

Diseño: gap

© Institut Paulo Freire de España y Crec, 2006

C/ Noguera, 10 · 46800 Xàtiva
www.institutpaulofreire.org

ISBN: 84-934585-8-4

Depósito Legal: V-2886-2006

Imprime: Matéu Impressors, S.L.

Ctra. de Simat. Pol. Ind. «Pla de la Mesquita» nau H · 46800 Xàtiva



Índice

INTRODUCCIÓN	9
CONFERENCIAS	II
Sentir, amar, pensar... la senda de la tierra”	13
<i>Carlos Núñez Hurtado</i>	
Una contribución al debate. Movimientos sociales, educación y democracia. El educador, el investigador y el intelectual.	
Reflexiones sobre algunas figuras del capitalismo contemporáneo	51
<i>Antonella Corsani</i>	
Desbordes y reversiones populares, en movimiento	85
<i>Tomás R. Villasante</i>	
CÍRCULOS DE CULTURA	121
La libertad femenina transforma la universidad	123
<i>María-Milagros Rivera Garretas</i>	
Sendas de Freire: conscientización y ética	133
<i>Alípio Casali</i>	
El silencio de la ética	151
<i>Miguel Escobar Guerrero</i>	
Biopedagogía	169
<i>Cruz Prado</i>	
Dialoguicidad, hermenéutica y educación	213
<i>Moacir Gadotti</i>	
El aprendizaje de una educación para la justicia social transformadora. Borrador para una teoría de la marginalidad y la contribución	
de la mayeutica Freireana	235
<i>Carlos Alberto Torres</i>	
La pedagogía del oprimido	245
<i>Maria Giovanna Piano</i>	
Paulo Freire, globalización y educación liberadora	255
<i>Peter Mayo</i>	
El oficio de enseñar: inédito viable, pedagogía y condición humana	273
<i>Juan Miguel Batalloso Navas</i>	

Lengua y cultura en el proceso educativo: ¿una opción políticamente neutra?	307
<i>Luiza Cortesão</i>	
Creación del conocimiento en grupo Reflexiones preliminares de una investigación en marcha	321
<i>Francisco Gutiérrez</i>	
Globalizaciones, trabajo e identidad docente: tensiones y contrapuntos	351
<i>Alfonso Celso Scocuglia</i>	
El papel de la producción de conocimientos en la transformación social	389
<i>J. E. Romão</i>	
La producción de conocimiento en la transformación social	407
<i>Monserrat Galcerán</i>	
Darse en cuerpo y alma a la educación	419
<i>Anna Maria Piussi</i>	
Globalización, trabajo e identidades. La libertad femenina en el trabajo	429
<i>Lia Cigarini</i>	
La discontinuidad del saber de vida, experiencia y relación	439
<i>Anna Maria Piussi</i>	
LABORATORIOS DE EXPERIENCIAS	455
El territorio como nuevo marco educativo. “El centro de investigación y formación en actividades económicas sostenibles-cifaeas como praxis de un modelo de formación para el desarrollo. Amayuelas de Abajo (Palencia)	457
<i>Jerónimo Aguado Martínez/ Melitón López Martín</i>	
Construyendo ciudadanía: el proyecto “escuelas de ciudadanía solidaria”	469
<i>Observatorio Internacional CIMAS</i>	
Proceso de elaboración de materiales didácticos para la educación de personas adultas	481
<i>FAEA</i>	
Experiencia de vida y competencias personales: un modelo alternativo para la certificación académica de los adultos	499
<i>Asociación In Loco</i>	
En Vallecas	517
<i>Eduardo Cabornero Martínez</i>	
La escuela de Adultos de Salt: treinta años al servicio del pueblo	537
<i>Sebas Parra</i>	



Introducción

Tras las sendas de Freire, las mujeres y los hombres nos hacemos nuevas preguntas y en pleno proceso de cooperación y creación social, nos damos a la realización de prácticas y experiencias, singulares y colectivas, donde desplegamos nuestra libertad apren(h)endiendo las riendas de nuestro devenir, un volverse libres que implica la superación y/o trasgresión de la cooperación y la ruptura del horizonte conservador que impide el movimiento, real y actual, de la emancipación en el que concebimos y generamos nuevas libertades, en la praxis, ya un vero camino del querer vivir educativo, ético y político, en el cual las formas del saber de experiencia emergen en una formación que transforma: a nosotras y al mundo.

Un aprendizaje que como nos indica el cantor Llach es un saberse desprender, un salir de nosotras mismas, en una búsqueda dialógica de pronunciación del mundo, y como dijo Freire: “No es posible la pronunciación del mundo, que es un acto de creación y recreación, si no existe amor que la infunde. Siendo el amor fundamento del diálogo, es también diálogo. De aquí que sea esencialmente tarea de sujetos y que no pueda verificarse en la relación de dominación”, describiendo unas sendas donde las sombras del poder, de los y las opresoras,... van abriéndose, cenital aurora, a la lucidez llena de potencia y de amor, de sabiduría y experiencia, lucidez ya divina, que siempre proviene de la encendida claridad que, como nos dijo Zambrano, “nos remite al amor que engendra y fecunda”.

Conferencias



“Sentir, amar, pensar... la senda de la tierra”

*Carlos Núñez Hurtado, Cátedra “Paulo Freire”, ITESO
Guadalajara, Jalisco, México*

Introducción

La tierra, nuestra tierra, parece que ha dejado de ser “nuestra”. Y por ello, ha perdido la senda que nos conduce y garantiza que siga siendo nuestro hogar común, planetario.

La tierra, hogar común de los seres humanos, de los seres vivientes todos, de la naturaleza, de su evolución y sus fenómenos... está siendo expropiada día a día por unos cuantos poderosos (personas, entidades, empresas, instituciones, gobiernos).

Siendo diferentes y hasta competitivos entre sí, lo son, sin embargo, sólo en las formas, pues en el fondo comparten una misma perspectiva, unos mismos intereses sustantivos y una misma ambición: apoderarse de la tierra, de sus recursos y hasta de sus habitantes, para lucrar sin límites en beneficio del lucro mismo y del poder requerido para ello.

Poder y lucro desmedidos. Lucro y poder sin límites. Control, fuerza, abuso, imposición, destrucción, mentira, engaño, simulación... son estos los ejes paradigmáticos del modelo civilizatorio dominante.

En ello se juega todo. Por ello... vale todo. Por ello y en ello, se engaña, se domina, se destruye... se mata si es necesario.

Se me dirá que esto ha existido siempre. Y es cierto. Pero la gran diferencia estriba en que nunca, como hoy, las circunstancias del “desarrollo” de la humanidad habían logrado y permitido conjugar tantos factores que hicieran posible, que dicho modelo, se pudiera convertir, en realidad, en “el” modelo único para el planeta en su conjunto. Y eso, históricamente, marca la diferencia fundamental: el planeta y su senda, han sido convertidos en instrumentos privados (“privatizados”) al servicio de los intereses hegemónicos de los dueños del poder, del dinero y de las ideas.

Lograrlo, poco a poco, no solo tiene como factores últimos los que se derivan directamente del poder y la fuerza militar y política que se requiere. Sin duda que estos poderes, subyugados desde el poder

económico, acaban siendo casi determinantes. Pero no podrían serlo sin el “poder invisible” que, en la domesticación y aceptación pasiva y derrotada de dichos fenómenos por parte de las mayorías, ejercen las maquinarias ideológicas, culturales, religiosas y educativas. Ellas acaban por justificar, desde las mentes y las voluntades de cada vez mayor número de personas e instituciones sociales, el fenómeno ideológico de la “inevitable globalización neoliberal”.

La enajenación colectiva es cada vez más evidente. Ya es difícil encontrar mentes y espíritus verdaderamente críticos que sean opositores militantes contra la mentira y el engaño global.

Ante la llamada crisis de paradigmas de finales de los ochenta. Ante la caída del muro de Berlín. Ante las derrotas de experiencias y luchas libertarias en Centroamérica. Ante el derrumbe del campo socialista de Europa del Este. Ante el desconcierto generalizado que todo ello provocó, el campo en disputa quedó fertilizado para que el modelo neoliberal sembrara, resembrara, abonara y empezara a cosechar los frutos de sus cínicas mentiras provenientes de la fuerza hegemónica que ya, sin barreras u oposiciones ideológicas, políticas y militares, pretende establecerse como la “única y verdadera” opción para el futuro de la humanidad.

La teoría del “fin de la historia” - absurda y falsa, sin duda - no ha dejado de impactar a amplios sectores, incluyendo a muchos que antes se definían como progresistas, pero que hoy, pragmáticamente, se alinean a la corriente dominante.

Por ello, el pensamiento crítico ha venido a sufrir la pérdida de importantes elementos que mantenían la capacidad de denuncia, y al mismo tiempo, la propuesta sería, comprometida y militante contra el modelo hegemónico. Desde ahí, sostenían – también militantemente - la vigencia de las utopías humanizantes y liberadoras.

Efectivamente, muchísimos cuadros políticos, sociales, religiosos y/o intelectuales que se identificaban y actuaban en el campo de la teoría y práctica alternativa y liberadora, han cambiado sus opciones. Son ahora fieles y sumisos defensores de las ideas, los espacios, las propuestas y las prácticas que sostienen y proponen los dueños del mercado, y con ello, de la senda de la tierra. No solo justifican su nueva opción, sino que lo hacen a costa de la crítica y la “autocrítica” – incluso hiriente – de sus anteriores creencias y militancias.

Mucho se sostienen en el señalamiento de errores y desaciertos de prácticas anteriores, que bajo principios y propuestas liberadoras, aca-



baban siendo - en los hechos - tan autoritarias, represivas y corruptas como aquellas que cuestionaban. Pero sin negar esos hechos históricos (dignos de toda crítica y autocrítica honesta), no se pueden negar ni desconocer otros tantos - y muchos más - que dieron y dan cuenta de la viabilidad y vigencia de las propuestas alternativas.

Hoy día, pasados los años de la “derrota simbólica” frente a los fenómenos aludidos, queda cada vez más claro que aquellos modelos que fueron derrotados, nunca expresaron coherentemente los valores, principios y propuestas que predicaban. Sus incoherencias y contradicciones históricas acabaron por minar sus fortalezas éticas y políticas, provocando la desbandada de muchos de sus militantes, adherentes y/o beneficiarios (o “víctimas”), según se les quiera ver y/o comprender.

Pero adosada a esta conciencia y claridad, también ha venido quedando clara la diferencia fundamental entre los postulados y sus incuestionables aciertos, con aquellas desviaciones personales o sistémicas, que lejos de materializar sus propuestas, las traicionaban en los hechos concretos.

Los contrasignos

Ahora bien, si por un lado es cierto que nunca desaparecieron las expresiones y prácticas liberadoras, también lo es que la toma de conciencia, y por tanto, la progresiva superación de los negativos impactos ideológicos, políticos y morales producidos por la crisis, ha favorecido la reactivación de las fuerzas éticas, ideológicas, culturales y políticas que se están expresando de nuevo.

En los hechos, la lucha por la vigencia de las utopías aparentemente derrotadas a finales de los ochentas, ha vuelto a tomar un rol protagónico.

Efectivamente, durante los últimos años (en Latinoamérica y más allá) la expresión renovada de las propuestas alternativas está tomando nuevamente “carta de ciudadanía”. Fenómenos como el de la visibilidad y protagonismo de los pueblos indios, ha venido a impactar al continente y al mundo entero. El “zapatismo” generado y surgido en Chiapas, ha trascendido a su propio territorio y sus propias etnias. Es un fenómeno que también se ha “globalizado”, y que la hacerlo, ha ayudado a la recuperación de la capacidad de asombro, de indignación, de solidaridad militante, de pronunciamiento público, de movilización, de “imitación” y, por supuesto, de globalización de la ESPERANZA histórica.

El muy reciente fenómeno de la llegada de los pueblos e intereses indígenas al gobierno de Bolivia, es otro caso paradigmático. Evo Morales, un humilde indígena por su origen, se destacó como un incorruptible luchador social y político, trayectoria que al explorar “nuevas” y complementarias formas de lucha, ha devenido en convertirlo en el presidente de esa nación. Y al hacerlo, de alguna manera se ha convertido también en un símbolo de todos los pueblos indios del continente, y quizá, del mundo entero.

Fenómenos políticos como los ocurridos en Brasil, Argentina, Uruguay y Venezuela, nos hablan de una nueva actitud popular que asume, con diferentes grados de conciencia crítica y ante coyunturas también muy diversas, expresiones (igualmente diferenciadas en su concreción histórica) del poder y la voluntad de los humildes.

Y a ello hay que agregar la continuidad del proceso democrático de Chile con la llegada a la presidencia de una connotada mujer, militante sin tregua contra la dictadura y a favor de la democracia. Y también está en el escenario el todavía incierto desenlace del proceso electoral mexicano, donde existe la posibilidad del arribo al poder de fuerzas democráticas y progresistas. Y el rechazo cada vez más masivo del pueblo norteamericano (y de los pueblos del mundo) a la guerra y el engaño a que lo ha sometido la administración Bush. Y la claridad y reacción casi “espontánea” del electorado español para deshacerse del régimen conservador, mentiroso y militarista que lo había llevado a una guerra injusta y ajena, sirviendo de esa manera en forma servil a los intereses hegemónicos. Y la heroica resistencia del pueblo cubano y su revolución, siguen siendo ejemplos de dignidad, autodeterminación y futuro.

Estos y muchos otros fenómenos, expresan ahora, en el 2006, los “contra-signos” que delinearán la nueva y recompuesta visión y actitud de muchos y muy notables sectores de la sociedad mundial.

La fragilidad de lo nuevo

Pero no debemos quedarnos solamente en estos importantes fenómenos políticos ya señalados. Si bien ellos expresan una reacción nueva y diferente frente a la derrota y el engaño, también sabemos que son procesos reactivos frente a coyunturas muy particulares. Por lo tanto, no pueden darnos pie a pensar y manifestar - con exagerada confianza - que se trata de una corriente irreversible de pensamiento y acción crítica frente a la ideología neoliberal y su modelo. Bien sa-



bemos el desconcierto que nos han causado tantas veces las reacciones de los pueblos, que manifestando gran fragilidad, debilidad, e incluso pérdida de memoria histórica, han acabado por votar justamente por aquellos partidos y/o candidatos que representan lo peor para los intereses populares y para las naciones mismas. La historia da cuenta de las veces que los pueblos engañados, manipulados, comprados y/o coaccionados, han incluso olvidado a aquellos que, años atrás, los habían reprimido brutalmente mediante regímenes de fuerza dictatoriales. Y así, aunque parezca increíble, les da su voto. Por ello, insisto, no podemos fincar y/o reducir nuestro análisis solamente a dichos fenómenos electorales.

Los “nuevos” temas y sectores

Es necesario observar también, y con mayor optimismo, la presencia renovada - y sus expresiones - de los movimientos sociales, de los sectores campesinos, de los “sin tierra”, de los indígenas, de los ecologistas y/o ambientalistas, de las feministas, de los luchadores por la defensa y garantía de los derechos humanos, de los movimientos de emigrantes, de los educadores(as), de los movimientos ciudadanos, e incluso, de sectores intelectuales, académicos, artísticos y religiosos etc. etc.

Es un hecho que la recuperación del sentido de la lucha, el reagrupamiento de sectores históricamente muy golpeados, el surgimiento de otros llamados “nuevos actores o nuevos sujetos”, la reinstalación de los debates públicos, la pérdida del sentido generalizado de derrota etc., han venido a colocar los temas de los paradigmas, los modelos, las propuestas y las estrategias, en el campo del pensamiento y las acciones públicas.

Felizmente, ya no podemos decir que en la subjetividad social generalizada, está instalado el sentido de derrota. Tampoco que, con la pérdida de referentes históricos muy lejanos, se perdió el sentido de la lucha y, con ello, la esperanza. Creo que vivimos ahora una etapa muy diferente a la que se expresó en los noventas. Sin dejar de señalar el peso histórico de los fenómenos que vivimos a finales de los ochentas, hoy día, los propios acontecimientos y la evidencia de las mentiras y de los límites que están provocando las políticas neoliberales - y su ideología - han venido a colocar en sus justos límites aquellos desconcertantes hechos que marcaron, sin duda, el fin de una época.

El peso real del modelo neoliberal

Pero, a pesar de estos signos alentadores, no podemos dejar de reconocer y señalar que, lejos de mejorar la situación socio económica de las mayorías, cada día estamos peor.

Por ello, aunque quizá sean ya muy conocidos, veamos de todos modos algunos datos que nos ayuden a ilustrar la dramática situación de injusticia y desigualdad social que el neoliberalismo ha venido produciendo.

Manfred Max-Neef, connotado economista, intelectual y político chileno, nos recuerda que “...el 20% más rico del mundo, se apropia del 87% de la riqueza mundial. Y el 20% más pobre sólo se apropia del 1.4% de la riqueza del mundo”. Y continúa diciéndonos que... “en 1994, la diferencia entre el 20% más rico y el 20% más pobre, era de 1 a 61, cuando en 1961, era de 1 a 30. Es decir, la inequidad se ha duplicado”.

Continúa Max.Neff diciéndonos que: “En 1987 había en el mundo entero 145 personas-individuos con nombres y apellidos (no familias, no empresas, sino individuos), sujetos multimillonarios. Es decir, con una fortuna personal de más de 1000 millones de dólares. En el año 1994 éstos pasaron a ser 358. Es decir, un aumento de los multimillonarios del mundo del 150% en solo 7 años. Pues bien, el ingreso de estos 358 individuos... es igual al ingreso del 45% de la población del mundo”*. Esto equivale “a unos 2600 millones de personas” nos dice Xabier Gorostiaga, quien además nos aporta datos relacionados con la educación, cuando nos dice que “La relación de este tipo de desarrollo con la educación es más alarmante, dado que la concentración y centralización de los recursos educativos, de la calidad de la educación y de la tecnología, es todavía mayor que la de los ingresos. En 1994 el gasto público per cápita en educación era de US \$1221 en los países desarrollados (5.1% del PIB) y solo de US \$48 en los países más pobres (3.9 del PIB), según datos del PREAL de 1998. En 1990 el 85.6% de los gastos educativos mundiales se concentró en los países desarrollados y 14.6% en los menos desarrollados.

En 1994, la revista Forbes nos daba la noticia que en México había 24 nuevos multimillonarios, cuya cuota mínima de capital para ser considerados en tal categoría era de 1,000 millones de dólares. Eso sucedió en el mismo año en que los zapatistas se levantaron y pronunciaron su histórico “ya basta” del primero de enero, como una medida desesperada frente la miseria aguda, la mortandad infantil por causas perfectamente curables, la explotación y la marginación extrema.



Según datos oficiales, eso sucede en un México con 40 millones de ciudadanos en pobreza, (casi el 50% de la población total del país). Y de esos, 26 millones en “extrema pobreza”. Con solo el capital “mínimo” de esas 24 personas hechas en el sexenio de la corrupción por antonomasia de Carlos Salinas de Gortari, se podría solucionar dos veces y media el déficit total de vivienda del país, que sobrepasa a los tres millones de viviendas. Y alguno de los “distinguidos” multimillonarios mexicanos no tenía un solitario millón de dólares, sino que registraba...¡6,700 millones! Ahora, la misma revista lo coloca como el tercer capital más fuerte del mundo.

Nadie puede imaginar que estos capitales sean construidos con “el sudor de sus frentes”. La corrupción, la especulación y el abuso del poder, están sin duda detrás de estos grandes capitales. Sin embargo, a muchos - como hemos señalado - ya no nos escandalizan estos datos ni las consecuencias de miseria y marginación que traen aparejados.

Gorostiaga nos aporta más datos: *“La quinta parte de la gente más rica del mundo consume 86% de todos los productos y servicios, mientras que la quinta parte más pobre consume solo un 1.3%. Los 225 individuos más ricos del mundo, de los cuales 60 son norteamericanos, tienen una riqueza combinada de más de 1.000.000.000 millones de dólares, es decir, un monto igual al de los ingresos anuales del 47% de la población más pobre del mundo entero.*

Las tres personas más ricas en el mundo tienen más riqueza que el producto Bruto combinado de los 48 países más pobres.

Los norteamericanos gastan US \$8 mil millones al año en cosméticos. US \$2 mil millones más de la cantidad necesaria para proveer de educación básica a todas las personas que no la tienen.

Los europeos gastan US \$1100 millones al año en helados. US \$2 mil millones más de la cantidad necesaria para proveer agua limpia y drenajes seguros para la población mundial que no la tiene.

Los americanos y los europeos gastan US \$17000 millones al año en comida par animales. US \$4 mil millones más que la cantidad que se necesitaría para proveer salud básica y nutrición para los que no la tienen.”(15)*

Éstas y otras cifras verdaderamente escandalosas, nos ofrece Gorostiaga, que al igual que Max-Neff, las toman de estudios serios de organismos especializados a nivel internacional. Y sin embargo, ya pocos se conmueven.

La ideología de la “normalidad”

En este mundo globalizado, la guerra se ha venido justificando como una forma de lucha contra “el terrorismo internacional”. Es la justificación del “terrorismo de estado”. Por ello, los gastos militares se han vuelto a desbocar, activando de esa manera una economía de la muerte, que sin embargo, es justificada como la alternativa única para preservar la vida y los mejores valores de la humanidad.

Se trata de una paradoja escandalosa, que sin embargo, no es percibida así por enormes sectores de nuestras sociedades sometidas a un férreo manejo de la información y a una burda manipulación ideológica.

Los absurdos, las mentiras, los abusos, la guerra etc. se han venido viendo y convirtiendo en parte de la “normalidad” de la cultura general de los seres del planeta.

Ante esta situación, me gustaría cerrar este apartado citando a Paulo Freire, quien nos interpela al decirnos: *“De ahí la crítica permanentemente presente en mi a la maldad neoliberal, al cinismo de su ideología fatalista y a su rechazo inflexible al sueño y a la utopía. De ahí mi tono de rabia, legítima rabia, que envuelve mi discurso cuando me refiero a las injusticias a que son sometidos los abandonados del mundo”*

Por ello, y en consecuencia, nos situamos en la misma perspectiva frieriana al asumir con él, que *“No es la resignación en la que nos afirmamos, sino en la rebeldía frente a las injusticias”*

En esta perspectiva siempre dialéctica de la historia, se generan las posiciones encontradas a la tendencia general.

Por ello, reconociendo de nuevo la tendencia crítica de muchos sectores sociales que se han venido expresando en los últimos años frente a la descarada imposición de la ideológica hegemonía neoliberal, asumamos nuestro compromiso ético, aquel que no nos permite instalarnos en la resignación y en la derrota, sino, por el contrario, en la construcción esperanzada de una nueva senda que nos lleve a lograr una “tierra patria” (como nos dice Edgar Morin), que sea el verdaderamente el hogar común, digno y feliz, para todos y todas.

Hegemonía y contra hegemonía... Poder y contrapoder

Las situaciones generalizadas que conocemos, vivimos y sufrimos (pobreza, marginación, exclusión, deterioro ambiental etc.) son consecuencias obvias del sistema general de poder hegemónico neoliberal. A sus principales actores no les importa otra cosa que no sea fortalecer



su poder económico, político, social y cultural. Y eso a costa de los intereses de la humanidad, tanto de las actuales generaciones, como de las futuras.

Para cualquier mente sana, no es concebible imaginar y asumir las consecuencias de hechos y decisiones que, sin ambigüedad, caminan hacia la destrucción del planeta y de los seres que lo habitamos. Pareciera que quienes son responsables de esas situaciones, tuvieren resuelto un futuro diferente, al menos para ellos y sus descendientes. Y eso es tan absurdo, que sólo se encontraría en el extremo de la sinrazón, el egoísmo y la irresponsabilidad, alguna justificación para el ejercicio perverso del poder enloquecido.

Si la tierra sufre (y sufrirá cada vez más) las consecuencias de los actos de ese poder enloquecido, entonces, inevitablemente, ellos y sus descendientes también se verán envueltos en dichas consecuencias que provocan: Serán víctimas (irremediamente) de los hechos que provocan como gestores de las crisis y sus consecuencias.

No cabe explicación alguna. No hay razonamiento que justifique la locura. Es, sencilla y trágicamente, la locura, que como todas ellas, no mide ni visualiza las consecuencias de su sinrazón.

Por ello, la sin razón debe ser atacada y contenida por la nueva razón. Aquella que, siendo lúcida y comprometida, pelea, defiende, contiene, propone, construye... en síntesis, se opone a la destrucción y la locura. Y lo hace “desde y con” la razón y con la verdad, que se traduce en una propuesta ética, política, social, cultural, científica y tecnológica, contra hegemónica y “liberadora”.

Por ello, debemos enfrentar:

- Ante la inconciencia...la conciencia crítica
- Ante la irresponsabilidad elitista...la responsabilidad social compartida
- Ante la mentira y el engaño...la verdad transparente
- Ante el abuso, la fuerza y la brutalidad del poder hegemónico...el poder “desde abajo”, el de las mayorías
- Ante la enajenación social...la educación “concientizadora”

Esperar que las cosas cambien “desde arriba”, por milagrosa voluntad de quienes son los responsables de las mismas, es, aparte de ingenuidad, una cómoda actitud y posición de evasión irresponsable. Por más que ésta se quiera envolver en teorías de gran peso académico o intelectual, propias de un pensamiento, finalmente, descomprometido y cómplice.

Por eso, Paulo advierte que la educación es así: *“porque sería una actitud ingenua pensar que las clases dominantes van a desarrollar una forma de educación que permita a las clases dominadas percibir las injusticias sociales en forma crítica”*.

El peso y valor estratégico de la conciencia crítica. El rol de la educación

Sin querer plantear la tesis de que la educación es o representa la solución final de todos los problemas (sin duda una posición tan noble como ingenua), no podemos tampoco dejar de señalar su estratégico papel en la construcción de la conciencia crítica, en la superación de la enajenación colectiva, en el desarrollo de la *lucidez que supere a la ceguera colectiva*, siguiendo a Saramago.

Efectivamente, nada podrá la educación sola y por sí misma. Pero tampoco nada efectivo lograrán otras acciones políticas y culturales, sin la conciencia organizada de las mayorías, esa que genere y produzca la fuerza y el poder – también organizado – de quienes soñamos con una sociedad diferente, justa y verdaderamente humana.

Al respecto Freire nos dice que: *“Si es verdad que la ciudadanía no se construye apenas con la educación, también es verdad que sin ella no se construye la Ciudadanía”*

No hay cambio sin conciencia. Y no hay conciencia, sin educación. Por eso, la educación juega un papel estratégico en los verdaderos procesos de cambio

Freire nos dice sobre la educación que: ***“Como proceso de conocimiento, formación política, manifestación ética, búsqueda de la belleza, capacitación científica y técnica, la educación es práctica indispensable y específica de los seres humanos en la historia, como movimiento, como lucha.”***

Y es desde la coincidencia con ésta afirmación que podemos sustentar el valor estratégico de una educación liberadora en el proceso de transformación social. Sola y entendida en su sentido meramente instrumental, no puede cumplir el papel que, una conceptualización como la que referimos, le confiere.

Pero es que la idea misma de “educación” no se aleja nunca de marcos éticos, de posiciones ideológicas y, en consecuencia, de intereses políticos, sean estos explícitamente asumidos, o no. No hay educación neutra. Como no hay ciencia o tecnología neutra. Ni acción humana neutra, cualquiera que esta sea.



Dice Freire al respecto “*Me parece que la llamada neutralidad de la ciencia no existe. La imparcialidad de los científicos, tampoco. Y no existe ni una ni otra, en la medida misma en que no hay acción humana desprovista de intención de objetivos, de caminos de búsqueda; no hay ningún ser humano ahistórico ni apolítico.*”

Y, en consecuencia, afirma también que la educación... “*Toda ella es política*”

Desde esta perspectiva, la relación/vinculación entre educación, conocimiento, conciencia, criticidad, ética, toma de posición, organización y poder, es inseparable. Y de ahí, su valor y sus aportes estratégicos.

Pero es claro que hablamos de “esta” educación y no de la que responde justamente al marco neoliberal.

“Nuestro” concepto de educación.
Sus condiciones y características.

Para nosotros, educar significa adentrarnos en el estudio crítico de esta realidad lacerante, sin tapujos ni falsas explicaciones posmodernas. Sin complejos de derrota y sin “efectos muro”. Con el rigor que una ciencia libre nos puede aportar. Desde una posición ética revalorizada que se atreve a reinstalar el sueño y de la esperanza. Todo esto representa, sin duda, el inicio de la destrucción de la hegemonía neoliberal que nos asfixia y nos destruye.

Para ello debemos pensar, sentir, situarnos y optar desde una verdadera “Revolución Ética”, es decir, desde la rebelión del espíritu que nos conduzca a revolucionar de raíz las normas de comportamiento individual y social establecidas en el mundo perverso, como “normales” Se trata de romper esa “cultura de la normalidad”...en el mundo anormal que nos enajena.

Ubicado el sentido y el aporte estratégico de la educación en los procesos de transformación social, abundemos un poco más en el particular enfoque educativo que la propuesta del pensamiento de Paulo Freire nos ofrece, pues como hemos ya señalado, toda educación contiene **elementos éticos, políticos, epistemológicos y pedagógicos**. Pero los articula coherentemente - o no - dependiendo del grado de coherencia alcanzado en el desarrollo de su modelo.

Son estos los “**cuatro pilares**” o columnas que todo modelo educativo contiene. El enfoque que la vida misma y la obra de Freire nos ofrecen, nos aportan elementos claros para la construcción de un

El concepto mismo de educación

Retomemos entonces el concepto mismo de educación que Freire nos aporta (y que colocamos párrafos arriba). Cuando hablando de educación Freire nos dice que es *“una manifestación ética”*, está dejando en claro el componente valoral que siempre está presente en todo hecho educativo.

Pero también señala que se trata de una *“formación política”*, entendida ésta en su sentido profundo, mismo que nos refiere al compromiso sociopolítico frente al mundo que nos rodea.

En su conceptualización, Freire aborda también el tema de *“lo epistemológico”* al definir a la educación como *“proceso de conocimiento”*.

Pero obviamente, quizá el perfil más conocido de Paulo tiene que ver con *“lo pedagógico”*, que en esta conceptualización, Paulo lo aborda de manera muy bella; *“...búsqueda de la belleza, capacitación científica y técnica”*.

Ya habíamos señalado que todo modelo educativo contiene elementos referidos a estos cuatro componentes. Y decíamos también que dependerá de la articulación coherente (o no) de dichos elementos, el que tengamos un verdadero modelo educativo en cuanto tal.

Abundemos entonces un poco más en el desarrollo de estos cuatro elementos o columnas desde la propuesta freiriana.

A) SU POSICIONAMIENTO, REIVINDICACIÓN Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO Y COMPROMISO ÉTICO

Es notable como Freire reivindica, con toda la fuerza y recurrencia de su pensamiento, la “eticidad” de la educación. Para él no puede haber educación que no sostenga y asuma un compromiso ético. Pero no lo reduce a la inclusión de una mera “asignatura de valores” (siguiendo la moda actual de hablar y ofrecer “educación en valores”). Me parece que esta es una de las principales desviaciones de los enfoques educativos actuales: el querer convertir el compromiso ético (social, político y ecológico) del ser humano en “una mera asignatura” o en un conjunto de clases para “enseñar valores”.¹



Obviamente, cuando me refiero al pensamiento ético de Paulo, no expreso ese planteamiento referido a incluir asignaturas y/o a “dar clases” de valores. Pretender que desde ahí se pueda explicar teóricamente lo que es la libertad, la fraternidad, la justicia etc., quizá sea posible. Pero lo que no será, es que desde esa manera de abordar el tema ético, se generen de verdad actitudes y comportamientos éticamente renovados y comprometidos.

La educación que necesitamos tiene opción, lo que no significa manipulación o engaño en el acto de conocer y de enseñar. Freire nos dice que: *“Precisamente yo creo que una cuestión fundamental para nosotros los educadores populares es saber cual es nuestra comprensión del acto de conocer. Segundo, conocer para qué. Tercero, conocer con quiénes. Cuarto, conocer a favor de qué. Quinto, conocer contra qué. Sexto, conocer en favor de quienes. Séptimo, conocer contra quienes. Pero hay todavía una pregunta previa a todas estas, y es la de cómo conocer, es decir, una pregunta que tiene que ver con el método”*

Es claro que siendo consecuentes con lo planteado en las cuestiones anteriores, la educación que propone, realiza e impone el modelo neoliberal, responde con claridad a las preguntas que formula Freire: tiene una opción, se basa en su ética del mercado, sirve a los intereses del mismo, conoce y educa al servicio de los intereses dominantes y en contra de las mayorías empobrecidas y dominadas. Lo hace desde sus mecanismos financieros e ideológicos (FMI., Banco Mundial), con sus aliados, los gobiernos, sus instituciones educativas y los sectores económicos dominantes. Y sus propuestas, contenidos y métodos, son coherentes con sus enfoques e intereses estratégicos.

La educación que necesitamos impulsar, tiene por tanto, también una opción ética; se pone del lado, opta y sirve a los intereses de las mayorías empobrecidas, educa a favor de su liberación y en contra - por tanto - de los intereses y aparatos de la dominación. Y debiera, pensando con libertad, responsabilidad y rigor, romper viejos esquemas y ataduras para establecer el cómo (los “cómos”, diríamos de mejor manera) que sean coherentes con su opción ética.

No se puede renunciar a la renovación permanente de nuestro compromiso ético. Hay quienes hoy argumentan en contra del compromiso que implica una opción freireana: su exagerada politicidad (“propia de los sesentas, y por tanto, pasada de moda”). Pero esos “descalificadores” deberían preguntarse si lo que en aquel entonces los comprometió y motivó, no debiera mantenerlos en dicho compromiso

de lucha por la construcción de un mundo mejor. Aquel compromiso se generó a partir de la toma de conciencia crítica frente al mundo que reconocíamos como injusto, lleno de contradicciones, generador de un proceso de marginación creciente, con violencia y falta de respeto a los derechos humanos, con pobreza aguda...

Ante la descalificación o la renuncia al compromiso, la pregunta obligada de hoy debería ser si la lectura del mundo que nos llevó a comprometernos hace veinte, treinta o cuarenta años, nos arroja ahora un panorama mejor. Porque ¿acaso tenemos hoy un mundo con menos miseria, con menos exclusión, con menos violencia, con menos ataques a los derechos humanos, con menos depredación del medio ambiente? Cualquiera, apelando honestamente a su conciencia y sus conocimientos, tendrá que responder que NO. Por el contrario, a los antes llamados “marginados”, hoy, sin pudor alguno, se les llama “excluidos”, pues el cinismo del pensamiento neoliberal no tiene ningún pudor en señalar que son y deben ser “prescindibles”. Aunque no lo verbalizaran, de todas maneras “lo dicen” por medio del “lenguaje” de las políticas públicas y de los ejercicios presupuestales de cada año.

Sin abusar de las cifras que quizá todos conocemos, recordemos que hay 345 personas - no empresas - que tienen como riqueza el equivalente al producto interno del 40% de los países pobres. Estos datos son dignos de escándalo. Pero más todavía si no las “leemos” como simples y frías estadísticas, sino haciendo un esfuerzo para “humanizar” esas cifras, cultivando así nuestra sensibilidad y nuestro compromiso ético. Detrás, o como sustento de dichas estadísticas, está el rostro concreto del niño que traga fuego en la esquina cercana. O al del indígena que nos pide limosna a cada paso. En el mundo actual, se agrava cada vez más la violación de los derechos humanos y se instala “el estado de violencia”.

Como ya decíamos, el problema es que ante estos hechos aberrantes ya no nos conmovemos, pues se han ido haciendo “normales” y se han ido instalando en nuestra cómoda inconciencia.

Frente a esta inaceptable situación, éticamente debemos retomar posiciones, lo que no significa entenderlo o asumirlo como una “cruzada ideológica”, sino simplemente como una búsqueda de consecuencia y coherencia en nuestro trabajo personal, como ciudadanos(as), como maestros en el aula, como profesionales.... o en donde quiera que estemos. *“No es la resignación”* - dice Paulo - *en la que nos afirmamos, sino en la rebeldía frente a las injusticias*. De ahí -dice- *el tono de rabia, de*



legítima rabia que envuelve mi discurso cuando me refiero a las injusticias a que son envueltos los harapientos del mundo”.

Es su mensaje fuerte de carácter ético. Siempre lo tuvo; pero quizá lo expresa con mayor impacto y consecuencia ante la llamada “derrota” de los paradigmas humanistas. Paulo - con una consecuencia digna de respeto, admiración y reconocimiento – escribe en aquellos momentos su “Pedagogía de la Esperanza”.

Justamente en ese momento del “fin de la historia”, él vuelve a colocar su pensamiento en una posición esperanzadora. Y la sustenta o legitima en esa “legítima rabia” que, desde un compromiso ético, no le permite condescender con ese estado de cosas. Por ello nos dice: *“Hablamos de ética y de postura sustantivamente democrática, porque al no ser neutra la práctica educativa, al no ser neutra la formación humana, implica opciones, rupturas, decisiones. Estar y ponerse en contra o estar y ponerse a favor de un sueño y contra otro; a favor de alguien y contra alguien. Y es precisamente ese imperativo el que exige la eticidad del educador y su necesaria militancia democrática y le impone la vigilancia permanente, en el sentido de la coherencia entre el discurso y la práctica”.*

No deja lugar a la ambigüedad. La educación y el educador, tienen que ser constructores del sueño con el cual nos comprometemos. Y eso implica opciones, rupturas, posicionamiento ético. *“La enseñanza de los contenidos implica el testimonio ético del profesor”*, nos dice. No se pueden “dar clases” de libertad, de fraternidad, de igualdad, y tomar examen: ¿qué entiendes por ello?; sino que también implica un compromiso y vivir en el propio proceso educativo, en el aula o donde estemos, la coherencia ética del posicionamiento del profesor.

Efectivamente, la ética y los “valores” no pueden enseñarse al margen del compromiso socio histórico concreto del educador en cuanto tal. Pero también como persona y como ciudadano del mundo histórico real que nos toca vivir.

Por eso nos dice: *“estoy profundamente convencido de la naturaleza ética de práctica educativa, en cuanto práctica específicamente humana. El ser humano es un ser ético, cualquiera que sea su marco ético: la ética de la vida, la ética humanista, o como hemos adquirido y adherido a la ética del mercado”.*

Al respecto, es importante señalar que cuando hablamos de ética, normalmente referimos a “nuestra” ética; es decir, a la que es sinónimo de “lo bueno”. A la que plantea valores como la justicia, la fraternidad, la libertad, la ternura etc., y los entiende casi como “connaturales” a

la dimensión humana. Pero en realidad existe “otra” ética - entendida como sistema de valores establecido - que es la realmente hegemónica y dominante: la “ética del mercado” ó “ética neoliberal”. Es aquella que plantea y se basa en el egoísmo humano, en el individualismo, en la competencia. La que justifica los medios –cualquiera que estos sean – para lograr los fines. La que asume en consecuencia la mentira y el engaño, sin pudor alguno.

Lo que realmente existe, es este mundo concreto. Y nosotros estamos en el... no en el éter. Por ello, en nuestra vida real (personal, social, política, económica, profesional etc.) vivimos y actuamos influenciados y condicionados permanentemente por la ética dominante de corte neoliberal. Aquella que nada tiene que ver con los valores de “nuestra” ética humanista.

Por ello, a partir de la influencia real de la ética dominante del mercado, muchas veces jugamos y asumimos roles y comportamientos contradictorios con nuestras declaraciones y nuestros deseos.

Frente a esta ética hegemónica, debemos intentar superar una posición “cómoda” frente a la ética humanista. Aquella que se basa, se expresa y se queda en el mero discurso teórico o intelectual, que no nos compromete. Se trata de hacerla práctica cotidiana. Y además, práctica coherente que se traduzca en actos reales en nuestra vida individual, familiar y social.

Como educadores, tenemos que materializarla en el proceso de enseñanza – aprendizaje que impulsemos. Pero también en los procesos socio – político de nuestro contexto, cualquiera que sea el ámbito de nuestra vida, pues nunca dejaremos de ser ciudadanos(as).

Como nos advierte Paulo, la respuesta no es fácil, pues: *“la ideología que lanza el modelo neoliberal, la idea fatalista inmovilizadora, ésta que anima el discurso neoliberal, anda suelta en el mundo con aires de postmodernidad, insiste en convencernos de que nada podemos hacer contra la realidad social, que de histórica y cultural, pasa a convertirse en casi natural”*.

Es tan absurda la forma como venimos entendiendo y asumiendo la vida y sus valores, que el mundo entero se escandaliza cuando intentan llevar a juicio a Pinochet por sus crímenes de “la humanidad”. Lo absurdo es que nos escandalicemos de ello, pues lo lógico y verdaderamente normal, es que a un criminal se le juzgue...y no a los inocentes que son permanentes víctimas de esta situación.

Sin embargo, Paulo no es ingenuo. Por eso nos dice: *“sin poder siquiera negar la desesperanza como algo concreto, y sin desconocer las ra-*



zones históricas, económicas y sociales que la explican, no entiendo la existencia humana y la necesaria lucha por mejorarla sin la esperanza y sin el sueño”

Asumiendo esta situación, hay que superar la ingenuidad e ir al fondo del problema, lo que implica la recuperación de la ESPERANZA, que como Paulo nos recuerda “.....es una necesidad ontológica. La desesperanza es esperanza que, perdiendo su dirección, se convierte en distorsión de la necesidad ontológica”.

No hay duda. Vivimos un “mundo malo”, un mundo perverso, como él decía. Y no es fácil ubicarse en él de manera crítica y consciente. Pero si cancelamos la esperanza y el sueño, no habrá entonces siquiera una plataforma ética para, desde ahí, pensar y actuar los demás temas.

Desde esta posición, podemos afirmar que es falso que se hayan acabado las contradicciones, las ideologías y los antagonismos. Es falso que hayamos arribado al “fin de la historia”, como dice Fukuyama.

Estamos hablando de reencontrar la justa dimensión de aquellos paradigmas, “derrotados”, pero re-leídos críticamente en y desde el mundo de hoy, el del siglo XXI, sin disimular y/o claudicar en nuestro compromiso ético.

B) SU EXPLÍCITO COMPROMISO SOCIO-POLÍTICO

En consecuencia con lo anterior, Freire afirma que toda educación es, además de un acto pedagógico, un acto político. No es que la educación freiriana sea política en el sentido tradicional. Y menos, que se trate de hacer educación política de izquierda o revolucionaria (como se le identifica), sino que afirma que todo hecho educativo tiene – inevitablemente, conciente o inconscientemente - un fondo y una opción política.

Como consecuencia “natural”, Paulo se plantea una “opción política”. Y es que no podría ser de otra manera, pues *“qué clase de educador sería si no me sintiera movido por el impulso que me hace buscar, sin mentir, argumentos convincentes en defensa de los sueños por los que lucho.”* En esta afirmación, Paulo hace y asume una opción. No hay forma de mantenerse solamente en la mera declaración de principios, pero al margen de compromisos socio-históricos concretos.

Y así lo entiende Freire al “definirse”, como persona, y como educador. En el año 1975 en Costa Rica (en una de las ocasiones que tuve la oportunidad de conversar con él) - y a propósito de una discusión

generada en torno a su planteamiento pedagógico que era criticado como defensor de un “pensamiento idealista” - Paulo me dijo: *“lo que pasa es que a mí se me ha mal interpretado, pues se me identifica como pedagogo. Pero yo te puedo decir que solo soy adjetivamente pedagogo, porque sustantivamente... ¡soy político!”*

Estas palabras, en boca del pedagogo quizá más conocido y que más a influido en el debate de las ciencias de la educación en los tiempos recientes, es realmente significativo. Él no negaba su calidad de pedagogo. Ni renunciaba a reconocer y asumir la fuerza que tuvo su propuesta educativa. Pero se definía en cuanto tal, *desde una opción política*, aquella que lo hizo mencionar: “soy sustantivamente político y solo adjetivamente, pedagogo”. Por eso, decía, *“mi punto de vista es el de los condenados de la tierra”*.

Veía y leía el mundo con una visión amplia y tolerante, pero era consecuente con el sentido real de los hechos. Y justamente por ello, por la fuerza contundente de los hechos que definen “el mundo malo”, lo veía desde una opción ética y política a favor y desde la mirada de los pobres de la tierra.

No se colocó nunca en la neutralidad o en la asepsia, que en realidad, no existen. Y no existen porque siempre, aún callando las denuncias que nos comprometen, o asumiendo pasivamente hechos o situaciones reprobables, estamos de hecho optando. *“La educación, toda ella es política”*², nos dice en su entrevista sobre educación popular, y por ello, *“...la práctica educativa, reconociéndose como práctica política, se niega a dejarse aprisionar en la estrechez burocrática de los procedimientos escolarizantes.”*

Como ya advertimos, rechaza la pretendida neutralidad de la ciencia, en la cual nos refugiamos tantas veces los académicos, para no comprometernos: Recordemos la cita colocada párrafos arriba en la que niega la pretendida neutralidad de la ciencia y la imparcialidad de los científicos, porque - afirma - que no hay acción humana desprovista de intención ni ningún ser humano que sea ahistórico ni apolítico.

Siendo esto cierto, el problema consiste entonces en reconocer qué clase de compromiso histórico asumimos y con qué nivel de conciencia lo hacemos. Y en consecuencia, qué opción política real tomamos (aunque muchas veces pretendamos negarla o ni siquiera darnos cuenta de ella). No afirmamos que se opte explícitamente por una posición, ideológica y política, neoliberal. No. Es que simplemente, si no optamos “a favor” o “en contra” de algo, optamos en consecuencia “



a favor” o “en contra” de ese algo. Resulta más importante definir por la positiva “ese algo” de nuestra opción, que sólo hacerlo como consecuencia de nuestras ambigüedades o pasividades.

Vale la pena reiterar - debido a interpretaciones aparentemente “neutrales” - que cuando hablamos de “OPCIÓN POLÍTICA” (así, con mayúsculas) lo hacemos desde la toma de conciencia y del compromiso ético con las mejores causas de la humanidad. Se trata de un compromiso *desde* los “oprimidos”, *pero para todos(as)*.

No se trata de “politizar” la ciencia y el conocimiento, en el sentido vulgar del término. Y mucho menos, de “partidizar” o “ideologizar” nuestra opción en cuanto educadores. Se trata de asumir, con plena conciencia, el mundo que vivimos. Y optar en consecuencia: o a favor de la humanización (por más modestas que sean nuestras manifestaciones), o a favor de la barbarie,

Efectivamente, es ingenuo pensar que el cambio de orientación en los modelos sociales, económicos, políticos y culturales hacia un mundo profundamente humanizado, se va a promover por quienes hegemónicamente dominan el mundo. Y es ingenuo, porque tendríamos que aceptar que serían capaces de atentar contra sus propios intereses.

El cambio es responsabilidad nuestra; de los ciudadanos(as), de los educadores(as)...de todos y todas. No importa que tan modesta sea nuestra aportación. Se trata de ofrecer nuestro pequeño grano de arena desde una opción ética y política comprometida. Y eso implica tener claridad. Porque optar significa definir: “*en favor de quién y de qué educo, y por lo tanto, contra quién y contra qué educo*”, nos recuerda Paulo. En otras palabras, si reconocemos la dimensión política de la educación – en el sentido que él la plantea - al optar por nuestros modelos educativos y nuestras prácticas pedagógicas, estamos de hecho decidiendo, aún inconscientemente, “en favor de quién y de qué, y por lo tanto, “en contra de quién y de qué” desarrollamos nuestra actividad educativa y política.

Pero dentro de esa interdependencia, hay contradicciones serias, antagónicas. Por lo tanto, se trata siempre de un problema de opciones. Y aunque el planteamiento de Paulo pueda considerarse muy radical, sin embargo es así, siempre y cuando aceptemos que no hay neutralidad posible. Y eso, comprometete.

Por supuesto, la lectura del pensamiento de Paulo tiene que ser reinterpretada siempre en forma dinámica y crítica. Pero una cosa es clara: no se puede ser “freiriano” sólo de palabra o discurso, contradiciéndola luego, sin pudor alguno, en la práctica educativa concreta.

Esta es, desde mi perspectiva, la esencia del planteamiento ético-político de Freire. Si lo asumimos, aceptemos también sus consecuencias: una postura sustantivamente democrática, opciones claras, rupturas, decisiones, rechazo de la “neutralidad de la ciencia”, tarea educativa comprometida social e históricamente con la formación humana más profunda y holística, pues “*es desde este imperativo que se exige la eticidad del educador, su necesaria militancia democrática y la permanente “vigilancia” crítica y autocrítica de la coherencia entre el discurso y la práctica.*”

El 14 de mayo de 1987, Freire respondió a la misma encuesta sobre los principales valores y creencias, que la hija de Carlos Marx había aplicado a su padre. Cuando se le pregunta a Pablo sobre “la cualidad que usted más aprecia en las personas”, respondió sin vacilaciones: “**coherencia**”. Aunque él reconoce que: “*es imposible ser totalmente coherente*” - igualmente afirma - que “*nada impide mi lucha por intentar serlo día a día*”.

Es cierto. Reconociendo nuestra frágil condición humana y aceptando nuestras debilidades, es imposible pensar en ser totalmente coherentes, pues los seres humanos somos contradictorios y limitados. Pero la lucha por la coherencia es un valor fundamental que debe equilibrar la síntesis entre el discurso y la práctica. Como seres humanos, como ciudadanos y como universitarios, no podemos quedarnos solo en un discurso que no es acompañado por una práctica consecuente.

C) SU MARCO EPISTEMOLÓGICO

Otro elemento clave del pensamiento de Paulo – expresado desde su primeras y hasta las últimas obras – tiene que ver con la construcción de un marco epistemológico de “perfil propio” (aunque no exclusivo).

Paulo refiere permanentemente su preocupación por el tema “del conocimiento”: ¿qué es conocer?; ¿qué es conocimiento?; ¿cómo se conoce? ; ¿a favor de quién y en contra de quien se conoce? son preguntas que toma y retoma a lo largo de toda su obra. Existe pues en su pensamiento el desarrollo de un marco epistemológico de carácter dialéctico, y no positivista.

La tarea no es ni ha sido fácil, pues todavía en la actualidad, la “ciencia” y la “academia” insisten en sostener el marco epistemológico positivista como el único criterio de verdad del desarrollo del conocimiento, del pensamiento y, por lo tanto, de la ciencia.



Y esto, ya no es posible, pues ni siquiera es útil para responder a la complejidad y el dinamismo de los procesos sociales, económicos, culturales y políticos del mundo “globalizado” del nuevo milenio.

Gorostiaga cita a Einstein en una frase por demás demoledora. *“El mundo que hasta este momento hemos construido como resultado de nuestra forma de pensar, tiene problemas que no pueden ser resueltos pensando del modo en que pensábamos cuando los creamos”*. El “rompimiento” epistemológico es pues, el resorte y la plataforma de lanzamiento para lograr el “salto de calidad” en el campo del conocimiento, de la ciencia y por lógica, de la educación.

Al desarrollar una severa crítica a la epistemología de corte positivista tradicional, Freire nos invita al rompimiento de posiciones dicotómicas propias de dicho enfoque. Por eso nos dice que *“La objetividad dicotomizada de la subjetividad, la negación de ésta en el análisis de la realidad o en la acción sobre ella, es objetivismo. De la misma forma, la negación de la objetividad, en el análisis como en la acción, por conducir al subjetivismo que se extiende en posiciones solipsistas, niega la acción misma, al negar la realidad objetiva, desde el momento en que ésta pasa a ser creación de la conciencia. Ni objetivismo, ni subjetivismo o psicologismo, sino subjetividad y objetividad en permanente dialecticidad”*

Es fácil adivinar las implicaciones que para las ciencias sociales, para la investigación y para la pedagogía, tiene una consideración así. Como decíamos antes...¿dónde queda la “objetividad pura” de la ciencia?. ¿Y dónde, entonces, la validación de afirmaciones “incuestionables” que provienen de un paradigma basado en el empirismo más trasnochado?

Una vez más, desde este enfoque, la afirmación inmovilizante de la famosa “neutralidad de la ciencia” y el dogma correspondiente de su supuesta objetividad, no se pueden sostener. *“Toda neutralidad afirmada, es una opción escondida”* nos dice Paulo.

Pero además, desde una perspectiva ética, si se cree en la profunda dimensión y dignidad del ser humano, y por tanto en la tarea educativa entendida como procesos de “construcción del sujeto”, entonces ¿cómo aceptar que nuestras prácticas educativas conviertan, de hecho, al “sujeto” de la educación, sólo en *objeto* de la misma?

Aunque parezca absurdo, sin embargo es lo que todavía hacen la mayoría de las prácticas educativas, incluso las que se definen como progresistas. Y no es un problema de ahora. No. Así hemos sido educados todos(as), salvo honrosas excepciones. Efectivamente, en nuestras experiencias educativas, la gran mayoría hemos sido tratados como

“objetos” de educación y “depósitos” de conocimientos, pero **no como sujetos del proceso**. Y esto, tanto en la familia, como en la escuela básica, media y/o superior. Pero también en los partidos (aquellos que han asumido una militancia política). O en las religiones y sus diferentes iglesias. Y no hay excepción cuando hablamos de los medios de comunicación.

En pocas palabras, la sociedad en general - en todos los espacios y niveles - “educa” a sus miembros mediante el autoritarismo, la imposición vertical de creencias, normas, conocimientos y “valores”.

A esa forma de “educar”, sabemos que Freire la llama “educación bancaria”, haciendo una analogía con el acto, mediante el cual, un ahorrador deposita monedas en su alcancía o cuenta de ahorros. Al final de un proceso y en un determinado tiempo, el mejor ahorrador será aquel que cuente en su haber con la mayor cantidad de monedas depositadas. Así, en la “educación bancaria”, el mejor alumno(a) será aquel o aquella que, al fin del período escolar, pueda “repetir” - sacando de su “memoria-alcancía” - los conocimientos “ahorrados” que el maestro(a) fue “depositando” acriticamente en el cerebro-alcancía de sus alumnos.

La analogía no puede ser más ilustradora de lo que generalmente pasa en el acto educativo y en la vida cotidiana. Efectivamente, el educando(a) y el ciudadano(a) son convertidos en simples “objetos” para el depósito de conocimientos, valores o ideologías que un educador, predicador o “líder generoso” (que son quienes “tienen” el conocimiento y la verdad) entregan en forma pasiva y – la mayoría de las veces también autoritaria - a aquellos que lo reciben o “tienen” que recibir. Y “eso” que tienen que recibir, ya fue seleccionado por la autoridad, el propio maestro(a), el líder, el partido o el cura. La forma de validar su poder es a través del examen – en el hecho educativo – y la sumisión y pasividad, en la vida social, política, religiosa y cultural.

Bajo este modelo, sí no se repite fielmente lo que el maestro dice, entonces se “reprueba”. Esa es la concepción “bancaria” que Paulo denuncia en “Pedagogía del oprimido”. - de los años sesentas – cuando nos dice que: *“el conocimiento es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes”*. Y años después, en “Extensión o Comunicación”, abunda en el tema al señalar que: *“El conocer no es el acto a través del cual un sujeto transformado en objeto, recibe dócil y pasivamente los contenidos que el otro le da o le impone. El extensionista cree – nos dice Paulo en esta obra – que el conocimiento debe transferirse*



y depositarse en los educandos. Este es un modo estático, verbalizado, es la forma de entender el conocimiento que desconoce la confrontación con el mundo como la fuente verdadera de conocimiento”

Que esta crítica siga siendo vigente, se sustenta al constatar que la gran mayoría de la Universidades públicas y privadas, mantienen todavía sus programas de “extensión” universitaria. Eso significa que se parte de la idea de que, los que conocen, saben y son generosos, “entienden” esas virtudes a los pobres que no tienen ni saben nada. Parece imposible pensar que ésta siga siendo la práctica social generalizada de las instituciones de estudios superiores, pues sus marcos teóricos y sus discursos plantean con frecuencia posiciones éticas, epistemológicas y pedagógicas renovadoras. Lamentablemente, sólo parece cambiar el discurso, pues ni siquiera se cuestiona la práctica tradicional que lo acompaña.

Ahora, pretendiendo superar el concepto extensionista, se habla de “vinculación” entre realidad y universidad. Pero, en los textos y en los hechos de la mayoría de los casos, se sigue entendiendo y practicando realmente bajo el sentido “extensionista”. Una nueva posición debería entenderlo como un verdadero *acto educativo a partir y desde el diálogo con la práctica social*, y por lo tanto, no como un acto de donación generosa del conocimiento académico.

Volviendo a Freire, él reitera su posición sobre el acto de conocer cuando nos dice que: *“El ser humano conoce a través de un proceso que no termina en el objeto cognoscible ya que se comunica a otros sujetos igualmente cognoscentes”*. *“Conocimiento es pues proceso que resulta la praxis permanente de los seres humanos sobre la realidad”*

El conocimiento es entonces, el resultado de la sistematización, abstracción y conceptualización que, desde una praxis socio histórica determinada, los seres humanos realizan. Y al ser así, el conocimiento siempre es generado socialmente. Pero hay momentos, épocas, coyunturas - e incluso circunstancias - en las que autores individuales o colectivos tienen la capacidad de convertirlo en un constructo teórico (valga la redundancia) que nunca surgió de la mera especulación hecha “desde una torre de marfil” y al margen de la realidad. Toda construcción teórica es, de alguna u otra manera, histórica y socialmente producida.

Sí eso es así, es cierto lo que afirma Paulo: el conocimiento resulta de la praxis permanente de los seres humanos sobre la realidad. Por eso nos advierte que *“en el momento en que yo dicotomizo el*

conocimiento existente del acto de crear conocimiento, mi tendencia es a apoderarme del conocimiento existente como un hecho acabado y entonces transferirlo a quienes no saben. Este es el caso de las universidades que son casas de transferencia de conocimiento...” dice con bastante criticidad. El conocimiento es pues el producto de la relación entre el ser humano, su medio y su historia, que al producirse, se socializa. Llevado a niveles de abstracción, se vuelve generalizable, socializable, compartible y – por tanto - enriquecible siempre. Por ello Paulo afirma que *“no hay ningún conocimiento existente que no haya nacido de otro conocimiento que antes no existía, y que al existir hoy superó uno que antes existía”*. Es la dialécticidad del hecho de conocer. No hay conocimiento estático, jamás lo puede haber. Por lo tanto, nosotros no podemos tomar a autores como Platón, o Pitágoras, o Kant, o Newton... y convertirlos en planteamientos dogmáticos cerrados. Es desde la realidad de cada sociedad particular y/o desde la perspectiva del mundo global y sus diferentes épocas, historias y contextos, que se les interpreta, reinterpreta, renueva, e incluso, se los supera.

Así pues, la educación implica siempre una determinada teoría del conocimiento puesta en práctica. Por ello, una de las primeras cuestiones que nos debemos plantear debe referirse justamente a esa teoría del conocimiento; al objeto que se trata de conocer y al método para conocerlo. Freire reitera: *“El conocimiento, siempre proceso, resulta de la práctica consciente de los seres humanos sobre la verdad objetiva que a su vez los condiciona. De ahí que entre aquellos y ésta se establezca una unidad dinámica y contradictoria. Como dinámica y contradictoria es también la realidad”*

Esta afirmación nos acerca también al “paradigma del pensamiento complejo”, hoy tan apreciado en los medios académicos. *“Desde el punto de vista de la teoría y de la educación que la pone en práctica, no es posible dicotomizar la teoría de la práctica. No es posible dicotomizar el acto de conocer el conocimiento ya existente, del acto de crear el nuevo conocimiento”*, porque: *“no es posible dicotomizar el enseñar del aprender, el educar del educarse.”* Y profundizando en el sentido del conocer, nos dice que: *“Todo conocimiento parte de la sensibilidad, pero si se queda a nivel de la sensibilidad no se constituye en saber, porque solo se transforma en conocimiento en la medida en que, superando el nivel de la sensibilidad, alcanza la razón de actuar”*



El conocimiento holístico, mediado por la lectura del mundo, situado en contexto e historia, produce sentido. Produce la comprensión crítica y comprometida que le da sentido a la vida. Esa es la interpretación freiriana – según mi propia apreciación - de la “creación de sentido”.

Desde este enfoque complejo, integral, holístico, es realmente interesante el incorporar en su justa dimensión el rol de la subjetividad, de esa dimensión profundamente humana que se convierte en clave de apropiación personal y social del acto de conocer. Hay que recordar que el mismo Freire fue cuestionado muchas veces desde los enfoques dogmáticos de la vieja izquierda, que negaban dicha dimensión por considerarla “revisionista” y anticientífica.

Ahora, sin “certezas ni dogmas” que estén avalados por la historia real, ciertos sectores de la “izquierda” ha tomado conciencia de la importancia de la dimensión subjetiva y han producido una “tendencia pendular”, pues queriendo revalorarla, han caído en el otro extremo sin lograr la síntesis dialéctica de la que habla Paulo.

De esta manera, con frecuencia se colocan de hecho al margen del pensamiento científico y caen en posiciones verdaderamente “subjetivistas”. No es posible avalar o aceptar dicha posición. Efectivamente, en el acto de conocer, de crear y recrear conocimiento, en el proceso de enseñanza/aprendizaje, hay que tomar en cuenta la subjetividad. Hay que reconocerla – y quizá “partiendo” incluso de la sensibilidad que la expresa – hay que convertirla o incorporarla como un componente profundamente humano que da razón de ser al conocimiento de la vida humana, desde ella y para ella. Es mediante la humanización del conocimiento y por lo tanto, del acto educativo, que se encontrará el verdadero nivel del pensamiento científico.

Efectivamente, somos los seres humanos somos: personales, únicos, irrepetibles, históricos, individuales y sociales... y cargados por tanto de connotaciones subjetivas. Pero somos también seres que vivimos en un determinado contexto “objetivo”, aunque dialécticamente, ese mismo contexto “objetivo”, también sea visto e interpretado a través de nuestra propia subjetividad. Somos seres personales y sociales; hombres y mujeres; niños, jóvenes, adultos o ancianos; somos objetividad y subjetividad en un determinado contexto histórico social. Ese es el ser humano, que es educador y educando. Ése es – o debería ser - el sujeto (y no objeto) del hecho de conocer, de enseñar y de aprender. De aprender, de enseñar y de conocer en permanente dialécticidad.

D) SU PROPUESTA PEDAGÓGICA

Un cuarto elemento (y que es por el que más se le conoce, por supuesto), es su propuesta pedagógica. El “cómo”, a final de cuentas, ese compromiso ético y político, y ese enfoque epistemológico, se llevan realmente a cabo en el aula y/o fuera de ella. Se trata de una propuesta metodológica, pedagógica y didáctica, que establece con claridad “su” manera de educar, acorde con los otros elementos.

38

Y en este punto adquiere de nuevo particular relevancia el valor fundamental (ya referido) de la coherencia, pues las afirmaciones señaladas no se pueden quedar solo en el discurso y la buena intención. No se puede pensar de una manera y practicar lo contrario. No se puede asumir tal contradicción, si queremos mantenernos en una perspectiva ética consecuente.

Para Freire, la coherencia es un valor irrenunciable, por lo que afirma: *“Lo imposible para mí es la falta de coherencia, aun reconociendo la imposibilidad de una coherencia absoluta. En el fondo esa cualidad o esa virtud, la coherencia, exige de nosotros la inserción en un permanente proceso de búsqueda, exige paciencia y humildad, virtudes también, en el trato con los demás”*.

La coherencia se convierte así en la piedra angular que sostiene la articulación de los cuatro elementos o pilares señalados, aplicados en la tarea educativa real y concreta.

Pero es necesario advertir, que al trabajar el pensamiento de Paulo, no buscamos dar “recetas”. Él nunca lo hizo. No ofreció recetas ni métodos particulares (a excepción de su método de “alfabetización concientizadora”). A nosotros nos toca buscar y hacer “nuestras propias síntesis pedagógico/didácticas”, según cada circunstancia.

La clave está en una propuesta educativa liberadora basada en la participación y el diálogo, lo que no significa que deba desdeñarse el rol del educador. Hay quienes, asumiendo una actitud autocrítica respecto a una pedagogía verticalista y autoritaria, acaban asumiendo una actitud “basista” que niega, en los hechos, la tarea del educador. Efectivamente, muchos sectores progresistas, al conocer y asumir la crítica de Freire a la “educación bancaria” y su famosa frase: *“Nadie educa a nadie, todos nos educamos juntos”*, acabaron negaron, de una manera irresponsable, el rol del educador y la razón y sentido del conocimiento. Sin duda, fue un grave error. Como consecuencia, se provocó una fuerte reacción que llevó a muchos sectores radicales y dogmáticos de la izquierda y de la academia, a cuestionar y descalificar las propuestas

Este es el camino necesario, precisamente, para alcanzar este rigor. Valora entonces, tanto el resultado, como el *proceso requerido* para alcanzarlo.

Esta reflexión es clave, pues muchas veces nos instalamos (ya sea en el terreno de la educación, la ciencia o la política) en la afirmación de que “el otro no sabe”. Y como no sabe, entonces... ¿para qué preguntarle?... ¿para qué tomarlo en cuenta?

Esta falsa premisa que niega todo el pensamiento de Freire, se establece como práctica común. Y no sólo en el campo específicamente educativo, sino también en prácticamente todas las esferas del conocimiento humano. Por ello, no es de extrañar que políticos progresistas en el discurso político, sean de lo más conservadores posiciones prácticas intelectuales, de gobierno, académicas y/o pedagógicas.

Las consecuencias de “no partir del otro”, sin duda son graves en el aula. Pero también lo son (y quizá mucho más) en la construcción democrática de nuestros países. En ellos, la relación sociedad – gobierno acaba siempre dominada por la imposición del poder del gobierno y la autoridad, sobre la población.

Así pues, pedagógicamente hablando, el “punto de partida” es siempre el sentido común de los educandos, de los ciudadanos y ciudadanas... y no el rigor científico del educador, o el poder de la autoridad. Debemos reconocer y asumir que siempre debemos partir de los niveles de comprensión de los educandos. De la comprensión (objetiva y subjetiva) de su medio. De la observación de su realidad y de la expresión que ellos mismos tienen de esa realidad.

Si trasladamos este planteamiento al aula, deberíamos revisar la forma como “damos” clases, y la lógica con que organizamos nuestros currículums.

Asumir este reto implica siempre un acto creativo e imaginativo del educador y la educadora. El educador(a) tiene que ser un creador, un inventor y un reinventor constante de todos aquellos medios y caminos que faciliten más y más la problematización del objeto que ha de ser descubierto y, finalmente, aprehendido por los educandos.

A manera de síntesis

Sintetizando, podríamos decir que hablamos de:

- Una educación dialógica, es decir, que por tanto sabe escuchar, como sabe decir.
- Una educación que parta de la realidad y de la práctica social de los sujetos... y no de la teoría abstracta.



- Una educación ligada a los procesos y a los actores de la sociedad, y por lo tanto, dinámica, viva, comprometida y útil.
- Una educación que se atreva a romper el viejo e insostenible enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje basado en “asignaturas” inconexas, parciales, desintegradas, e incluso muchas veces, hasta con enfoques contradictorios entre si.
- Una educación basada y centrada en el “proceso” educativo, y no solo - y primordialmente - en los “resultados”.
- Una educación que vuelva a considerar al ser humano - mujer y hombre - (y no al mercado), como el centro y la razón de ser de sus esfuerzos.
- Por lo tanto, una educación centrada en la ética de la vida, la ética humanista, y no - como sucede ahora en la mayoría de las reformas educativas de nuestros países - en la ética neoliberal.
- Una educación integral, con sentido holístico, que sea capaz de lograr que los educandos “aprehendan” la realidad en su dimensión compleja y total, y no artificialmente compartimentada.
- Una educación que sea capaz, por tanto, de lograr la especialización más sofisticada, pero sin perder el sentido, la dimensión y la ubicación de “ese” aspecto de la realidad en la única realidad compleja y total.
- Que educación que eduque y forme desde la vida, para la vida y para el cuidado de la naturaleza.
- Que piense y proponga, por tanto, alternativas para un modelo de desarrollo humano sustentable.
- Que desarrolle la creatividad, incorporando la dimensión personal e íntima.
- Que equilibre las dimensiones subjetivas y objetivas del ser humano, sin falsas dicotomías.
- Una educación rigurosa, verdaderamente científica, pero con una concepción dialéctica del proceso de generación del conocimiento, entendido siempre como un proceso individual y colectivo de construcción.
- Una educación que maneje una concepción de la ciencia como algo inacabado, y por tanto, siempre en construcción permanente y dialogando con otras construcciones teóricas, de otros autores individuales y/o colectivos, de otros contextos y épocas históricas.
- Una educación en fin, libre, para la libertad y desde la libertad, donde el maestro sea capaz de enseñar y conducir el proceso pe-

dagógico - sin duda - pero a la vez, también sea capaz de abrirse, aprender y dejarse sorprender por la belleza de una idea antes no considerada, de una interpretación que obligue a matizar sus frágiles “certezas”.

- Una educación, en síntesis, pensada y actuada desde la libertad de espíritu, que sólo lograremos al aceptar que de verdad, tenemos “permiso” para pensar, sentir y actuar conforme a nuestra propia conciencia y nuestros propios intereses, que deben ser aquellos que respondan a los reclamos de un mundo que nos interpela desde la miseria y el dolor, pero también desde la esperanza y la utopía.

CUATRO ESTRATEGIAS DE ACIÓN

Partiendo de la firme convicción de que sí es posible construir un mundo diferente, justo, desarrollado bajo criterios de sustentabilidad, justicia, equidad y libertad, debemos reconocer que asumir esta convicción, representa el inicio de la “liberación de las neuronas”, quizá todavía atrapadas en los complejos de derrotas ajenas y/o en nuestras propias limitaciones y equivocaciones históricas.

Negarse a aceptar que las cosas son así y que siempre han sido así, es iniciar el proceso de rompimiento de las ataduras de la mente y el espíritu.

Y esto tiene que ver con el campo de las ideas y del conocimiento. O con las normas morales establecidas por “herencias históricas” que poco tienen que ver con nuestra realidad actual. O con las mentiras impuestas por presiones y manipulaciones ideológicas, convertidas poco a poco en verdades a golpes de cinismo, de engaño y de avasalladoras estrategias comunicativas.

Por todo ello, debemos asumir nuestra mayor libertad de espíritu y nuestro permiso para pensar y sentir, para:

- 1) **REINSTALAR la ESPERANZA** en nuestros corazones, en nuestras mentes y en nuestras actitudes. Recuperar, por tanto, “el derecho a soñar” y a luchar por construir y conquistar lo soñado.
- 2) **ATREVERNOS a PROCLAMAR y DENUNCIAR** con fuerza, energía y creatividad; sin falsos complejos, miedos o pudores mediatizantes, todo lo que pensamos, sentimos, vemos y/o cuestionamos
- 3) **ATREVERNOS a PENSAR** con libertad, con frescura, sin ataduras castrantes que solo favorecen a quienes nos quieren ver dó-



ciles y sometidos. Esto no debe significar - por supuesto - pérdida de rigor y seriedad en nuestro pensamiento.

- 4) **HACERLO JUNTOS**, rompiendo aislamientos, capillismos, soberbias y desconfianzas.

Estas cuatro estrategias, sólo serán posibles desde una ACCION EDUCATIVA RENOVADA que conjugue LA ETICA, LA CIENCIA, LA COMUNICACIÓN, LA CULTURA y LA SOLIDARIDAD militante, como forma de conocer, de reafirmar, de proclamar y de construir capacidad de resistencia y de propuesta alternativa.

Por supuesto, estas cuatro líneas de acción y pensamiento son - en la práctica real - absolutamente inseparables, complementarias, simultáneas y generadoras de muy diversas y ricas expresiones en las diferentes disciplinas científicas. Pero también en las manifestaciones éticas y morales que se expresan en formas de convivencia, comportamiento y organización social y política. El contexto - la circunstancia particular, las formas culturales y el momento histórico - serán los factores que den particularidad y materialidad a la aplicación de estas grandes líneas estratégicas.

La diferencia estriba en no perder la visión estratégica “global”, a pesar de actuar en lo particular. Ni perder la visión particular, aunque se esté actuando en la globalidad. Como ya tanto se ha dicho: “actuar localmente y pensar globalmente”....pero sin olvidarnos que en este mundo “globalizado”, la clave también consiste en nunca perder la capacidad de “actuar globalmente, pensando localmente”.

l) REINSTALAR LA ESPERANZA

Recuperar y re-instalar la ESPERANZA, el derecho a soñar y a luchar por construir y conquistar lo soñado, parece simplemente una frase cargada de romanticismo premoderno. Hay quienes, seguramente, así lo “sentirán” y lo entenderán, pues han sido ya víctimas del neoliberalismo y su perversa ideología.

Efectivamente, el modelo dominante se nos presenta como el triunfador innegable en este mundo del fin de las ideologías y de la historia. De esta manera genialmente tramposa, se nos ha querido hacer “creer” que no hay razón para pensar - y menos para “creer” - en algo diferente.

Así, el neoliberalismo, se nos revela fundamentalmente como una IDEOLOGÍA en su sentido más cerrado y su acepción más peyorativa.

Al hacernos creer mediante el manejo de su “ética del mercado que: *“Vivimos un mundo en el cual un determinado modo de vida económico y social (capitalismo de mercado total) se ha impuesto como orden mundial, se autodeclara sociedad global, único escenario histórico en lo sucesivo; mejor de los mundos posibles, bien supremo, necesario e inevitable, y fuera del cual sólo se vislumbran muerte y barbarie”*.

Esta explicación, al ir penetrando en la mente de cada vez mayor número de personas, se ha ido estableciendo como actitud generalizada. La certeza de que así es y así tiene que ser, es casi ya natural. Que así sea...es “normal”. Y si es así, entonces ¿para qué luchar?

Cualquiera que piense en sentido contrario, está fuera de la realidad y de la historia, se nos repite con soberbia. *“La ideología fatalista, inmovilizante, que anima el discurso neoliberal anda suelta por el mundo”* nos Freire en su “Pedagogía de la Autonomía” *

Es la pérdida de la esperanza que elimina el sentido de futuro. Que mina la capacidad de resistir, de soñar y de diseñar, por tanto, un mundo diferente. Global, sí, pero, sustentable, humano, solidario, justo, fraterno, libre...

Un mundo basado en la “ética de la vida”, la de los valores humanos y sociales irrenunciables.

Sin la reinstalación de la esperanza, no tiene futuro la vida, no tiene futuro....nuestro futuro como humanidad....porque no habrá ya quien se atreva a luchar por ello.

La recuperación de una posición esperanzadora, debe partir de la convicción de que es mentira que las utopías no tengan más vigencia. *“Las utopías no han muerto, mucho menos los elementos ideológicos que puedan reunirse alrededor de una nueva opción utópica, llámese socialismo auténtico, o socialismo democrático, o con otro nombre”, afirma sin ambigüedades Orlando Fals Borda.*

La lucha fundamental se da ahora en el terreno de la ética, de la recuperación de valores, de una educación humanista que nos ayude a recuperar la convicción de que el destino de la humanidad está en juego. Que no podemos aceptar la tesis neoliberal de la eliminación de los “excluidos”, frente a lo cual, Eduardo Galeano, en su reciente libro “Patatas Arriba. La educación del mundo al revés” nos dice con su genial manera de manejar la ironía, que: *“Hasta hace veinte o treinta años, a pobreza era fruto de la injusticia. Lo denunciaba la izquierda, lo admitía el centro, rara vez lo negaba la derecha. Mucho han cambiado los tiempos, en tan poco tiempo: ahora la pobreza es el justo castigo que la ineficiencia*



merece. La pobreza puede merecer lástima, en todo caso, pero ya no provoca indignación: hay pobres por ley de juego o fatalidad del destino". Y más adelante "dispara" la siguiente frase: "El código moral del fin del milenio no condena la injusticia, sino el fracaso".

Ésta es la moral con que se materializa, en este fin del milenio, la ética neoliberal.

La tarea para derrotar esta manipulación ideológica, ciertamente no es fácil. Pero no por ello, menos urgente, pues como nos dice Paulo Freire: *"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 sin el sueño. La esperanza es una necesidad ontológica; la desesperanza es esperanza que, perdiendo su dirección, se convierte en distorsión de la necesidad ontológica"*

Muy en consonancia con lo anterior, Fernando Cardenal nos advierte que: *"Hay verdaderamente una dialéctica maldita, dirigida a que el pueblo ya no espere nada, a que esté sin esperanza. De ahí la importancia de que nosotros hablemos de la esperanza, de la utopía de los sueños; porque si no hay esperanza ¿para qué luchar?"*

¿Y cómo reinstalar la esperanza - como actitud ética fundamental ante al vida - si no es educándonos en los valores que la hacen posible, que le dan sentido y rumbo?

Efectivamente, son tiempos de saber respetar las diferencias y superar los sectarismos y dogmas de cualquier color. Pero hay que hacerlo desde nuestras convicciones irrenunciables. Porque no podemos caer en la trampa que nos preparan para descalificar a todo aquel que mantenga una actitud firme y comprometida, cuando descalifican a la convicción y el compromiso honesto, como "intolerancia".

Una vez más Freire nos orienta al decirnos que la tolerancia es: *"la virtud revolucionaria que consiste en la convivencia con los diferentes, para que se pueda luchar mejor contra los antagónicos"*. Su lenguaje no deja lugar a dudas.

A pesar de las grandes dificultades que se nos presentan para mantener firme la esperanza, no hay alternativa posible que no parta de ella.

Pero la sola esperanza, siendo la base fundamental para reconstruir el mundo en base a principios éticos, no basta. Freire nos advierte que *"...mi esperanza es necesaria pero no es suficiente. Ella sola no gana la lucha, pero sin ella la lucha flaquea y titubea. Necesitamos la esperanza crítica como el pez necesita el agua incontaminada"*

Con claridad, Paulo nos refiere a “la lucha”, con lo que confirma plenamente su convicción de un mundo polarizado en grupos con intereses antagónicos.

Efectivamente, la esperanza sola, no basta. Pero sin esperanza, ni siquiera es posible pensar en luchar por conquistarla para convertirla en el motor ético que nos conduzca hacia el mundo de justicia que soñamos. “*No podemos esperar que las utopías caigan del cielo*”, nos dice Fray Betto. Es cierto. Hay que soñar y luchar. Luchar por el derecho a soñar. Soñar en el derecho a conquistar lo soñado. Y todo ello, desde un mundo que no acepta “la derrota de las utopías” y el “fin de la historia”, como la única “ideología” vigente.

II) ATREVERNOS A DENUNCIAR Y ANUNCIAR

Abordar esta tarea implica anuncio y denuncia. Efectivamente, hay que atrevernos a denunciar el engaño y la falacia de la ideología neoliberal. Hay que dar a conocer los hechos concretos que ayuden a desenmascarar su proyecto hegemónico. Evidenciar el riesgo en el que ya nos ha colocado su modelo de desarrollo depredador.

Desde la caída de los paradigmas y del muro de Berlín, la capacidad de denuncia ha devenido en desuso, al ser señalada - cuando se da - como simple incapacidad de aceptar el “inevitable” mundo de la posmodernidad. Una actitud de derrota histórica se instaló en muchos otrora sectores progresistas, que aunque no tuvieron que ver directamente con “esa” clase de socialismo real, se sintieron de repente huérfanos de referentes utópicos. Una actitud vergonzante se convirtió en el mejor recurso para cuestionar todo lo anteriormente hecho y dicho. La crisis de las izquierdas abonó entonces a la confusión y la desesperanza.

En casos extremos, pero lamentablemente no tan escasos, muchos antiguos activistas de las mejores causas, cayeron en actitudes de franca connivencia y complicidad con los sectores más conservadores de nuestras sociedades, convirtiéndose algunos, incluso, en “asesores” y/o funcionarios de las instituciones más represivas de nuestros gobiernos.

Por todo ello, muchas voces críticas desaparecieron. El debate, se convirtió en monólogo. La denuncia fue silenciada y convertida en algo digno de vergüenza. Aquel que todavía en años recientes se atrevía a hablar de utopías y de sueños; o que llamaba a la esperanza a la vez que denunciaba la mentira y el engaño, era señalado de premoderno, resentido y agorero del pasado. Por ello, la estatura moral de nuestro



querido maestro Paulo Freire (y de otros connotados intelectuales, activistas, líderes religiosos y políticos) se vio engrandecida al atreverse a plantear, en época de plena “derrota”, la vigencia de las utopías y de la esperanza. Anunciaron, a la vez que denunciaron.... porque no puede haber anuncio, sin denuncia.

No puede conmovirse la mente y el corazón - y actuar en consecuencia - sin recobrar la capacidad de indignación, de asombro y de escándalo frente a tanta injusticia y aberración. Así lo hemos planteado una y otra vez, al denunciar la instalación de la ya mencionada “cultura de la normalidad”.

¿Cómo explicar esa “indiferencia” ante tales aberraciones? Hemos insistido en cómo la ideología neoliberal nos hace pensar, sentir y aceptar todos estos absurdos como “normales”. No se manejan razones ni explicaciones estructurales, éticas o morales. Todo es consecuencia del “natural” desarrollo de la humanidad.

Esto es muy claro, por ejemplo, en cada “catástrofe natural” que pone en evidencia la fragilidad de los más pobres y marginados, quienes acaban siendo siempre las víctimas de esas “políticas de desarrollo” sin sentido humano. En realidad, más allá de la fuerza de los elementos naturales, las tragedias humanas tienen explicaciones también “humanas”. En los terremotos, caen decenas de edificios. Todos ellos, en general, contaban con peritajes aprobados por las corruptas autoridades. Una vez más, la corrupción que enriquece a algunos pocos, lastima o mata a miles de inocentes.

La especulación financiera hace que los “capitales golondrina” emigren de cualquier país a otro en unos cuantos segundos, gracias a los avances telemáticos. En esa simple operación, miles de ahorradores y economías enteras “quiebran”, dejando sin embargo cada vez más ricos a los especuladores.

Y las crisis de las economías nacionales o regionales, bien sabemos, repercuten en el mundo entero. Son los “efectos tequila” o “zamba” o “tango”. Pero la muerte por hambre de miles de Sudaneses o Etiópes - que apreciamos cual espectáculo macabro por la televisión - no repercute ni en la conciencia ni en las medidas económicas globales. Para hablar en los mismos términos, no causan ningún “efecto”.

¿Cómo entonces vivir y convivir con tales aberraciones, sin levantar la voz para denunciarlas? Algunos pocos lo hacemos, pero casi no se nos escucha. Sectores antes claramente comprometidos, callan o incluso apoyan dichas medidas. Quizá en ellos sí actúa el “efecto muro de Berlín”.

En síntesis. Enfrentar al mundo neoliberal globalizado empieza por no aceptar que ese es el único mundo posible. Que no es el mundo deseable, porque no es justo, ni libre, ni moral. Que no aceptamos que el destino ineludible de las mayorías sea la pobreza, la miseria o la “exclusión”, es decir la “inviabilidad” de millones de seres humanos.

En consecuencia, hay que denunciar la mentira y el engaño. Pero también hay que recuperar derecho a disentir y a anunciar nuestros sueños y utopías. Y hay que manifestarlos sin falsos y ajenos pudores. Este es el primer paso para que vuelva a anidar la esperanza en nuestros corazones. Y con ello, que nuestras mentes y nuestras voluntades se muevan hacia la conquista histórica de la utopía: la de **que otro mundo es posible**.

III) PENSAR ASÍ - Y ACTUAR EN CONSECUENCIA - ES PENSAR LIBRE.

Reitero: hay que asumir la firme convicción de que otro mundo sí es posible. Asumir esta convicción representa el inicio de la “liberación de las neuronas” atrapadas en los complejos de derrotas ajenas y/o en nuestras propias limitaciones y equivocaciones históricas. Contra lo que se pudiera deducir, justamente ahora - como hemos dicho reiteradamente - tenemos más “permiso” para pensar, para imaginar, para soñar, para sentir y para actuar, precisamente porque se han derrumbado las “certezas absolutas” en las que, o nos enmarcábamos nosotros mismos, o nos etiquetaban los demás, atando de todos modos nuestra libertad de espíritu a estereotipos, clichés o dogmas que pretendían actuar como salvoconductos contra la crítica mordaz y descalificadora de los sectores “duros” de la izquierda o de la academia. Hoy, como ya hemos dicho, muchos de aquellos “revolucionarios a prueba de todo”, paradójicamente no resistieron la única y verdadera prueba que marca la diferencia entre el decir y el hacer: la de su propia coherencia.

Atreverse a disentir, no aceptar los enunciados impuestos a base de manipulación y control ideológico, es empezarse a liberar. ¿Por qué tenemos que aceptar - y a veces hasta repetir - afirmaciones claramente manipuladoras, tales como “ante el inevitable triunfo del mercado”, o “el determinante peso de la globalización”. ¿Inevitable? ¿Esto quiere decir que efectivamente estamos en el fin de la historia? Globalización, sí, pero...¿ésta clase de globalización que solo globaliza sus efectos negativos?

Negarse a aceptar que las cosas son así y que siempre lo han sido, es iniciar el proceso de rompimiento de las ataduras de la mente y el espíritu.



Y esto tiene que ver con el campo de las ideas y del conocimiento, y por tanto, de las propias ciencias. O con las normas morales establecidas por “herencias históricas” que poco tienen que ver con nuestra realidad actual. O con las mentiras impuestas por presiones y manipulaciones ideológicas, convertidas poco a poco en verdades a golpes de cinismo, de engaño y de avasalladoras estrategias comunicativas.

La vieja manera de pensar (tan actual, sin embargo) ya no solo no es posible, sino que ni siquiera es útil para responder a la complejidad y el dinamismo de los procesos sociales, económicos, culturales y políticos del mundo al final del milenio.

Traigamos de nuevo a cuento la cita de Einstein: “El mundo que hasta este momento hemos construido como resultado de nuestra forma de pensar, tiene problemas que no pueden ser resueltos pensando del modo en que pensábamos cuando los creamos”.

Queremos entonces esa libertad de espíritu, ese rompimiento de ataduras, esa capacidad de pensar y sentir libre. Y desde ahí, planteemos una educación también pensada y actuada desde esa libertad de espíritu, aquella que lograremos solamente al aceptar que - de verdad - tenemos “permiso” para pensar, sentir y actuar conforme a nuestra propia conciencia y nuestros propios intereses, que son aquellos que responden a los reclamos de un mundo que nos interpela desde la miseria y el dolor, pero también desde la esperanza y la utopía.

IV) HACERLO JUNTOS Y HACERLO YA.

Efectivamente, si no actuamos ya, el proceso de deterioro espiritual y material de la humanidad puede ser irreversible y catastrófico. Es cierto que nuestros esfuerzos son limitados e imperfectos, pero cuentan con una gran fuerza moral, pues nos asiste la razón histórica, nos conmina la urgencia de los hechos y contamos con una fuerza cualitativa invencible en el proceso histórico: nuestra posición y compromiso ético.

En este mundo globalizado donde las interrelaciones y la intercomunicaciones son un hecho innegable, nada impide cambiar de signo la intención con que suelen manejarse estos elementos propios del mundo actual. Debemos “globalizar” nuestros esfuerzos, reflexiones, luchas y propuestas. Debemos “globalizar” nuestra ESPERANZA.

No es momento para el aislamiento, el egoísmo y la desconfianza. La verdadera comprensión y tolerancia “para con los afines”, puede y debe ayudarnos a localizar, con gran precisión, los necesarios puntos de acuerdo “que nos permitan enfrentar mejor a los antagonicos”.

Múltiples y diversas modalidades de articulación ya existen. Podemos echar mano de ellas y/o crear con imaginación y creatividad, muchas otras. Así, podemos integrar y multiplicar (y no solo “sumar”) nuestras “aparentes” debilidades, que lo serán efectivamente en la medida que no nos decidamos a invertir tiempo y esfuerzos en la articulación y la coordinación de iniciativas de todo orden.

Ya hay probadas experiencias. Las “redes”, las coordinaciones, los “circuitos” telemáticos, los “foros virtuales” etc., son ejemplos de lo dicho. El recurso generado para la globalización excluyente, puede ser revertido por nosotros para la globalización incluyente.

Pero no solo se trata de entender y utilizar una o varias “modalidades” tecnológicas. Se trata de cambiar radicalmente nuestra actitud para entender, que el tiempo invertido en ello, es tiempo estratégico (aunque a veces se piense que eso es perder el tiempo) Más lo es el encerrarse en las “torres de marfil” de nuestras comodidades y soberbias intelectuales.

Generamos iniciativas; provocamos encuentros de análisis y reflexión; participamos en la defensa, denuncia y/o conquista de múltiples causas de la humanidad (como derechos humanos, cuidado del medio ambiente, conquistas laborales...) Todo ello está bien, es necesario y nos alimenta. Pero algo nos está faltando. Nos faltan nuevas y creativas estrategias de mayor impacto. Nos falta “vocación de poder” para así, superar los capillismos, los aislamientos, los falsos “cotos” de conocimiento y prestigio en los que nos refugiamos.

¿Cuántos eventos más (como éste) necesitamos para imaginar y dar el paso inédito de retomar iniciativas en la lucha de las ideas, en el anuncio político de nuestros sueños, en la terca pelea por nuestras vigentes utopías?

La lucha requiere ideas, convicciones, actitudes, renunciaciones, anuncios, sacrificios. Requiere un arduo trabajo educativo.

La herencia de Paulo Freire, nuestro maestro común, junto a las enseñanzas de tantos y tantas que luchan, piensan, sueñan y dan ejemplo de ello, es una gran fortaleza que tenemos.

Es hora de asumirlo YA con honestidad, mucha fuerza y... todavía más humildad.



Una contribución al debate. Movimientos sociales, educación y democracia. El educador, el investigador y el intelectual. Reflexiones sobre algunas figuras del capitalismo contemporáneo*

Antonella Corsani

A mi hijo Tom

Enseñar, escribía Paulo Freire en *Pedagogía de la autonomía*, exige una postura de investigador: “No hay enseñanza sin investigación ni investigación, sin enseñanza. Estas acciones, como ejecuciones de la praxis, se encuentran imbricadas. Mientras enseño, continúo investigando, re-investigando. Enseño porque investigo, porque me he preguntado, porque me pregunto y me interrogo. Investigo para constatar; constatando, intervengo; interviniendo, educo y me educo. Investigo para conocer lo que no conozco todavía, y para comunicar o anunciar la novedad”¹.

Algunas líneas antes escribía: “No hay enseñanza sin investigación, ni investigación sin enseñanza” y en la nota a pie de página se puede leer: “Se habla hoy, con insistencia, del profesor–investigador. En mi sentido, lo que hay de investigador en el profesor no es una cualidad o una forma de ser o de actuar que se añade a la de enseñar. El cuestionamiento, la búsqueda y la investigación forman parte integrante de la naturaleza de la práctica docente. Lo que es necesario es que, en su formación permanente, el profesor se persuada y se asuma, en calidad de profesor, como un investigador”.

Estas frases de Paulo Freire han entrado en resonancia, desde mi primera lectura de su obra, con mis propias prácticas de profesor–investigador y con mis reflexiones e interrogaciones acerca de ellas. Así pues, me propongo describir aquí tres registros de mi experiencia de profesor–investigador poniéndolos en consonancia con la experiencia teórica y práctica y con las enseñanzas de Paulo Freire.

* Traducción: Xavier Montero Horche.

¹ Paulo Freire, *Pédagogie de l'autonomie*, ERES, 2006, pág. 46.

El primer registro es el de una ausencia, a saber: la ausencia de una reflexión meditada sobre la función de profesor en la institución universitaria. Vendría entonces a cuestionar la escuela, y, más en general, el sistema educativo en el capitalismo contemporáneo concebido, este último, como “brujería”.

52

En “*La brujería capitalista. Prácticas para deshechizar*”², Philippe Pignarre e Isabelle Stengers proponen una lectura del capitalismo como de un hechizo, un sistema de fabricación de alternativas infernales³. Por ejemplo: o menos derechos sociales o más parados; o menos salarios o más deslocalizaciones; o menos inmigrantes o una catástrofe social y la subida de la derecha; o los alimentos transgénicos o la pérdida de competitividad de la agricultura europea; o las patentes o ninguna investigación. Y es en estas alternativas infernales donde somos atrapados, capturados, hechizados, y se nos paraliza, ya que estamos colocados frente al corolario de las alternativas infernales: “¡Es necesario!”. La brujería capitalista, o el capitalismo como sistema hechicero, nos remite a lo que Paulo Freire denunciaba como ideología fatalista que vehicula el pensamiento neoliberal.

Desde esta perspectiva, he leído la práctica pedagógica de Paulo Freire como práctica para deshechizar, el proceso educativo como proceso que permite llegar a la capacidad de actuar. Y la capacidad de actuar presupone, de antemano, que hayamos tomado conciencia del hecho de que, si estamos condicionados, no estamos por ello determinados⁴, así como de que, aunque no somos todopoderosos, tampoco somos impotentes. “La educación es política⁵”, escribía Paulo Freire. El educador, el formador, el profesor no actúan en un espacio pretendidamente apolítico, ni fuera de la política; sus prácticas les comprometen en los devenires posibles del mundo. Pero el carácter político de la práctica pedagógica no significa, como lo explicaba Paulo Freire, que los profesores sean “agitadores”, o “subversivos”; esta visión es la de aquéllos que tienen una concepción muy estrecha y “despectiva de la política”. “La cualidad de ser político es inherente a la esencia de la

² Philippe Pignarre & Isabelle Stengers: *La sorcellerie capitaliste. Pratiques de désenvoûtement, La découverte*, 2005.

³ “Llamaremos “alternativas infernales” al conjunto de estas situaciones que no parecen dejar más elecciones que la resignación o una denuncia que suena un poco vacía, como marcada por la impotencia, porque no da pie a nada, porque remite siempre a lo mismo: es “el sistema” en su totalidad lo que habría de ser destruido”, Ph. Pignarre, I. Stengers, op cit. pág. 40.

⁴ Paulo Freire, op.cit, pág. 69.

⁵ Sic. pág. 120.



educación. Ciertamente, la neutralidad de la educación es imposible”, escribía a continuación Paulo Freire. La (pretensión de) neutralidad de la educación es una añagaza: la neutralidad presupondría una perfecta concordancia de las visiones del mundo. Haciendo referencia a su experiencia en Brasil, añadía entonces: “...habría sido preciso que no hubiera ninguna divergencia frente a la cuestión del hambre y de la miseria en Brasil y en el mundo. Habría sido necesario que todos los habitantes de Brasil aceptasen el hecho mismo de que la miseria y el hambre, aquí y en todas partes, son una fatalidad del fin del siglo”⁶. La pretensión de neutralidad es, así pues, la pretensión de imponer una visión del mundo, “UNA” narración de la “Historia” del mundo, y, asimismo, la de dejar mudos a todos aquéllos para los que esta historia no es la suya, pero que, con todo, actúa en sus vidas.

Enseñar a aprender significa, en la perspectiva de Paulo Freire, enseñar a aprender que no estamos *tabula rasa* de todo saber, que todos tenemos saberes, y que somos todos capaces de adquirir y construir otros; aprender que tenemos derecho de aprender y enseñar a los otros lo que sabemos. Que el derecho de enseñar a los otros no es un privilegio del profesor. El profesor–aprendiz es, entonces, esa figura mediante la cual estos saberes pueden encontrar la voz para contar otra historia del mundo. Pero un relato que es múltiple y que restituye a cada uno la dignidad de hablar como interesado, la dignidad contra esta pretensión indigna de hablar por los otros, como nos ha enseñado Michel Foucault⁷.

El segundo registro está más directamente en relación con mi gestión de investigador en economía, que ha contribuido al debate acerca de las transformaciones del capitalismo, transformaciones tomadas en los términos del paso del capitalismo industrial al capitalismo cognitivo. Las investigaciones dirigidas hacia la dinámica larga del capitalismo y hacia el papel del conocimiento me han llevado a interrogarme sobre: ¿Qué es el conocimiento? ¿Cuáles son sus modos de producción y de intercambio? ¿Se puede pretender una exterioridad cualquiera de los conocimientos científicos, de la cultura, frente a la economía, y de la economía capitalista? ¿Qué sentido dar a fórmulas como “La cultura no es una mercancía”? ¿Qué paradojas esconde la coexistencia en un mismo mundo de la abundancia (la que se podría construir gracias a

⁶ Sic. pág. 121.

⁷ Michel Foucault y Gilles Deleuze, “*Les intellectuels et le pouvoir*”, en Gilles Deleuze, *L'île déserte et d'autres textes*, Les Editions de Minuit, 2002, págs. 289-298

los desarrollos de los conocimientos), y de la miseria (la que se desarrolla tanto en el Norte como en el Sur, aunque siguiendo modalidades diferentes, y que es una miseria material, pero también cultural).

¿Qué relación hay entre escuela, laboratorios de investigación y economía? ¿Qué papel están obligadas a jugar en el capitalismo cognitivo las instituciones educativas, culturales y científicas? ¿Se puede pretender su “neutralidad”?

En fin, mi experiencia de investigador y de intelectual comprometido en un movimiento social está aquí fomentada por su relación con las preocupaciones que han ocupado toda la vida de Paulo Freire: hablar a partir de luchas concretas. Más todavía, como intentaré demostrar, la experiencia de producción de saber, que es constitutiva de este movimiento social (el de los intermitentes del espectáculo en el contexto francés), actualiza el pensamiento de Paulo Freire y éste es praxis: reflexión y acción, teoría y práctica de la acción resistente. Querría hablar, entonces, de como esta experiencia interroga tanto la figura del investigador como la del intelectual. Querría igualmente verificar la posibilidad de releer las palabras de Paulo Freire citadas aquí abajo, pero invirtiendo la relación entre enseñanza e investigación.

Enseñar e investigar

En Francia, la obtención del estatuto de profesor–investigador no requiere explícitamente una competencia “pedagógica”; hay que estar en posesión de un diploma de doctorado, y hay que pasar una oposición donde sólo la actividad de investigación es valorada. Lo que implica también, generalmente, cierta libertad del profesor–investigador en la determinación de los contenidos de las enseñanzas y en las modalidades de ejercicio de su actividad pedagógica. La pedagogía es una práctica, pero una práctica sobre la cual no nos interrogamos forzosamente. Así, el modelo dominante está tácitamente integrado por cada hijo de vecino: es el modelo vertical “del maestro al ignorante”. En él el profesor es el que plantea los conocimientos y quien los transfiere al ignorante.

“Enseñar, escribía Paulo Freire, no es transferir el conocimiento, sino crear las posibilidades para su producción o su construcción”⁸. Diciendo esto, Paulo Freire se unía a la reflexión extraída por Jacques Rancière⁹ a partir de la experiencia de Josef Jacotot al principio del

⁸ Paulo Freire, op.cit., pág. 40.

⁹ Jacques Rancière, “*Le maître ignorant*”, Fayard, 1987, capítulo 1, *Une aventure intellectuelle*.



siglo XIX. Josef Jacotot, lector de literatura francesa en la Universidad de Louvain, había tenido que hacer una experiencia intelectual absolutamente sorprendente: sus alumnos, que no conocían todos la lengua francesa, habían conseguido, y sin explicaciones del maestro, analizar y comprender un texto editado en versión bilingüe francés–holandés. Para mayor sorpresa, los alumnos consiguieron expresar muy bien en francés lo que ellos habían comprendido de un texto leído en francés, con ayuda de la traducción en holandés. Esta experiencia le habría llevado a entender la enseñanza como práctica de la liberación: llevar a los alumnos a utilizar su inteligencia. El problema de Josef Jacotot era la liberación: “Quien enseña sin liberar embrutece. Y quien libera no tiene que preocuparse de lo que el liberado debe aprender [...] que todo hombre del pueblo pueda concebir su dignidad de hombre, tomar la medida de su capacidad intelectual y decidir su uso”. El embrutecimiento es entonces, según Jacques Rancière, el hecho de una subordinación de una inteligencia por otra. “La ideología pedagógica normal –escribe además Jacques Rancière– es creer que el alumno aprende lo que el maestro le enseña. La experiencia de Jacotot permite, ella misma, pensar que el proceso de aprendizaje no es un proceso de sustitución de la ignorancia del alumno por el saber del maestro, sino de desarrollo del saber del alumno mismo. Hay, primero, un trabajo autónomo de la inteligencia, y este trabajo va de saber a saber y no de ignorancia a saber”.

A diferencia de los cursos magistrales, que vehiculan la relación “desde el maestro al ignorante”, las clases prácticas, organizadas en pequeños grupos, constituyen este espacio pedagógico en el que sería posible esta creación de las posibilidades de producción y de construcción de los conocimientos, de la que hablaba Paulo Freire y para la cual actuaba; en este espacio sería posible un proceso de aprendizaje basado en la relación de “saber a saber”, de la que hablaba Jacques Rancière.

Sin embargo, la desvalorización simbólica y material de las horas de clases prácticas limita la posibilidad de entender estas enseñanzas de otro modo que como complemento, como secundarias en relación con la “Enseñanza”, que tiene un importante valor simbólico, a saber: el curso magistral, que funciona sobre el principio de “uno” a “todos”, un “todos” indistinto, homogéneo, anónimo.

La desvalorización simbólica se debe a la división del trabajo entre profesores, profesor de conferencia y agregados temporales de enseñanza y de investigación, es decir, esencialmente estudiantes de doctorado

o post-doctorado. En general, son los profesores los que aseguran los cursos magistrales. Los que están más abajo en la escala jerárquica de la universidad aseguran las clases prácticas. Ahora bien, no es imposible que un profesor de conferencia se encargue de cursos magistrales; en cambio, es muy raro que un profesor se encargue de clases prácticas. Así, la actividad pedagógica que exige ciertamente una mayor reflexión sobre los dispositivos a inventar y poner en práctica para que los estudiantes puedan desarrollar sus propias capacidades de producir juntos sus conocimientos pierde categoría por la representación del orden jerárquico.

En efecto, si se ha hecho una reflexión sobre la pedagogía en lo que se refiere a la educación y la enseñanza desde la escuela infantil y hasta el instituto, poco numerosos son los que se han interrogado en lo que se refiere a la enseñanza universitaria. Una interrogación que me parece que encuentra toda su pertinencia, sobre todo si está en relación con esta segunda interrogación: ¿cuál es el papel de la universidad en lo que algunos llaman “economía del conocimiento”, en lo que otros han calificado de capitalismo cognitivo?

La desvalorización “material” de las clases prácticas se debe, ella misma, a la manera por la cual la administración contabiliza las horas: una hora de clases prácticas cuenta mucho menos que una hora de curso magistral. Ahora bien, toda persona que haya hecho tanto cursos magistrales como clases prácticas habrá probado el hecho de que el tiempo de preparación de las clases prácticas, añadido al tiempo consagrado a la revisión de los trabajos efectuados por los estudiantes, no es menor que el requerido para la preparación de un curso magistral. Pero el trabajo efectuado durante las horas de clases prácticas comporta algo más: la relación, el afecto, la responsabilidad.

La relación es la que hay entre el profesor y los estudiantes, pero también entre los estudiantes; se trata de relaciones que se entrecruzan y que ponen en juego las singularidades y las diferencias entre los miembros del grupo. En relación con el curso magistral, la distancia que separa al profesor de los estudiantes está ya reducida físicamente por los diferentes posicionamientos de los cuerpos en el espacio más estrecho del aula de clase, una proximidad que acerca los cuerpos y las vidas de los unos y de los otros. La toma de palabra por parte de los estudiantes interroga silenciosamente, cada vez, la igualdad de las inteligencias. El trabajo se convierte en un trabajo con las diferencias y las desigualdades que atraviesan el grupo; el afecto que llegará (o



no) a generarse en la relación es, así pues, un factor fundamental para comprender los resultados del grupo, la capacidad de aprender juntos a aprender, más que de las respuestas, a plantear las preguntas pertinentes para aproximarse cognitivamente al objeto que nos disponemos a conocer.

Enseñar, escribía, además, Paulo Freire, exige querer el bien de los aprendices: "...debo dejar de lado como falsa la separación radical entre el comportamiento serio del profesor y la afectividad. [...] Mi apertura a querer el bien significa mi disponibilidad a la alegría de vivir, la misma alegría de vivir que, asumida plenamente, no me permite ni transformarme en un ser "meloso" ni tampoco en un ser duro y amargo. [...] La alegría no llega sólo con el descubrimiento, forma totalmente parte del proceso de investigación¹⁰."

La afectividad está estrechamente unida a la responsabilidad del profesor: estar a la escucha, incluso de los silencios y de las ausencias, captar las indiferencias, comprender estas indiferencias en relación con la materia tratada, intentar captar el interés, encontrar el deseo de saber allí donde está en cada uno, encontrar las palabras desencadenantes para que los saberes y los deseos de saber de los unos y de los otros puedan actuar.

Pero, si para los estudiantes las clases prácticas son una obligación de presencia, un precio a pagar por obtener un diploma, para los encargados de las clases prácticas el ejercicio de la actividad de enseñanza es una carga, también un precio a pagar. Para algunos es el precio a pagar por intentar escapar a la precarización de los empleos en las actividades intelectuales, o la contrapartida de una financiación obtenida para seguir su tesis. En este contexto, el deseo de saber, de aprender, de enseñar a los otros y con los otros está completamente anulado.

Hace menos de dos años, se anunciaba en Francia un proyecto de reforma del estatuto de profesor-investigador. El informe preliminar, realizado por un experto, él mismo profesor-investigador, se centraba en los criterios de evaluación de la actividad ejercida por los docentes-investigadores. Estaba entonces asombrada de la manera como se tomaba en cuenta la actividad de la enseñanza: una especie de castigo que se infligía a los docentes-investigadores que no aseguraran un cierto número de artículos al año en revistas científicas. Esta orientación me parecía inquietante por el menosprecio, que suponía indirectamente, de la actividad pedagógica.

¹⁰ Paulo Freire, op. cit., pág. 150.

En Francia, el estatuto de profesor–investigador impone una obligación de 192 horas al año ante un público estudiante. Suponiendo que el resto del tiempo sea consagrado a la preparación de los cursos y a la investigación, además de al ejercicio de funciones administrativas o de dirección de las formaciones y de los equipos de investigación. La preocupación subyacente a la demanda de una peritación por el Ministerio de Educación era la de la “productividad” y de su imposible medida según los criterios de “tiempo”. ¿Cómo medir el valor del trabajo de un profesor–investigador?

¿Cómo medir el valor del trabajo cognitivo?

La orientación tomada por el experto era la de un control del tiempo, pero ¿cómo medir el tiempo de trabajo en la actividad de investigación? La respuesta aportada por el experto consistía en considerar una medida indirecta: el número de publicaciones en revistas científicas, especializadas y destinadas a una élite de sabios. Ahora bien, quienquiera que se haya ocupado de verdad en el campo de la investigación sabrá que la investigación es un proceso incierto, y, si tomamos el riesgo de la experimentación, nos alejamos de las posibilidades de producir resultados ciertos a corto plazo y regulares a largo plazo.

En efecto, esta orientación no se alejaba fundamentalmente de una lógica que se convierte en dominante: someter la investigación a su valorización en el mercado. Lo que en un buen número de ámbitos se llama depósito de patentes, pero el depósito de una patente no es en sí mismo una prueba de la calidad de los resultados de la investigación y todavía menos de su utilidad social. La utilidad social de los saberes no coincide siempre, sin ir más lejos, con la utilidad medida en el mercado de los conocimientos. El crecimiento de las patentes depositadas no corresponde siempre, ni mucho menos, a una progresión y un enriquecimiento de los conocimientos¹¹.

Al mismo tiempo que esta reforma se anunciaba, y como consecuencia de las reducciones de los presupuestos estatales atribuidos a la investigación, un movimiento de gran envergadura se imponía en la escena nacional: “Salvemos la investigación”; pero una cuestión mucho más profunda se planteaba por “Abramos la investigación”. Este movimiento de mucha menor envergadura planteaba cuestiones por encima de “salvar” la investigación: ¿Salvar qué investigación? ¿La investigación para quién y por qué? Los problemas que planteaba este movimiento

¹¹ Véase en particular, Philippe Pignarre: *Comment sauver vraiment la sécu, La découverte*, 2004 y *Le grand secret de l'industrie pharmaceutique, La découverte*, 2004.



menor acusaban la separación entre el mundo de la investigación y la sociedad concebida de modo distinto que como un mercado entre los investigadores y los interesados por la investigación. Pero los interesados por la investigación médica no son las industrias farmacéuticas, sino los enfermos, como han intentado hacer valer las asociaciones de enfermos de sida que han puesto por delante su propia peritación de la enfermedad. Los interesados por la investigación en el ámbito de los alimentos transgénicos no son los industriales, sino los campesinos y saben bien cual es el impacto económico y ecológico de las culturas de los alimentos transgénicos.

Abrir la investigación implica un cuestionamiento nuevo sobre la figura del investigador: el investigador como aprendiz, no sólo en los lugares cerrados de un despacho o de un laboratorio, sino en los lugares donde las orientaciones y los resultados de sus investigaciones producen, actúan. Abrir la investigación comporta también una apertura democrática de un debate alrededor del destino de los fondos de investigación: ¿La investigación para quien, por qué? ¿Cuál es la validación social no sólo de los resultados de la investigación, sino, mucho antes, de las orientaciones tomadas en cuanto a los fondos de ciertos campos de la investigación en lugar de otros?

“*Pedagogía de la autonomía*” es esa obra que interroga sin interrupción la naturaleza ética de la práctica educativa, como práctica específicamente humana¹². Sin embargo, demostrando la estrecha relación que une investigación y enseñanza, y no sólo sobre el plano formal de un cúmulo de dos funciones, la obra de Paulo Freire invita también a una reflexión crítica sobre la práctica de la investigación y sobre la naturaleza ética de esta práctica.

En la escuela del sistema hechicero

Antes de la publicación en enero de 2006 de “*Pedagogía de la autonomía*», sólo cuatro obras de Paulo Freire habían sido publicadas en francés. La primera, “*La educación práctica de la libertad*”, publicada al principio de los años 1970, es hoy prácticamente imposible de encontrar. La segunda lo es también, fuera de alguna biblioteca especializada. Se trata de “*Pedagogía de los oprimidos*” seguida de “*Concientización y revolución*”, publicada en 1974, por Maspero, un editor que contribuyó en gran medida en los años 60 y 70 a la difusión de una literatura crítica.

¹² Op. cit., pág. 35.

Después de la publicación, en 1978, de *“Cartas en Guinea Bisau sobre la alfabetización: una experiencia pendiente de realización”*, es en 1991 cuando había habido una última publicación en francés: *“La educación en la ciudad”*. Estaba entonces fuertemente sorprendida de esta asombrosa coincidencia: en el mismo momento que era invitada a participar en un coloquio organizado por el Instituto Paulo Freire, por fin, la obra de Paulo Freire estaba de nuevo en los estantes de las librerías en Francia.

Sólo algunos meses antes, otro libro sobre la escuela acababa igualmente de ser publicado, *“La escuela mutua. Una pedagogía demasiado eficaz”*¹³. Se trata de una reedición, revisada y puesta al día por el autor, de *“Trabajos elementales sobre la escuela primaria”* publicada en 1976 en el número 23 de la revista Investigaciones titulado *“La enseñanza”*.

Me aproximé a estas dos obras en primer lugar porque su salida, casi contemporánea, podría ser el signo anunciador de una renovación, necesaria y urgente, del debate sobre la escuela, sobre la educación y sobre la formación.

La escolarización obligatoria y la universidad de masas, aunque han llevado a las poblaciones occidentales a niveles muy elevados de “formación”, medidos por el número de patentes acumuladas, ni han reducido las desigualdades, ni han evitado un paro de masas estructural y una precarización de las condiciones de vida, asociada a la discontinuidad de los empleos y en ausencia de un sistema de derechos sociales que está inscrito sobre la persona, en lugar de estar inscrito sobre el estatuto profesional. Si la diferencia jerárquica entre los titulados superiores y los sin calificaciones es muy considerable, la escalada hacia la cima del monte de los títulos es siempre más larga y costosa, para cada uno y para la colectividad. Pero en un sistema de concurrencia exacerbada y de exclusión, los que llegan primero a lo alto de la montaña de los títulos no están por ello perfectamente protegidos por el cúmulo de titulaciones. El trabajador intelectual precario es una figura del capitalismo contemporáneo, como la del hombre sin calificaciones y quien estaría, entonces, sin competencias ni conocimientos.

Y, sin embargo, evocamos siempre la formación, los títulos, como salida de la crisis del empleo. La formación permanente, la formación que abarca toda la vida, es entonces pensada como la respuesta para hacer frente a una situación de inadecuación de las calificaciones de los

¹³ Anne Querrien, *“L'école mutuelle. Une Pédagogie trop efficace”*, *Les empêcheurs de penser en rond*, 2005.



empleos. Una respuesta que sería democrática, puesto que ésta se impone a todos. Un medio institucional para “conducir” a las personas consideradas sin competencias, ya que se encuentran “sin calificaciones” y “sin títulos”, o “sin títulos suficientes”, o “sin titulación profesional”, al camino del empleo, pretendiendo así dar a todos una igualdad de oportunidades de ganar una titulación más y quizás un empleo. En esta perspectiva, la formación durante toda la vida se prefigura como “obligación” para todos, pero está muy lejos de estar en conexión con el deseo de saber. Al mismo tiempo que la formación continua se prefigura como una “obligación”, los conocimientos y las competencias que se forjan por la experiencia quedan completamente negados, sin valor si no se pueden reconducir en las normas establecidas por el sistema de validación de las experiencias, en conformidad con el mercado del trabajo. Desde la escuela infantil a la formación continua, pasando por la universidad, no se trata, como subraya Anne Querrien, “de fabricar un hombre libre de leer cualquier cosa, libre de saber, libre de aprender, sino de encerrar al hombre en la pasión de la reproducción, de someterlo por la obligación financiera y familiar que pesa sobre su consumo del deber de trabajar siempre mejor y más. Se trata de transformar el deseo de saber, de aprender, en obligación de trabajar, en obligación de desear trabajar.”

El sistema educativo se parecería así cada vez más a un sistema de control.

En una entrevista publicada en la revista *Futur Antérieur*¹⁴, Gilles Deleuze prefiguraba una situación donde la extensión del campo de la formación permanente es la forma que toma una extensión de los dispositivos de control: “Se puede prever que la educación será cada vez menos un medio cerrado, que se distingue del medio profesional como otro medio cerrado, pero que ambos desaparecerán en provecho de una terrible formación permanente, de un control continuo que se ejercita sobre el trabajador que es estudiante de instituto o la enseñanza universitaria. Se intenta hacernos creer en una reforma de la escuela, mientras que es una liquidación. En un régimen de control, no se ha acabado nunca con nada.”

La formación permanente obligatoria a lo largo de toda la vida va entonces a añadirse a la escuela obligatoria, cuya ideología era denunciada por Ivan Illich ya al principio de los años 70¹⁵. Según Ivan Illich, la escuela obligatoria no sólo no reduce las desigualdades, sino

¹⁴ Gilles Deleuze, “*Le devenir révolutionnaire et les créations politiques*”: http://multitudes.samizdat.net/article.php3?id_article=495

¹⁵ Ivan Illich, “*Deschooling Society*”, Para la versión francesa : *Une société sans école*, Editions du Seuil, 1971

que contribuye a profundizarlas, haciendo crecer la dependencia respecto de la institución y reduciendo la confianza de las poblaciones menos acomodadas, de los pobres, de los inmigrantes, en cuanto a su capacidad de “encargarse de su propia educación. [...] En el mundo entero, la escuela nutre a la educación, porque se la considera como la única capaz de encargarse.” Quitando valor a aquello de lo que las personas son capaces, adquiridos sus saberes fuera de toda institución educativa, la institución crea personas dependientes obligándolas así a pasar por ella.

Pero la sociedad sin escuela, de la que nos hablaba Ivan Illich, es una sociedad sin esa escuela, la escuela tal como se ha hecho, una escuela que niega un derecho fundamental: “El de aprender, y no sólo de aprender algo, sino también de enseñar a alguien más” (Isabelle Stengers)¹⁶. Una sociedad sin esa escuela no es una sociedad que ha liquidado la escuela, sino una sociedad que la reinventa y como derecho. Retomando el grito de Seattle, podríamos decir: “Otra escuela es posible”. Es ésa, ciertamente, la primera enseñanza de Paulo Freire: otra escuela es posible; una escuela que no produzca el menosprecio y la negación de sí misma; una escuela que no eduque en la dependencia, sino en la autonomía.

No somos todos culpables, pero somos todos responsables, decía Isabelle Stengers; y, si no somos todos culpables de esa escuela, podemos ser todos un poco responsables de su reproducción exacta. El miedo de lo incierto que pesa sobre toda experimentación contribuye ciertamente a limitar las tentativas de salir de los caminos trillados, allí donde estamos al abrigo, sin responsabilidades, seguros si nos limitamos a repetir poniendo atención en no fracasar jamás, si nos integramos perfectamente en la norma. El miedo también de la relación, de una relación con los “discípulos” que no esté marcada por su ausencia, que no esté establecida sobre una concepción del aprendiz como de un recipiente vacío a llenar del saber-verdad detentado por el profesor, y muy a menudo alejado del deseo de saberes de los alumnos, de sus cuestionamientos. El miedo de reconocer(se): el maestro es ignorante. Pero en el sentido propio de Paulo Freire, para quien enseñanza y aprendizaje se explican mutuamente: “Quien enseña aprende a enseñar, y quien aprende enseña a aprender”¹⁷.

¹⁶ Isabelle Stengers, “*Une école mutuelle: ça existe?*”, prefacio de Anne Querrien, “*L'école Mutuelle. Une Pédagogie trop efficace*», *Les empêcheurs de penser en rond*, 2005.

¹⁷ Paulo Freire, op. cit., pág. 41.



Este miedo es el que Paulo Freire había afrontado. Así escribía Ivan Illich a este propósito: “Conozco a un hombre que ha vivido este miedo, esta reprobación de la sociedad frente a posibilidades nuevas de educación; quiero hablar del profesor Paulo Freire”.

Asumir nuestras responsabilidades, como investigadores, como intelectuales. Leí “*Pedagogía de la autonomía*” en un primer momento bajo este ángulo: el de la responsabilidad.

Cada una a su manera, las dos obras, *Pedagogía de la autonomía* y *La escuela mutua*, nos hablan de otra escuela, de otra concepción de la producción de saberes, de otra manera de entender la educación. Cada una a su manera, y a partir de situaciones geográfica e históricamente alejadas, nos hablan de un aprendizaje. Un aprendizaje que no es sólo el de la lectura, la escritura, del cálculo y de la gramática, sino también el de la confianza en sí mismo y en los otros; como escribe Isabelle Stengers en el prefacio al libro de Anne Querrien, un aprendizaje de la liberación, según la terminología de Jacques Rancière, un aprendizaje de la libertad y de la autonomía, para retomar las palabras y la experiencia pedagógica de Paulo Freire.

Paulo Freire había puesto en marcha un método pedagógico que permitía a analfabetos familiarizarse con la escritura y la lectura en unas 40 horas; pero eso a partir de las palabras que toman sentido en su experiencia, en su contexto social, palabras que se expresan y que se forjan en sus formas de vida. Su eficacia descansa también sobre el tiempo, corto, que puede permitir a muy grandes masas de población salir del analfabetismo. Su eficacia más profunda se eleva de una ética y de una política: restituir la confianza en uno mismo, en la posibilidad de actuar sobre el mundo que nos rodea. Contando la historia de Paulo Freire, de sus exilios, Ivan Illich habla, además, de “palabras”: “Paulo Freire se niega a trabajar a partir de las palabras que educadores ortodoxos definieron de ante-mano como las únicas válidas”.

¿Dónde se piensan estas palabras?

Y es, además, una historia de palabras, aquélla de la cual nos habla Jean-Yves Mondon¹⁸ a propósito de un debate en una ex-colonia francesa, actualmente departamento de ultra-mar francés, La Reunión. El debate se plantea sobre la introducción de la lengua criolla en la escuela: “Es notable que la escuela no sea pensada ni por los partidarios

¹⁸ Jean-Yves Mondon, “*Le créole à l'école*”, *Multitudes*, n. 14, 2003.

http://multitudes.samizdat.net/article.php3?id_article=1184&var_recherche=Jean-Yves+Mondon

de la exclusión, ni por los de la integración, a partir del criollo mismo, sino que sea lo contrario lo que se produzca. Dicho de otro modo: se admite poder agregar el criollo a una norma escolar, pero no que el criollo tenga una normatividad propia, a la cual la escuela y otras instituciones podrían ser agregadas. Nadie parece preguntarse lo que podría ser una escuela diseñada desde el interior mismo de la práctica efectiva del criollo, desde el interior de las formas de vidas que corresponden al habla criolla. ¿Cómo sería una institución que emergería del seno mismo de la vida criolla? ¿Cuáles serían las palabras por las cuales el criollo *nombraría* esta institución? ¿Del seno de qué práctica este nombre extraería su sentido? ¿Cómo serían, por ejemplo, una figura criolla del “profesor” y una figura criolla del “alumno”? ¿Son incluso figuras posibles en las formas de vida constitutivas del criollo y cuál sería el precio que se pagaría por su introducción (o su no introducción) en estas formas de vida?”

Se puede concebir, con Henry Giroux, la teoría y la práctica pedagógica de Paulo Freire como discurso anticolonial y postcolonial¹⁹, en el sentido de que la teoría y la práctica de Paulo Freire operan al menos a dos niveles: “contra el lenguaje y las configuraciones del poder dominante que se ocupa en aplicar su propia política apelando a los principios de objetividad y de neutralidad”; al mismo tiempo, positivamente, como lo subraya bell hooks²⁰, la teoría y la práctica de Paulo Freire permiten adquirir un lenguaje, construir una identidad de la resistencia. La Pedagogía de Paulo Freire como política cultural, como política que rompe la “cultura del silencio”, como política de los saberes minoritarios que se erigen contra el saber que se impone como único saber válido.

Miguel Mellino, etno-antropólogo argentino, intenta definir el sentido que toma el prefijo “post” en la literatura postcolonial y escribe: “A medida que avanzaba, yo me daba cuenta de que el prefijo post no debía ser tomado literalmente. Posee significados muy diferentes, se podría decir “metafóricos”. El post de postcolonial se presenta como otra provocación postmoderna, irónica y trágica al mismo tiempo.

¹⁹ Henry Giroux: *Paulo Freire and the Politics of Postcolonialism*: <http://jac.gsu.edu/jac/12.1/Articles/2.htm>

“Paulo Freire i la política del postcolonialisme”, en *Paulo Freire: un encontre crític*, de Peter McLaren i Peter Leonard, CREC-Denes, Xàtiva, 2002, págs. 287-303.

²⁰ “Bell hooks parla de Paulo Freire: l’home, l’obra”, en “Paulo Freire i la política del postcolonialisme”, en *Paulo Freire: un encontre crític*, de Peter McLaren i Peter Leonard, CREC-Denes, Xàtiva, 2002, pág. 239-252.



Más que indicar una fractura o un alejamiento claro en relación con el pasado, aquí significa, en una especie de retorsión epistemológica lyotardiana, exactamente lo contrario: la imposibilidad de su avance, dadas las dinámicas neocoloniales que han caracterizado la mayoría de los procesos históricos de descolonización formal. Simboliza, así pues, la persistencia de la condición colonial en el mundo global contemporáneo. *Post* parece entonces la continuación de *anti*, pero con otros medios²¹. Lo postcolonial puede entonces ser concebido como un conjunto de prácticas discursivas (también) de resistencia al colonialismo, a las ideologías colonialistas y a sus formas contemporáneas de dominación y de servidumbre²².

La Pedagogía de Paulo Freire es uno de esos otros medios posibles, una práctica discursiva de resistencia. En la perspectiva de Paulo Freire, la educación de los oprimidos, de los colonizados, de las minorías culturales debe venir de ellos mismos; aprender quiere decir, en primer lugar, liberarse de la “colonización del espíritu”. Aprender que se sabe, incluso si no se sabe que se sabe. Aprender que se tiene ya un saber, incluso si no se expresa bajo la forma (dominante y dominadora) del discurso abstracto y conceptual. Aprender también que se puede aprender más y de otro modo, que se puede enriquecer a los otros intercambiando nuestros saberes, que se puede enseñar a los otros y aprender de los otros, que se puede producir otros saberes, otras representaciones del mundo que escapan al relato mortífero de lo ineludible.

Se ha criticado a Paulo Freire no haber definido lo que es la opresión. ¿Y no sería que la condición de oprimido se define justamente ya en la negación de una cultura y de un saber? El oprimido, aquél a quien negamos tener una historia, a quien negamos tener una cultura y un saber, a quien negamos tener una historia que ocurre en y por el mundo.

En otro punto del mundo, en otra época de la historia, una escuela para los pobres del primer mundo había sido levantada. La escuela mutua, experimentada en Francia durante el siglo XIX, había sido pensada en la época de la Restauración como escuela para los pobres, para retirar los niños de la calle y enseñarles saberes de base adaptados a su condición social. Con el fin de limitar los gastos, había sido creado un sistema con

²¹ Miguel Mellino, *La crítica postcolonial. Decolonizzazione, capitalismo e cosmopolitismo nei postcolonial studies*, Meltemi, 2005.

²² A. Tiffin & A. Lawson (editors), *De-Scribing Empire. Post-colonialism and Textuality*, 1994.

un débil efectivo de docentes. Este sistema reposaba sobre la constitución de grupos de niños que aprendían juntos, los unos con los otros, algo que podría estar cerca de los “círculos culturales” de Paulo Freire. Los que sabían, o que habían comprendido, o que sabían hacer, lo enseñaban a los otros. Una pedagogía que había demostrado rápidamente su eficacia: los niños aprendían en tres años lo que estaba previsto en los programas escolares de estudios de seis años. El deseo de enseñar a los otros (y el derecho de hacerlo) hacía que la heterogeneidad, en lugar de ser un obstáculo al avance del grupo, jugara un papel positivo, alimentando los intercambios, así como la confianza en ellos mismos y en los otros. “Los valores asociados a un proceso tal son —observa Isabelle Stengers— políticos en el sentido en el que unen la apropiación de los saberes con el ejercicio de una cooperación que afirma la heterogeneidad como un recurso, no como un obstáculo o una dificultad”²³. Sin embargo, aunque la escuela mutua proponía un método eficaz, con todo fue suprimida: en lugar de formar una armada disciplinada de trabajadores, esta escuela parecía más bien educar espíritus críticos, que aprendían demasiado y demasiado rápido. “Aprender demasiado rápido corre el riesgo de hacer aprender demasiado. Hacer de cada uno el maestro del otro en el ámbito en el que él es superior al otro corre el riesgo de hacer menospreciar las jerarquías en vigor” escribe Anne Querrien, y añade: “trabajando en ilustrar lo que Michel Foucault entendía por “dispositivo de poder”; es decir, un conjunto de interacciones sociales, organizadas alrededor de un equipamiento colectivo esencial en el proceso de introducción al trabajo industrial de la población: había mostrado, hace ahora treinta años, como la escuela primaria era uno de estos principales dispositivos. Había entonces esbozado los rasgos de esta escuela mutua, entrevista un instante como un medio de lo más eficaz de servidumbre a la disciplina del trabajo, y rechazada muy rápidamente, en menos de quince años, por sus efectos colaterales: la formación de contestatarios y de militantes»²⁴

En los mismos años, a saber, los años 70, Paulo Freire escribía: “La liberación auténtica, que es la humanización en marcha, no es una cosa que se puede depositar en los hombres. [...] Es una praxis que supone la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo. [...] En este sentido, la educación liberadora, concientizadora, no puede ya ser el acto de depositar, o de contar, o de transferir o de transmitir “conocimientos” y valores en los alumnos, simples

²³ Op. cit, pág. 19.

²⁴ Anne Querrien, op. cit., pág. 25-26.



pacientes, sino un acto cognitivo. [...] El antagonismo entre las dos concepciones, una “bancaria”, que está al servicio de la dominación, la otra, concientizadora, que está al servicio de la liberación, toma cuerpo precisamente aquí. Mientras que la primera necesariamente perpetúa la contradicción educador/alumno, la segunda realiza su avance”.

Dos prácticas, la de Paulo Freire y la de la escuela mutua, que tienen en común el hecho de ser eficaces desde el punto de vista de la rapidez del aprendizaje, pero que conducen a otra concepción distinta a la que llevar la escuela. Dos prácticas también que implican a los docentes, los trabajadores culturales y cognitivos en lo que Gayatri Spivak llama el “desaprendizaje de sus propios privilegios”; desaprender su propio privilegio significa, para Gayatri Spivak, comenzar a tener una relación ética con el otro, esa relación ética que está en el centro de la obra de Paulo Freire.

Entender la escuela y la pedagogía en una perspectiva crítica nos lleva a repensar la escuela en su relación estrecha con la sociedad, y con la vida y las formas de vida que inventamos.

Pero nos lleva también a cuestionar la relación entre escuela, y, más en general, entre la esfera de la producción de conocimientos y la economía.

Así, la reedición del libro *La escuela mutua* toma todo su sentido si, con Anne Querrien, concebimos la necesidad hoy de repensar el modelo pedagógico de la escuela en un contexto en el que “el conocimiento y su crecimiento son afirmados como los principales puntales, al mismo tiempo que los principales objetivos del desarrollo económico”²⁵.

Conocimientos, economía y capitalismo

Al final de los años 90, con mis colegas del laboratorio de investigación Isys de la universidad Pantheon–Sorbonne, empezamos un programa de investigaciones alrededor de la hipótesis del capitalismo cognitivo, queriendo significar por este término el avance histórico del capitalismo industrial y el papel nuevo del conocimiento en la economía²⁶.

En un ensayo publicado en 2003²⁷, consideraba la hipótesis del capitalismo cognitivo, cuidando de captar los cambios más allá del as-

²⁵ Anne Querrien, op. cit., pág. 25.

²⁶ Véase en castellano, *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva, Traficantes de sueños*, 2004. Para una literatura más larga el sitio de la revista Multitudes: <http://multitudes.samizdat.net/>

²⁷ Antonella Corsani: *Le capitalismo cognitif: les impasses de l'économie politique*, contribución a la obra colectiva coordinada por C. Vercellone *Sommes-nous sortis du capitalisme industriel?*, La Dispute, 2003 (págs. 55-76).

pecto tecnológico: la novedad en la historia del capitalismo no se sustentaría en un cambio tecnológico, y todavía menos en un desarrollo de las fuerzas productivas desigual en la historia, neutro e ingenuo. Si es verdad que la digitalización ha permitido la circulación de los conocimientos (científicos, técnicos, culturales, artísticos) desincorporados de todo dispositivo material (maquínico o humano) y mucho más la materialidad de las redes maquínicas y humanas que las vehiculan, el sentido de esta “no-incorporación” adelanta los aspectos estrictamente tecnológicos. La relación entre la esfera de producción de conocimientos y la de la producción de mercancías que había caracterizado el capitalismo industrial resulta modificada. Irreductible a una noción de economía del conocimiento, el capitalismo cognitivo comportaría una autonomización de la esfera de producción de conocimientos con respecto a la de la producción material, y haría de la primera una esfera de acumulación capitalista en sí misma. Lo que induciría, en consecuencia, a una ruptura fundamental en los modos de valorización de los capitales.

Hoy en día, la tendencia al paso de la patentabilidad de las aplicaciones a la patentabilidad de las ideas, la tendencia, asimismo, a un alargamiento importante de la duración de las patentes por una parte, y la multiplicación de las licencias de copyleft por otra parte, así como la cuestión crucial del control de los accesos a los conocimientos, revelan el alcance de esta ruptura (y de un avance necesario de los lugares y de la forma de los conflictos que la instituyen), ya que el paso hacia un capitalismo cognitivo comporta una revolución necesaria en el régimen de la propiedad intelectual y en el concepto de propiedad tal cual.

La hipótesis del capitalismo cognitivo que estructuró mi trabajo era, así pues, la de esta ruptura histórica: el capital no se somete ya (sólo) formalmente a la ciencia para hacerla adecuada a su lógica de acumulación, a sus leyes de valorización a través del sistema de la fábrica y en un proceso de producción de mercancías por mercancías. Su valorización se enfrenta inmediatamente, y desde su interior, a la esfera de producción de conocimientos. Dicho de otro modo, la lógica industrial de la repetición basada en el trabajo de reproducción se agota. Lo que no quiere decir que desaparezca: no está ya en el centro de la valorización capitalista. No sólo la relación entre ciencia, técnica e industria no sigue un camino lineal, sino, más fundamentalmente, la relación entre acumulación de los conocimientos y acumulación del capital no pasa ya (o sólo) por la mediación de las mercancías. Pero



todavía, este giro revela también el hecho de que los conocimientos en juego no son ya sólo aquellos científicos susceptibles de ser dirigidos a las necesidades de la industria y de la valorización del capital industrial. El capitalismo cognitivo tiende a hacer de todos los conocimientos, sean artísticos, filosóficos, culturales, lingüísticos o científicos, su campo de valorización y de los lugares donde estos conocimientos son producidos, sus fábricas. Así pues, es allí donde una nueva relación se definiría entre capital y vida.

En un artículo escrito con Maurizio Lazzarato²⁸, propusimos hablar de paso de la relación capital/trabajo a la relación capital/vida, que explicábamos en los términos siguientes:

Nos enfrentamos a una acumulación capitalista que no se basa ya sólo en la explotación del trabajo en el sentido industrial del término, sino en la del conocimiento, de la vida, de la salud, del tiempo libre, de la cultura, de los recursos relacionales entre individuos (comunicación, socialización, sexo), de lo imaginario, de la formación, del hábitat, etc.

Lo que se produce y se vende no son sólo bienes materiales o inmateriales, sino formas de vida, formas de comunicación, standards de socialización, de educación, de percepción, de habitación, de transporte, etc. La explosión de los servicios está directamente unida a esta evolución, y no se trata ya exclusivamente de los servicios industriales, sino de dispositivos que organizan y controlan “formas de vida” Para la acumulación del capital, las diferencias étnicas, religiosas, culturales se convierten en las mercancías con el mismo grado que la reproducción biológica de la vida. La vida y sus diferencias se convierten en factores de valorización para un capital siempre más nómada.

La globalización que estamos viviendo no es sólo extensiva (deslocalización, etc.), sino también intensiva, y se refiere también tanto a los recursos cognitivos, culturales, afectivos, comunicativos (la vida de los individuos) como a los territorios, los patrimonios genéticos (humanos, vegetales y animales), los recursos de la vida de las especies y del planeta (el agua, el aire, etc.). Este “poner a trabajar” la vida por parte de un capital cada vez más globalizado, hecho posible por las lógicas neoliberales, es generador de inseguridad»; pero también nos obliga a situarnos, sin poder pretenderlo, en nuestra “autonomía”, como si nos fuera dada por un estatuto o una profesión (profesor, investigador, artista, intelectual,

²⁸ Antonella Corsani & Maurizio Lazzarato, “*Le revenu garanti como processus constituant*”, *Multitudes*, n. 10, 2002, págs. 178-179.

etc.); tenemos que aprender nuestra autonomía aprendiendo a desaprender nuestros propios privilegios. No se trata, como decía Paulo Freire, de ir a vivir en las favelas, sino de comprometer nuestra responsabilidad mientras fabricamos ideas, saberes científicos, aprendices, mientras fabricamos lo sensible, mientras consumimos.

En Marx, la reproducción de la especie y de la fuerza de trabajo, y más en general de la vida, es mantenida fuera de lo económico, como trabajo improductivo y que no cuesta nada, del mismo modo que la economía política no se preocupa de la explotación “gratuita” de los recursos naturales del planeta.

En cambio, Marx analiza la relación entre acumulación de conocimientos (científicos) y acumulación del capital en el cuadro de la teoría de la explotación (y de la ley del valor trabajo como ley de mayor valor) y en la perspectiva del análisis de la dinámica histórica del capitalismo. Por la subordinación de la ciencia, la lógica del capital permite un desarrollo sin precedentes de las fuerzas productivas. Diciendo esto, Marx reconoce plenamente al capital un papel histórico determinante como factor de progreso: la lógica de acumulación del capital plantea en sí misma las condiciones para el desarrollo general de la ciencia y de la tecnología. Según Marx, el capitalismo desarrolló la ciencia y no sólo la ciencia como conocimiento abstracto de la naturaleza, sino la ciencia en su prolongación, que es la tecnología y que permitió una aceleración excepcional del progreso técnico.

En esta fase del capitalismo, que Marx define de la subsunción real, el capital controla directamente el proceso de trabajo en la “producción de mercancías por las mercancías”, pero no puede más que subordinar del exterior, sin por ello subsumir realmente la “producción de conocimientos por los conocimientos”. La esfera de la producción de conocimiento y la esfera de la producción de mercancías quedan separadas; la producción de conocimientos “puros” queda fuera del campo de acción directa del capital, aunque pueda orientar sus contenidos. Y, sobre todo, los conocimientos quedan fuera del análisis de Marx; son producidos en “lugares diferentes” que Marx no analiza, puesto que su análisis queda como un análisis del proceso de trabajo en el ciclo de la producción material.

Ahora bien, es justamente este análisis de la relación entre capital y conocimiento lo que es problemático en Marx.

El problema tiende a la visión progresista del capital: una visión, inscrita en la cultura positivista del siglo XIX que le hace creer en el po-



der liberador del desarrollo de las fuerzas productivas. El desarrollo de las fuerzas productivas sería la prueba, como lo denunciaba Ivan Illich, de que el hombre llega a este dominio total de la naturaleza. Siguiendo a Marx, el marxismo habrá así contribuido, a su pesar, a difundir la creencia en la potencia del hombre occidental, el mito del crecimiento infinito y a difundir en el mundo el deseo de participar en esta cruzada imponiendo el relato totalizador del progreso (occidental). La globalización neoliberal se sostiene en esto también: la extensión a escala mundial de “un” concepto de progreso y de economía, con sus corolarios, que son la infravaloración de los saberes menores, la exclusión de los que no participan de este “progreso”, ni de esta “economía”.

La colonización, aquí y en todas partes en el mundo, tanto en el primero como en el tercer mundo, es “colonización del espíritu”.

Pero podemos tomar el análisis de Marx desde otro punto de vista para una lectura del presente: el de la crisis como crisis de la ley del valor. Como lo subrayaba Claudio Napoleoni, las páginas que Marx consagra en las Grundrisse (croquis) del capital y del desarrollo de las fuerzas productivas son las únicas páginas que presentan, de una manera fuerte y contundente, la perspectiva del fin del modo capitalista de producción, pero en relación estrecha, esta vez, con la ley del valor. El fin del capitalismo es visto aquí como crisis de la ley del valor, ya que, con el desarrollo de las fuerzas productivas, impulsado por el antagonismo capital/trabajo y por la tecnología capitalista, la creación de la riqueza no descansa ya más en el tiempo de trabajo, sino en el nivel alcanzado de la ciencia y de la tecnología; por consiguiente, el sobretrabajo, la explotación no serían más que una base miserable en relación con esta nueva base del valor —la ciencia— que ha sido creada por el desarrollo mismo de la gran industria. Es entonces el capital, su lógica de acumulación, lo que impulsa el proceso de acumulación de los conocimientos y hace que el trabajo no sea ya más la fuente del valor y que el tiempo de trabajo deje de ser su medida; como consecuencia, el valor de intercambio deja de ser la medida del valor de uso. El fin del modo de producción capitalista está entonces unido a las condiciones mismas de su desarrollo y es la crisis de la ley del valor la que revela la afirmación del Intelecto General: “El desarrollo del capital fijo indica hasta qué grado el saber social general, el conocimiento, se convirtió en fuerza productiva inmediata, y, en consecuencia, hasta qué punto las condiciones del proceso vital de la sociedad han pasado ellas mismas a estar bajo el control del Intelecto General, y son organizadas conforme a él.”

Estas páginas que parecen iluminar tanto la lectura del presente y que podrían ser la introducción a un buen número de obras sobre *la economía basada en el conocimiento* suscitan al menos cuestiones mayores. Frente a la emergencia del conocimiento, la teoría del valor marxista no se sostiene ya más. Pero esto no quiere decir que el capitalismo haya llegado a su fin. Los fundamentos para una teoría del capitalismo cognitivo están por construir y esto a partir muy probablemente, y justamente, de los “lugares diferentes” de los que Marx no nos habla.

Pero en estos “lugares” (la escuela, las universidades, los laboratorios de investigación, los medios, la industria cultural, etc.) la teoría marxista de la explotación no podrá bastar, ya que estos lugares no están atravesados únicamente por las relaciones de explotación, sino también por las relaciones de servidumbre y de opresión. Y nos hará falta una teoría del poder, irreductible a la explotación.

Incluso aceptando la perspectiva analítica marxista estamos muy obligados a pensar de otro modo, y a pensar a partir del conocimiento. Ahora bien, en Marx, el modo de producción es consubstancial al régimen de la propiedad de los medios de producción. En el ámbito del conocimiento el principio de la propiedad ha constituido siempre un rompecabezas: el problema está unido tanto a la inalienabilidad real de la propiedad del sujeto productor como a los derechos de su público. En otros términos, no se podría operar esta “transferencia” sin reducir el conocimiento a una “mercancía como las otras”.

¿Se puede considerar el conocimiento una mercancía como las otras? ¿Se puede simplemente considerar el conocimiento como una mercancía?

Que el conocimiento no sea un producto como los otros es afirmado por la economía desde los años 30. En 1962, Arrow²⁹ hacía observar la dificultad para la ciencia económica de integrar la especificidad de la invención ya que se trata de un recurso “indivisible”, “inapropiable” de manera privativa, y, por ello, se eleva al estatuto de un bien público.

Pero aún más³⁰, las invenciones y los conocimientos se oponen, punto por punto, y de manera mucho más radical, a las mercancías materiales. Estas últimas son tangibles, apropiables, intercambiables, consumibles, mientras que las primeras son inteligibles, inapropiables,

²⁹ Arrow K. (1962) *Economic welfare and the allocations resources for inventions*, en *The Rate and Direction of Activity: Economic and Social Factors*; edición a cargo de R.R. Nelson, NBER, Princeton University (EE.UU.) págs. 609-626.

³⁰ Para un análisis profundo véase Maurizio Lazzarato, *Puissance de l'invention, Les empêcheurs de penser en rond*, 2002.



no intercambiables, no consumibles. Los conocimientos son bienes gratuitos pero también indivisibles e infinitos. Inapropiable significa que el conocimiento, asimilado por el que lo adquiere, no se convierte por ello en su propiedad exclusiva y encuentra incluso en su carácter repartida su legitimidad. Sólo las mercancías materiales implican necesariamente una apropiación individual, puesto que su consumo las destruye, lo que hace imposible su goce por alguien más. Son “bienes rivales”: la posesión implica la oposición de los que los pretenden. Ellas no pueden ser más que “mío o tuyo” y la tentativa de ponerlas en común se frustra sistemáticamente frente a la naturaleza del objeto.

El hecho que el conocimiento sea no intercambiable se deriva de su carácter indivisible e “inapropiable”. Nosotros no podemos intercambiar un conocimiento contra otro ya que, al no ser divisible, el conocimiento no conoce equivalente. En el intercambio económico, cada uno, como nos lo enseña la economía política, encuentra su cuenta, pero enajenando lo que él posee. En el intercambio de conocimientos, el que los transmite no los pierde, no se deshace de ellos socializándolos; al contrario, sus valores aumentan organizando su difusión y su reparto. El concepto de intercambio, construido sobre la inclinación a intercambiar smithiana, es entonces inadecuada para dar cuenta de la comunicación de conocimientos. La transmisión de un conocimiento no empobrece en nada al que la posee; al contrario, su difusión, en lugar de “prescindir de su creador”, contribuye a aumentar el valor. La invención (y el conocimiento) no es entonces consumible según los criterios establecidos por la economía política. Sólo el intercambio de bienes materiales lleva a satisfacer los deseos por el “consumo destructivo” de los productos intercambiados. El consumo de conocimiento no es destructivo, sino creador de otros conocimientos a amplitud de difusión variable: la circulación se convierte en el momento fundamental del proceso de producción.

Antes que bienes públicos, los conocimientos constituyen bienes comunes. Los bienes comunes no son sólo bienes inapropiables, indivisibles y, entonces, colectivos como el agua, el aire, la naturaleza. Son creados y realizados según las modalidades que Marcel Duchamp utiliza para hablar de la creación artística. La obra de arte es, en efecto, a medias el resultado de la actividad del artista y la otra mitad el resultado de la actividad del público, el que mira, lee, escucha. Las reglas de “producción, circulación y consumo” de los bienes comunes no corresponden a las de la cooperación de la fábrica y de su economía.

Los conocimientos y la invención, como bienes comunes, tienen propiedades notables:

1) Se sustraen a la lógica de la rareza y de la medida económica, puesto que, incluso si pueden acumularse, substituirse y destruirse como las mercancías, están regidas por leyes específicas;

2) el “intercambio” no conlleva un sacrificio, en el sentido económico del término, sino una “adición recíproca”. Esta relación es “gratuita”, lo que no significa que no cueste nada, pero que el principio de funcionamiento de la memoria–herramienta de producción de los conocimientos es “antieconómico”. Sólo un poder arbitrario –como el régimen legal de la propiedad intelectual– puede impedir el uso público de los conocimientos adquiridos. Este poder arbitrario introduce un principio de rareza artificial, cuya función es anti-productiva, puesto que llega así a esterilizar la disposición colectiva de producción y la difusión de los conocimientos.

Hablar de economía del conocimiento es entonces una aporía. Ya que los conocimientos son antieconómicos: “La economía del conocimiento tiene entonces vocación de ser una economía de la puesta en común y de la gratuidad; es decir, lo contrario de una economía. Es esta forma de comunismo que reviste espontáneamente el medio científico. El “valor” de un conocimiento se mide no en dinero, sino por el interés que suscita, la difusión que recibe. En el fundamento de la economía capitalista del conocimiento se encuentra entonces una anti-economía en la cual la mercancía, los intercambios mercantiles, la preocupación de hacer dinero no está de moda. El valor de intercambio no es la medida de la riqueza, ni el tiempo de trabajo”³¹.

Pero hacer la hipótesis de un mundo pacificado del intercambio–producción infinita de conocimientos por todos a todos y con todos es una añagaza, ya que esto presupone la ausencia de lo que está en todas partes, lo que se llama el poder. La escuela, la universidad, los laboratorios de investigación, los medios, las industrias culturales, los gabinetes de expertos pueden entonces ser pensados como los “lugares” del capitalismo cognitivo y éste como sistema de encierro de los comunes (Vandana Shiva³²).

Lugares que no están fuera del poder. “El marxismo –decía Gilles Deleuze en su diálogo con Michel Foucault– ha determinado el

³¹ André Gorz (entrevista con), *L'écologie, une éthique de la libération*, Ecorev, n. 21, automne-hiver 2005-2006 : http://ecorev.org/article.php3?id_article=449

³² Vandana Shiva, *L'enclosure des communs*, extractos traducidos por Didier Muguet y publicados en Ecorev, n.16, 2004 : http://ecorev.org/article.php3?id_article=249



problema en términos de interés (el poder es detentado por una clase dominante definida por sus intereses). De golpe, nos tropezamos con la cuestión: ¿cómo es posible que personas que no tienen tanto interés sigan, agoten estrechamente el poder, mendiguen una parcela? Es, quizás, porque en términos de inversiones, tanto económicas como inconscientes, el interés no es la última palabra: hay inversiones de deseo que explican que se pueda, si es preciso, desear, no contra su interés, puesto que el interés sigue siempre y se encuentra allí donde el deseo le pone, sino desear de una manera más profunda y difusa que su interés”.³³ Estos “lugares” del capitalismo cognitivo pueden entonces ser pensados como lugares de disposiciones singulares entre interés, deseo y poder.

Entre la economía y la política

“La ideología fatalista e inmovilizadora que anima el discurso neoliberal recorre libremente el mundo. Con aires de post-modernidad, insiste para convencernos que no podemos nada contra la realidad social que, de histórica y social, pasa a ser o convertirse en “casi natural». De frases como “La realidad es así mismo, ¿qué podemos hacer?” o “El paro en el mundo es una fatalidad del fin del siglo” expresan el fatalismo de esta ideología y su indiscutible voluntad inmovilizadora.”³⁴

Esta frase de Paulo Freire, extraída de *Pedagogía de la autonomía* y publicada en cuarta de cubierta de la edición francesa, me habla directamente, ya que me solicita inmediatamente como profesor-investigador, pero en una disciplina, la economía, que es la que contribuye en gran medida a la construcción del discurso fatalista. La ideología fatalista contra la cual se levantaba la voz de Paulo Freire extiende su influencia inmovilizadora a través del discurso económico. Ningún discurso “científico” conoce una difusión parecida en la vida cotidiana de todos. La pretendida ley de la oferta y de la demanda parece, sin embargo, inscrita en los genes humanos. Fábrica de alternativas infernales, el discurso económico está en la primera página en la prensa, presente en todo informativo televisado. El viejo adagio malthusiano regresa: Hay DEMASIADO.

Si los progresos técnicos han remitido la crisis que Malthus prefiguraba analizando la dinámica demográfica en relación con la pro-

³³ Michel Foucault y Gilles Deleuze, “*Les intellectuels et le pouvoir*”, en *Ille déserte et d'autres textes*, Minuit, 2002, pág. 297.

³⁴ Paulo Freire, *Pédagogie de l'autonomie*, ERES, pág. 37

gresión de la capacidad productiva agrícola, estos mismos progresos dejan aparecer ahora un exceso de parados. Y habremos olvidado rápidamente que la categoría paro es una invención de la historia y fue por la invención del asalariado³⁵.

Un doble proceso caracteriza las economías occidentales e implica igualmente las economías del Este y del Sur: una asalarización creciente y, al mismo tiempo, una flexibilización de los empleos con, como consecuencia, una precarización de las condiciones de vida, una pauperización en el interior mismo del trabajo asalariado. El trabajo asalariado, aunque se imponga a todos, está lejos de ser esa garantía de acceso a un nivel de vida decente. La progresión del trabajo asalariado por todo el mundo acelera el deslizamiento del que hablaba Ivan Illich, de la pobreza hacia la pobreza moderna, hecha de dependencias crecientes, incluso del trabajo asalariado.

De este doble proceso de asalarización y de flexibilización emerge una multiplicidad de “anormales económicos”: los que no son empleables, las asistidas, los inactivos, los minusválidos, los sin cualidades, sin titulación profesional, los no aptos, los viejos, los enfermos, los parados, los precarios, los estudiantes, los investigadores que no encuentran saberes que vender en el mercado de los conocimientos, los falsos artistas o los artistas sin títulos, los inmigrantes con o sin papeles, los trabajadores del sexo. Una masa que no constituye un espacio liso, sino un espacio estriado, formado por relaciones complejas de género, sexo, raza, etnia, edad, etc. Se trata de tantas singularidades heterogéneas que, cada una a su manera, no responden al mandamiento “hay que ser un buen trabajador capaz». Se trata de lo que se podría denominar, parafraseando a Judith Butler, los “fracasados económicos”.

¿Cómo desplazar los saberes dominantes que estigmatizan a los “fracasados”, los “anormales económicos” y los clasifican en la categoría del “supernumerario”?

Demasiado, demasiado numerosos son los intermitentes del espectáculo, dice la patronal francesa; demasiado numerosos son los intermitentes, repiten ciertos sindicatos obreros; demasiados intermitentes, dicen los expertos; demasiados intermitentes, demasiadas compañías de teatro, añaden los políticos. Y es la gestión política de un exceso

³⁵ “Lejos de ser una forma natural que sólo los progresos de la ciencia, económica y social, habrían permitido -tardíamente descubrir, el paro es, al contrario, una categoría histórica y social, por tanto, susceptible de transformaciones más o menos amplias” Robert Salais, *“La flexibilité économique et la catégorie “chômeurs”: quelques enseignements de l’histoire” en “Les sans-emploi et la loi hier et aujourd’hui”* Calligrammes, París, 1988.



la que ha hecho nacer en julio de 2003 a un movimiento social de gran envergadura y de gran alcance, también por su duración, pero todavía más por las formas de las que se ha dotado.

¿Qué es un intermitente del espectáculo? “Fabricante de lo sensible”. Un intermitente del espectáculo es un asalariado con empleo discontinuo, con empresarios múltiples, con remuneraciones variables según los proyectos y las empresas. Desde los años 60, estos asalariados, “que no son como los otros”, se han beneficiado de un régimen de prestación de desempleo de “excepción”, en el sentido que la flexibilidad relativa a las condiciones de apertura de los derechos a la prestación de desempleo permitía asegurar a un número creciente de personas la continuidad de renta en situación de discontinuidad radical del empleo.

Este “número creciente” es concebido por el poder (estatal, pero tanto por el patronato, como por ciertos sindicatos obreros) como “supernumerario”, un número que excedería el equilibrio “normal” del mercado entre la oferta y la demanda de bienes culturales, (pero haría falta ya más bien hablar de bienes de la industria de lo espectacular). Una visión acomodada para los productores de las “verdades económicas”. El “supernumerario” tiene un coste: el déficit de financiación de los seguros del desempleo.

La puesta en cuestión de su régimen específico de prestación de desempleo pesaba ya como una amenaza real, pero no es sino a la firma del protocolo de reforma, que un movimiento de gran envergadura nació. Su fuerza reside en su duración –en el momento en el que escribo está todavía ahí, en lucha– y en el hecho de haber adoptado una forma organizativa, la coordinación, muy alejada de las estructuras de las organizaciones jerarquizadas³⁶. Su fuerza descansa también en el hecho de haber tenido en cuenta las subjetividades múltiples que lo componen. Lejos de constituir una homogeneidad desde el punto de vista de los oficios, de las competencias, de las prácticas de trabajo, la intermitencia recubre un campo también vasto, que va del tramoyista al autor compositor, del realizador al administrador, etc. Los modos de existencia, las trayectorias de vida, las prácticas de trabajo, las sensibilidades, las subjetividades implicadas en el proceso de fabricación de bienes “culturales” son heterogéneos. Lo que hace que la constitución de un nosotros no se dé, es justamente una construcción problemática y apasionante.

³⁶ A diferencia de otras organizaciones nacidas en los años 1990 y 2000, y que no tienen una estructura jerárquica, la coordinación no tiene ni siquiera portavoces, cualquiera puede serlo.

Más que como imbricación del tiempo de vida y del tiempo de trabajo, la intermitencia puede ser pensada como “zona fronteriza” entre el empleo y el paro. Un lugar más allá del empleo y del paro desde donde interrogar tanto el sentido como los contenidos del trabajo. Una zona de frontera como espacio de experimentación de formas de vida que se alimentan de la hibridación de espacios–tiempos dentro/fuera del empleo³⁷. Supernumerario es entonces la expresión de una fuga de un trabajo “normalizado”, cuyos contenidos y sentido se nos aparecen cada vez menos evidentes, hacia las “zonas de frontera”. Ya que no se trata sólo de una fuga del trabajo asalariado, sino también del compromiso en la búsqueda de un “sentido”, del compromiso en un devenir distinto de sí mismo y de aquello que producimos.

Pero la historia del movimiento de los intermitentes es también la de una «peritación» permanente, que solicita una reflexión sobre la política de los saberes y plantea la relación saberes minoritarios/ saberes mayoritarios como problema³⁸.

Esta experiencia de movimiento constituye, en cierta manera, el lugar de una disposición singular de la problemática de los “saberes minoritarios”, o bien de la política de los saberes, y de una lucha por los derechos sociales, pero también el lugar de emergencia de deseos de reinventar los espacios múltiples de la vida.

Esta disposición pasa por el tipo de gestión absolutamente particular que adopta este movimiento desde los primeros días de su constitución. Para intentar sintetizar en algunas palabras esta gestión, recojo dos títulos importantes de sus iniciativas: “Hemos leído el protocolo”, “Tenemos una proposición que hacerles”.

El protocolo de reforma se leyó colectivamente, como se leerían a continuación todos los informes de los “expertos”, y se confronta con las “prácticas de empleo” y “con las prácticas de trabajo” de unos y de otros para medir las consecuencias de la aplicación. El saber–verdad instituido que hace la ley se confronta con los saberes de aquéllos sobre los que se supone que esta ley actúa. Es mediante un proceso de puesta en común de experiencias y de competencias de la mayoría que el protocolo de reforma se critica no sólo por las desigualdades de tratamiento que engendra y las exclusiones que produce, sino también por su inadecuación a las prácticas de empleo y de trabajo concretas y

³⁷ En el número 17 de la revista *Multitude* un dossier a “*L’intermittence dans tous ses états*” (*La intermitencia en todos sus estados*).

³⁸ Un dossier del nº. 20 de la revista *Multitude* fue consagrado a la cuestión de la peritación.



fuertemente heterogéneas, de las que tienen conocimiento adquirido por su vivencia aquéllos a los que se refiere. Cuando menos, un resultado desconcertante: la reforma no induce las economías esperadas que lo han justificado. Lo que entonces se desvela es el sentido político de las reformas económicas llevadas bajo el lema de “¡Es necesario!”: operar una refundación de la política social. No se trata tanto de dispositivos de transferencias de rentas como de dispositivos de capitalización, según un principio de seguridad individual. Se trata de crear las condiciones de existencia del mercado, el mercado como regulador económico y social. El antiguo sistema de indemnización, que limita la incertidumbre inherente a las prácticas de empleo discontinuas y asegura cierta continuidad de renta a lo largo del año, constituía una herramienta poderosa para que la flexibilidad sea reapropiada por los intermitentes como movilidad elegida, constituía una herramienta de resistencia a los procesos de desvalorización del trabajo y de pauperización de los trabajadores, pero, también, liberaba de la influencia del empleo abriendo así otros posibles, otras fábricas de lo sensible y también otras temporalidades de la vida: tirar el reloj, reencontrar el tiempo.³⁹

La experiencia de la “peritación” en el seno del movimiento de los intermitentes es de una gran riqueza y ha permitido desplazar el combate hacia el terreno mismo de la producción del saber–poder, sobre lo que Foucault llamaba los “régmenes de verdad”. Isabelle Stengers subrayaba la aportación específica de este movimiento: no se trata sólo de haberse apoderado de la peritación, sino de haber desvelado la lógica de las reformas impuestas en el nombre de “sois demasiado numerosos, es necesario”. Los intermitentes han desvelado la lógica contable que funda las políticas neoliberales: fabricar los déficits y utilizar a las poblaciones como variable de ajuste. Parece entonces que “el sentido del es necesario [...] remite no a una necesidad que todos deberían reconocer, sino más bien a una operación global de redistribución de las relaciones entre estado y capitalismo”⁴⁰.

“Tenemos una proposición que haceros» es el segundo momento, la segunda etapa de la “peritación”: no se trata sólo de decir “no” a la reforma; ésta no es la defensa conservadora del pasado, es la ocasión

³⁹ En “*Tools for conviviality*” (1973), Ivan Illich escribía: “El uso del reloj se generaliza y, con él, la idea de la “falta” de tiempo. El tiempo se convirtió en dinero: he ganado tiempo, me queda tiempo, ¿cómo voy a gastarlo?”

⁴⁰ “*Le défi de la production de l’intelligence collective*” entrevista realizada por Andrée Bergeron, en *Multitudes*, n. 20, 2005.

de elaborar un “nuevo modelo” de prestación de desempleo para los asalariados en el empleo discontinuo a partir de una representación construida colectivamente desde las “condiciones necesarias” para que de las prácticas de trabajo y otras formas de vida —sustraídas a las obligaciones de la flexibilidad del empleo— sean posibles. Lejos de pretender a su universalidad, el “nuevo modelo” se presenta como una “base abierta”, apropiable, adaptable que sigue criterios “locales” propios de las diferentes prácticas.

La batalla por los derechos sociales, toma aquí el sentido de una batalla por proteger, vale decir por ampliar, esta zona de frontera entre el empleo y el paro que es la intermitencia. El nuevo modelo opera un desplazamiento de la lógica binaria empleo–paro. No prefigura ni un todo dentro (empleo permanente) ni un todo fuera (una prestación universal). Quiere garantizar las condiciones para poder «hacer» y hacer otra cosa, y de otro modo. Desplaza la centralidad del trabajador y a fortiori del trabajo asalariado, sin pretender destruir al asalariado desestabilizándole hasta el punto de que no pueda ya ser la “norma” que se impone a todos. El nuevo modelo articula una renta de actividad y una renta social pensada no en una lógica de seguridad individual y no asistencial sino mutualista. Utiliza el “dentro” (las instituciones culturales y de mercado), y el “fuera” (lugares de experimentación fuera de estas mismas estructuras normalizadoras de la estética y de los contenidos culturales). En otros términos, este nuevo modelo se configura como «condición necesaria» para poder “hacer”, y “hacer de otro modo” tanto creaciones artísticas como su propia vida sustraída al tiempo del empleo y a los caprichos del mercado, a la ley del capital. Se prefigura como abanico lo bastante amplio para que cada uno pueda elegir sus formas de movilidad y sus prácticas de la actividad.

Unos investigadores, y yo entre de ellos, nos hemos unido al movimiento. No hemos planteado la idea de la peritación colectiva, ya que ya estaba allí como constitutiva del movimiento. El trabajo de encuesta que nosotros hemos llevado a continuación, para y con los intermitentes, en calidad de investigadores universitarios, se inscribe en la continuación y como continuación de una peritación colectiva ya comenzada.

Y esto no es ciertamente la figura del intelectual universal, que se podría definir con Foucault: “un maestro de la verdad y de la justicia... representante de lo universal” que podría definir nuestra presencia en el movimiento. Como investigadores hay algo que “nos mantiene jun-



tos” con los intermitentes del espectáculo; este algo tiene en parte que ver con las “zonas de fronteras” (entre un contrato y otro, por lo que respecta a los investigadores precarios; entre la enseñanza y la investigación para los estables; pero, más todavía, entre disciplinas, entre los muros cerrados de las universidades y su afuera), pero, antes que nada, es el hecho de que las prácticas de producción de saber experimentadas por los intermitentes nos cuestionan directamente como fabricantes de “saberes”, profesionales de la universidad, y, especialmente, en el ámbito de las ciencias sociales. Y es en la experiencia de la coproducción donde nuestras prácticas se transforman, donde nuestras categorías se metamorfosean, que nuestros esquemas interpretativos se transforman. Paulo Freire escribía: “No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Estas acciones como ejecuciones de la praxis se encuentran imbricadas”; como investigador hemos sido tomados en esta imbricación, pero en un sentido doble. Investigábamos y aprendíamos, enseñábamos y éramos educados.

Lo que nos mantiene juntos es también el hecho de saber que escapar de la precariedad, beneficiarse de una garantía de renta, no es la garantía que podamos “hacer” y “hacer de otro modo”, que, además, son necesarias herramientas de producción y de difusión. Pero todavía más, lo que nos mantiene juntos es también el hecho de que nosotros somos todos, y cada uno a su manera, productores de saberes, de símbolos, de informaciones, de relaciones, de cultura. Que podemos también ser coproductor de la cultura que contestamos, formar parte del mismo sistema de poder.

Como intelectuales comprometidos, sabíamos a ciencia cierta que las masas no necesitan de los intelectuales para saber. Ellas lo saben y lo dicen fuerte y alto, «pero existe un sistema de poder que tacha, prohíbe, invalida este discurso y este saber [...] El papel del intelectual –escribía Foucault– no es ya el de situarse “un poco delante o un poco al lado” para decir la verdad muda de todos; es más bien luchar contra las formas de poder allí donde es a la vez el objeto y el instrumento: en el orden del “saber”, de la “verdad”, de la “conciencia”, del “discurso”⁴¹.

Foucault hablaba de “intelectual específico” en oposición a la figura del intelectual universal, para dar cuenta de “un nuevo modo de relación entre la teoría y la práctica”⁴². Pero en esta experiencia que es la nuestra,

⁴¹ Michel Foucault y Gilles Deleuze, “*Les intellectuels et le pouvoir*”, en *L'île déserte et d'autres textes*, Minuit, 2002, pág. 290.

⁴² “*La fonction politique de l'intellectuel*”, en *Dits et Écrits, II*, 1976-1988, pág. 109.

el nuevo modo se define también por las figuras implicadas: lo que se podría llamar con Foucault los intelectuales específicos y los “interesados”. Lejos de darse por supuesta, la producción de “relaciones transversales de saber a saber” entre “intelectuales específicos” e “interesados”, como expertos –en el sentido de “quienes tienen la experiencia”– es un desafío cotidiano: mantener lejos el riesgo tanto del retorno de la figura del “experto reconocido”, o peor aún, del “intelectual universal”, como el de la ideologización románticas de las minorías o de los “interesados”.

Está siempre presente el riesgo de caer en una aproximación romántica, naturalista/esencialista de los “interesados” e idealizadora del saber del que serían portadores, una especie de idealización de un saber que sería “puro”, “ingenuo”, “desnudo”, “independiente”, como si estos saberes no estuvieran ya atravesados por representaciones y visiones, como si el ver no exigiera aprender a ver, y “*aprender a ver con el otro sin pretender ver en su lugar*”⁴³.

Desde una perspectiva crítica del saber hegemónico y de su pretendida objetividad, es grande el riesgo de caer en un relativismo absoluto o bien en una posición que, idealizando el saber de los interesados, acaba por caer en una aproximación según la cual sólo la identidad produciría la ciencia.

Son las epistemólogas, las científicas y las filósofas feministas quienes han enfocado la objetividad y la universalidad del saber como problema, quienes han demostrado también que ésta no es la identidad que produce la ciencia, sino más bien el posicionamiento crítico.

“La objetividad feminista –escribía Donna Haraway– significa simplemente saberes situados», pero los saberes de los “interesados” no son inmediatamente saberes situados, “el saber situado –observa Beatriz Preciado leyendo a Donna Haraway– no constituye una transgresión que viene de los márgenes de la normalidad”⁴⁴.

“La objetividad feminista tiene que ver con localizaciones circunscritas y saberes situados, no con la transcendencia y la escisión sujeto/objeto. Nos permite aprender a responder de lo que aprendemos a ver” [...] “Escribo –añade Donna Haraway– para sostener políticas y epistemologías unidas a un lugar, a un posicionamiento, a una colocación, en los que la parcialidad es la condición para que nuestras proposiciones de saber racional sean entendidas.”

⁴³ Situated Knowledges. The Science question in Feminism. 1991,

<http://www.hsph.harvard.edu/rt21/concepts/HARAWAY.html>

⁴⁴ Op.cit.



“Los saberes situados como prácticas de la objetividad subalterna frente a las autoridades científicas universales y a los relativismos culturales”, escribe Beatriz Preciado. La objetividad como práctica que privilegia la contestación, la deconstrucción, la construcción apasionada, redes de relaciones que cubren el mundo y que incluyen la habilidad de traducir parcialmente los conocimientos entre comunidades muy diferentes y diferenciadas en términos de poder, diría Donna Haraway.

Ya que la imposibilidad de recomposición de un sujeto “universal”, o de una figura paradigmática (el precario, el trabajador cognitivo, por ejemplo), la imposibilidad de totalizar la crítica, “no implica –como lo subraya, además, Beatriz Preciado– la imposibilidad de una alianza local de las multiplicidades; muy al contrario, una alianza menor no existe más que en la multiplicidad de la enunciación, como corte transversal de las diferencias. [...] Se trata –añade ella– de inventar “políticas relacionales”, estrategias de interseccionalidad política que desafían los espacios de “cruce de las opresiones” La política de los saberes situados puede entonces ser pensada como «política de los saberes que conecta diferencias, que establece alianzas rizomáticas en la discontinuidad y no en el consenso, una política hecha de “redes de posicionamientos diferenciales» siguiendo la terminología de Chela Sandoval⁴⁵. “Fabricar una inteligencia de lo heterogéneo como heterogéneo, donde cada término es la ocasión para que el otro experimente su posición un poco de otro modo”⁴⁶.

Es lo que hemos experimentado en esta experiencia local lo que nos ha permitido producir un saber que no será jamás más que parcial, y por su parcialidad, objetivo.

Nosotros no hemos descubierto una “verdad”, sino desvelado las reglas mediante las cuales los saberes que instituyen la ley, en su parcialidad, pueden erigirse como verdad. Nosotros hemos deconstruido en un punto la ideología fatalista.

La dimensión política de este movimiento se mide menos por lo que ha ganado o no a corto plazo, que por los desplazamientos que ha operado y por las metamorfosis que la experiencia colectiva ha producido en cada uno.

La validez de los resultados de nuestra peritación ciudadana ha sido contestada por algunos bajo el lema de la no-neutralidad, que habíamos previsto, como investigadores, por nuestra implicación en la coordinación de los intermitentes.

⁴⁵ «*Methodology of the Oppressed*», University of Minnesota Press, 2000.

⁴⁶ F. Pignarre, I. Stengers, op. cit, pág. 152.

“Nadie —escribía Paulo Freire— puede estar en el mundo, con el mundo y los otros y permanecer neutro. Yo no puedo estar en el mundo sin mojarme observando simplemente la vida”⁴⁷.

⁴⁷ Paulo Freire, op. cit., pág. 91.



Desbordes y reversiones populares, en movimiento

Tomás R. Villasante, miembro del CIMAS y de una red de grupos y seminarios que debaten sobre procesos comunitarios y de transformación social

85

En las ciencias sociales como en las naturales avanzamos por generalización de algunas experiencias que resultan interesantes a pequeña escala. La propia naturaleza en sus procesos evolutivos está probando continuamente soluciones alternativas ante los fenómenos que le acontecen, y cuando encuentra una buena solución que encaja en varios aspectos, ésta se generaliza con cierta rapidez. Claro que para la evolución natural lo de cierta rapidez es el tiempo de algunas décadas o siglos. En esto los humanos lo podemos hacer mejor, y pasando de una a otra generación, podemos aprender de lo que hacemos a escala local para adecuarlo a muchas otras situaciones de manera más creativa y compleja. Esta lógica es la que nos ha llevado a trabajar en lo comunitario, no sólo por resolver casos concretos con problemas más o menos agudos, sino para transformar la estructura de una sociedad que en general no nos gusta. En la naturaleza como en lo social muchos no vemos que haya una teoría que lo explique todo, más bien nos parece que hay construcciones prácticas, y reflexiones sobre ellas, que nos hacen ir avanzando. Tanto en el entendimiento como en la transformación, al mismo tiempo, de los problemas que nos surgen.

En las últimas décadas hemos aprendido en una red de grupos que trabajamos lo local, lo comunitario, algunos planteamientos de fondo que nos están sirviendo para dar saltos creativos, y no sólo en lo local. Es lo que queremos poner aquí a debate, y a ser posible a experimentación. Aunque vamos a poner en un cuadro de 12 posiciones práctico-teóricas a numerosos autores, el arranque de estos grupos que estamos en la red es desde nuestras experiencias. Nos encontramos con diversas metodologías a partir de los caminos prácticos en los que andamos en los barrios y con los movimientos, ONGs, Ayuntamientos, etc. con los que trabajamos. Estamos aprendiendo con las experiencias de Ecuador, Perú, Chile, Uruguay, Brasil, Canarias, Andalucía, Madrid, País Vasco y Catalunya. En cada lugar hay algunos equipos que están haciendo trabajos comunitarios, o en general de tipo social participativo, y que reflexionan a través de “post-grados” o “escuelas de ciudadada-

nia”, de los que están saliendo una colección de libros que va por el número 8, una década de Jornadas Internacionales, páginas webb, etc. Los cuadros de este escrito son para retroalimentar estos debates y estas prácticas, y para animar a dar los saltos creativos que queremos proponer para transformar las situaciones en las que vivimos.

En algunos grupos las referencias metodológicas se han centrado en Paulo Freire y las “pedagogías populares”; en otros en la IAP, “investigación (acción) participativa” de Fals Borda; o en otros casos en la “co-investigación activista”; o en la “planificación estratégica situacional” (PES) de Carlos Matus; o en los DRP, “diagnósticos rurales participativos”, etc. Lo que aquí pretendemos es una articulación de todas esas metodologías y algunas más, en sus diferencias y en sus elementos más creativos, para que cada cual pueda elegir hacer su propia combinación, y no quedar bloqueado en una sola de las aportaciones, aunque sean tan interesantes como se nos presentan. Por supuesto ésta es una de las posibilidades, la que estamos haciendo algunos desde nuestras prácticas y reflexiones, no quiere ser más que un referente en debate con otros. Solo mostrar que hay posibilidades de dar algunos saltos creativos a partir de algunos movimientos prácticos, y de reflexión en común sobre ellos y sobre algunas aportaciones teóricas.

En el cuadro van apareciendo, desde los años 70 hasta la actualidad, las epistemologías y metodologías que nos han ido nutriendo en el orden en que las hemos ido aplicando. Y en las columnas van apareciendo los ámbitos u ondas de aplicación principal, desde lo personal y grupal mas “micro” hasta lo comunitario y lo más “macro” de una sociedad. Hay una pluralidad de autores, tanto los muy reconocidos como otros más domésticos, y con los que por estar vivos aún podemos establecer debates. He procurado también dar mayor visibilidad a una serie de autoras y no sólo a los varones más reconocidos, que además cubran las distintas aportaciones científicas. También he procurado mezclar a las aportaciones de ciencias naturales con las sociales, las aportaciones socialistas con las libertarias, las más basistas con las más eruditas, etc. Las 12 posiciones de referencia tienen distinto grado de concreción, porque es cómo nos han ido llegando y nosotros usándolas. Lo que se presenta es un cuadro que puede servir tanto para distinguirlas como para de conjugarlas, y que nos sirve para llegar a los 6 saltos creativos que queremos proponer. Pero cada cual puede construir su propio esquema de referencia, con autores más locales, de otras tradiciones científicas, militantes o artísticas, etc. Así lo hemos hecho en algunos seminarios de “escuelas de ciudadanía” tanto en Brasil como en Uruguay, e invitamos a cada cual a que se construya su propio cuadro de influencias y lo discuta con sus amistades o compañía participadamente.



DISTINCIONES Y ARTICULACIONES, entre aportes prácticos y teóricos recibidos en los últimas décadas, para la construcción de la Socio-Praxis, en distintas ondas de implicación.

ONDAS FASES	En la Onda Corta: persona-grupos, POSICIO-NAMIENTOS DIALÓGICOS (mezclando a Sócrates, a Freud, Von Foerster, etc.)	En la Onda Media: grupos-comunidades, HOLOGRAMAS MICRO-MACRO (mezclando a la Diosa Tierra, a Einstein, a V. Shiva, etc.)	En la Onda Larga: comunidades-sociedad, DEVOLUCIONES CREATIVAS (mezclando a Lao Tse, a Marx, a Bajtin, etc.)
PRIMEROS DESBORDES PRACTICOS (años 70-80) Talleres y encuentros participativos.	Frente a los “analistas instituidos”, ANALIZADORES SITUACIONALES INSTITUYENTES, del Socio-Análisis Institucional (G. Debord, R. Lourau, F. Guattari, I. F. de Castro, etc.)	Frente a las “distancias sujeto-objeto”, ESTRATEGIAS SUJETO-SUJETO, de la Investigación (Acción) Participativa (K. Lewin, O.F. Borda, C. R. Brandao,, Colectivo IOE, etc.)	Frente al “ver, juzgar, actuar”, IMPLICACION ACCIÓN-REFLEXIÓN-ACCIÓN, de la Filosofía de la Praxis (A. Gramsci, A. Sánchez Vázquez, M. Sacristán, Barnet Pearce, F. F. Buey, etc.)
PARA DAR SALTOS POR LA COMPLEJIDAD (años 80-90) Socio-Dramas, Socio-Gramas, y Tetralemas, etc.	Frente a “leyes y éticas ejemplares”, ESTILOS COPERATIVOS Y TRANSDUCTIVOS, del Paradigma de la Complejidad (Von Foerster, H. Maturana, L. Margulis, F. Capra, etc.) 1- TRANSDUCCIONES	Frente a las “estructuras del poder”, ESTRATEGIAS CON CONJUNTOS DE ACCIÓN, de las Teorías del Analisis de Redes (N.Elias, E. Bott, E. Dabas, L. Lomnitz, T. R. Villasante) 2- CONJUNTOS DE ACCIÓN	Frente a “simplificación de la dialéctica”, PARADOJAS Y TETRALEMAS, de la Critica Lingüística Pragmática (Bajtin, J. Galtung, F. Jameson, J. Ibáñez, G. Abril, etc.) 3- TETRA-PRAXIS
CONSTRUCCIÓN DE ESQUEMAS COLECTIVOS (años 90-00) Flujo-Gramas, Ideas-Fuerza, Esq. Recursos, etc.	Frente a los “debates endogámicos”, PROCESOS CON GRUPOS OPERATIVOS, de la Teoría del Vínculo y E.C.R.O. (W.Reich, F. Varela, R. Penrose, E. Pichon-Rivière, M. Sorin, etc.)	Frente a los “indicadores dominantes”, SUSTENTABILIDAD CON RECURSOS INTEGRALES, desde la Agro-ecología y el D.R.P. (J. M. Naredo, J. Martinez-Alier, R. Chambers, I. Thomas, M. Adon, E. Sevilla, etc.)	Frente a los “determinismos causa-efecto”, SATISFACTORES PÚBLICOS, de la Planificación Estratégica Situacional, P.E.S. (Max Neef, C. Matus, J.L. Coraggio, L.E. Alonso, etc.)

<p>ACOMPañAR MOVIMIENTOS ALTERNATIVOS</p> <p>(actuales)</p> <p>Redes de Seguimiento, Cronogramas, Esq. Tetra-praxis, etc.</p>	<p>Frente a las “evaluaciones académicas”, DESBORDES Y REVERSIONES POPULARES, Auto-Formación de la Pedagogía Liberadora (Mov de los Sin Tierra, P. Freire, S. Marcos, J.L. Rebellato, J. Ibáñez, C. Nuñez etc.) 6.- REVERSIONES</p>	<p>Frente a los “estilos patriarcales”, DEMOCRACIAS PARTICIPATIVAS Y (ECO)ORGANIZADAS, de los Eco-Feminismos y otros movimientos alternativos (Mov de Mujeres Chipko, V. Shiva, E. F. Keller, D. Juliano, J. L. Sampedro, etc.) 5.- (ECO)ORGANIZACIÓN</p>	<p>Frente a la “sectorialización y los sectarismos”, de los Equivalentes Generales de Valor, EJES EMERGENTES de los movimientos Alter-mun- dialistas (Foro Social Mundial, H. Henderson, B. S. Santos, J. Holoway, A. Roy, etc.) 4.- EJES EMERGENTES</p>
---	--	--	---

Empezamos por establecer doce “distinciones fundantes”, para luego pasar a los seis “saltos creativos” que pretendemos debatir. La primera distinción está en dar prioridad a los “Analizadores Situacionales e Instituyentes” frente a los analistas académicos instituidos. El “analizador” es un acto, un suceso, que nos suele aportar más complejidad y realidad que cualquier “analista” con sus textos académicos. La prioridad es partir de, o crear, “situaciones” que provocan el análisis más profundo, que muestran lo que hay de instituido y de institucional en cualquier grupo o situación. Los procesos instituyentes lo pueden ser en diversos grados, y siempre están en contraposiciones dialógicas con lo instituido, pero es situándonos en esos procesos, y no tratando de definirlos académicamente, como podemos avanzar tanto en transformar la realidad como en entenderla. Distinguir y dar más importancia a los “hechos analizadores” que a los textos de los analistas no quiere decir que no leamos y debatamos, sino que hacemos la práctica teórica a partir de establecer alguna situación instituyente como referente para cualquier reflexión.

También empezamos hace años a establecer distinciones con los que tomaban distancias entre el sujeto y el objeto de una investigación o de un proceso social. Ni los investigadores pueden ser sujetos plenos sin condicionantes, ni los investigados son meros objetos para ser observados. Las personas y los grupos tienen sus propias estrategias frente a quienes les preguntan, y saben analizar para qué les puede interesar cada conversación particular o social. Nos guiamos por emociones y por sub-culturas, tanto los que dicen estar llevando un proceso como los que se sienten llevados. Frente a la relación sujeto-objeto que se dice



“científicamente objetiva” siempre hay estrategias personales y grupales de sujetos-sujetos que están en pugna por construir acciones y explicaciones que les interesan a cada parte. Las investigaciones siempre son acciones participativas, se quiera reconocer o no. Por ejemplo, tanto en un encuesta o en un grupo de discusión, quién toma parte más pasivamente puede querer engañar según le caigan las preguntas que se le formulan, o según la forma de ir vestido o de hablar del investigador.

El tercer desborde práctico que vivimos hace años fue la importancia de la implicación para cualquier conocimiento. En primer lugar porque siempre estás implicado, y si no eres consciente aún es peor porque no controlas en dónde estas. No se puede “ver o juzgar” desde fuera de la sociedad, porque somos parte de la sociedad. Pero tampoco nos podemos quedar paralizados por esta falta de distanciamiento en que estamos metidos. Cualquier cosa que hagamos, o no hagamos, también nos implica prácticamente, y por eso la reflexión está siempre en medio de dos acciones. El hacer esta reflexión, muy consciente de estos procesos implicativos, es lo que llamamos “praxis”. Esto tiene que ver con las tradiciones de movimientos militantes, el ser consciente de que “la pasión no quita conocimiento”, más bien se lo quita a quien no se sabe en dónde está metido, y no toma ni un mínimo de distancia sobre sus condicionantes. Si me sé de herencia marxista, por ejemplo, puedo tomar distancias de los errores cometidos históricamente con las diversas experiencias realmente existentes, pero si no sabemos “de qué pié cojamos” es más difícil que podamos prevenirnos.

Después vinieron los saltos a “la complejidad” de las cosas y de las relaciones. Frente a la posición de tratar de encontrar la “ley que todo lo explica” o la “ética ejemplar” por la que conducirse, más modesta y realista nos parece aceptar los “paradigmas de la complejidad”. Las leyes de la gravitación universal o de la selección de las especies tienen aplicaciones concretas en que se cumplen, pero hay otros ámbitos en que necesitan otras lógicas más complejas. La lógica de los mercados o de los derechos humanos no es tan simple como enunciar una ley, las motivaciones en las diferentes culturas varían sustancialmente, y los estilos cooperativos también. En las ciencias naturales aparecen lo simbiótico y lo sinérgico tanto o más que lo competitivo, y su conjugación permite dar saltos “transductivos”. Es decir, los saltos de unas energías a otras, tanto para ver con nuestros ojos por conexiones entre luz y neuronas, como para crecer una planta por las acciones de enzimas, o de catalizadores. Los estilos catalíticos, transductivos, también se dan en las relaciones sociales, y son a los que nos referiremos más adelante.

Los análisis del poder con frecuencia han sido muy simplificadores, incluyendo también algunos de los “análisis de redes sociales”. Frente al intento de localizar el poder en un lugar, institución o persona, está la posibilidad de establecerlo como juego de relaciones o de estrategias. Las distintas posiciones se muestran así en función de el tipo y la intensidad de vínculos que se establecen en cada caso. Es lo que hemos venido llamando “conjuntos de acción” para concretizar en la vida cotidiana los condicionantes de clase o de ideologías en juego de cada situación. Relaciones que se van construyendo entre confianzas y desconfianzas entre las distintas posiciones, entre miedos y agradecimientos, pero no desde un punto de vista psicologista individual, sino desde la constatación colectiva y participativa del análisis concreto de cada situación concreta. De esta manera los mapas de relaciones nos permiten entender las estrategias que se confrontan o se articulan en cada momento, tanto por sus intereses económicos, como sociales o incluso emocionales, históricamente construidos.

El tercer salto hacia la complejidad lo hemos tenido que dar al trabajar con las propias expresiones paradójicas de los sujetos implicados en los procesos. Tanto las palabras como los gestos de la gente no nos indican posiciones únicas y distintas. Y no está claro que todo se reduzca una dialéctica de dos temas contrapuestos. Además están las posiciones intermedias, y además hay posiciones también que son lo uno y lo otro al mismo tiempo, e incluso posiciones que se sitúan al margen, ni lo uno ni lo otro. Los análisis lingüísticos han ido más allá de los dilemas, y nos plantean los “tetra-lemas” o dobles dilemas que todos usamos a diario aún sin darnos cuenta. La crítica pragmática no se queda en una “semántica” sobre cómo son las expresiones, sino que implican las formas de comunicación, los gestos en sus contextos y en sus relaciones prácticas, situacionales. Este tipo de planteamientos nos abre a profundizaciones mayores, y a nuevas alternativas. No solo a que pueda ganar un programa u otro, o el intermedio, sino a que se pongan en juego otros programas que sean sumatorio de los aparentemente contrarios, o que los nieguen a ambos abriendo nuevos caminos y soluciones. Todo consiste en pasar de la superficie de lo que parece que se dice a las profundidades de lo que se puede construir más allá de las primeras impresiones.

A partir de los años 90 hemos ido construyendo nuevos esquemas colectivos. Pensamos con esquemas que a veces nos encierran en procesos “endogámicos”, que apenas nos permiten salir de lo que el grupo



de referencia debate. No vemos más porque no estamos entrenados a ver más que aquello que encaja en lo que previamente queremos ver, para mantener una “seguridad” en la que hemos sido educados. Desde las nuevas teorías cognitivas (“enacción”), desde la psicología social del “vínculo” o del E.C.R.O. (esquemas conceptuales relacionales y operativos), etc. no se piensa que cada cual pueda resolver sus problemas con introspección solamente o con tomas de conciencia. Se plantea abrir con los “grupos operativos” procesos de implicación con-vivencial, que asumen otras prácticas vinculares y situacionales. Desbordes operativos sobre los esquemas conceptuales que nos hacen vivir con más creatividad. La “creatividad social” aparece como una construcción colectiva que se preocupa por salir del encierro de los pequeños grupos que sólo se miran a sí mismos, disfruta llegando a otras personas y grupos y aprovechando para transmitir todas las emociones y pensamientos que nos pueden hacer vivir mejor. No contrapone el interés particular con el general, sino que construye ambos articulándolos en sus expresiones más novedosas.

Diversas técnicas y metodologías que hemos ido conociendo nos han permitido aterrizar conceptos muy abstractos que a veces se pierden en pura palabrería sin sentido. Por ejemplo, la “sustentabilidad” de los procesos puede querer decir casi cualquier cosa según quien la interprete. Incluso si tomamos algunos “indicadores dominantes” de nuestras estadísticas, para precisar a lo que queremos referirnos, podemos elegir de tal manera que siempre tendremos razón si lo hacemos con cierta astucia.. Pero desde algunos movimientos campesinos alternativos nos ha enseñado que los “diagnósticos rurales participativos” (el D.R.P.) son formas prácticas mucho más fiables y operativas de construir la sustentabilidad. Por ejemplo, la “agro-ecología” construye con los “recursos integrales” que hay a mano en cada comunidad, y puede demostrar que hay formas ecológicas y económicas para vivir mejor, a partir de estas metodologías de tipo participativo. La sustentabilidad no se justifica por algunas cifras macro-económicas, que algunos expertos puedan darnos, sino por los criterios e indicadores de “calidad de vida” que cada comunidad se quiera dar en cada momento, marcando así el ritmo de su estilo de vida.

En los análisis convencionales de la “planificación estratégica” aparecen procesos de “causa-efecto” en los que se basan para predecir el éxito de lo que están diseñando los expertos acreditados. Pero lo que pasa en realidad es muy distinto, ya que la acreditación de quién debe

opinar suele ser restringida y muy sesgada según los intereses de quién manda. Y además suele haber imprevistos que no encajan con lo que dicen desde sus presupuestos quienes han podido intervenir. Frente a los “determinismos” interesados es mejor aceptar las “causalidades recursivas”, es decir, condicionantes cruzados entre sí, no tan lineales y más participativos, que permitan sobre la marcha ir rectificando y monitoreando los procesos desde los propios intereses populares. El “desarrollo endógeno” ha de tener en cuenta siempre las cambiantes circunstancias externas y los “efectos no queridos” de las políticas puestas en marcha. Para eso está la “planificación estratégica situacional” (P.E.S.) como un buen procedimiento. Y contar con “satisfactores” de desarrollo como horizonte, construidos públicamente, que son elementos muy importantes para hacer políticas de transformación social eficientes, para y con la gente.

Algunos movimientos alternativos actuales nos están dando pautas para seguir con estas formas de pedagogías liberadoras y transformadoras. Frente a las “evaluaciones académicas” convencionales que tratan de definir desde la “comunidad científica” que está bien y que está mal, siempre nos parecen más interesantes los movimientos “freirianos” de “aprender conjuntamente”, “aprender para transformar, y transformar para aprender”, etc. Movimientos que “revierten” y desbordan los planteamientos iniciales porque su creatividad no les permite ser previsible, sujetarse a algún programa prefijado. No es que la “reversión” vaya en contra explícitamente de lo que está instituido, sino que al ser más consecuente con las declaraciones formales que las mismas autoridades las desborda, y pone en práctica lo que otros dicen y no hacen. Es en estas prácticas donde todos aprendemos de lo que se nos va de las manos, de la gran complejidad de la vida y de los procesos emergentes. Por eso el primer indicador será el que todos los grupos y personas podamos aprender de las innovaciones creativas que vamos construyendo, y para eso no es posible seguir los moldes o cauces prefijados.

Los “estilos patriarcales” están en el fondo de todas las formas jerarquizadas y autoritarias que están bloqueando la emergencia de la creatividad de la humanidad. Hemos de poder aprovechar las iniciativas que surgen constantemente de las relaciones entre las personas, pues es desde la energía constructiva de los grupos y de las personas como podemos hacer “democracias participativas”. No sólo las democracias para que la mayoría de los que votan se sientan representados,



sino también para que los grupos que se auto-organizan en la vida cotidiana vean que sus iniciativas pueden contribuir a mejorar su vida. Unas democracias “(eco)organizadas”, es decir que aprovechen como los ecosistemas las aportaciones de todos los seres que las componen, sean grandes o chicos, sean energías o seres vivos. La organización ecológica de los sistemas de relaciones, entre todos los componentes, es un buen referente frente a lo que supone la delegación de los sistemas electorales burocratizados. Muchos movimientos de mujeres en todo el mundo nos enseñan como luchar con esos estilos democráticos desde la vida cotidiana, desde lo pequeño, y como poder ir transformando el mundo desde lo micro a lo macro.

Y para completar el cuadro, los movimientos “alter-mundialistas” actuales, de muy distintos sentidos entre sí, nos aportan la construcción de potencialidades “emergentes” frente a los valores dominantes. No sabemos cual pueda ser la alternativa mejor o cual es la que saldrá adelante, pero sabemos que “otros mundos son posibles” a partir de la crítica radical de los “equivalentes generales de valor” existentes: la circulación del capital, la jerarquía patriarcal, el derroche tecnológico, o los dogmas incuestionados, es lo que precisamente están en cuestión. No sólo los dilemas dentro del sistema, sino la construcción de otros ejes (“tetralemas”) y planos emergentes con otros referentes de valores fuera del sistema. También contra la sectorialización temática, aportando la “integralidad” de los procesos. Y contra los sectarismos de tipo ideológico, pues no hay prisa en tener una alternativa acabada. Se plantea “traducir” los “gritos” de unas y otras partes del mundo para aprender a “hacer caminos” emergentes ante la degradación del “imperio”. El que haya pluralidad de “desbordes reversivos”, de diferentes formas de “democracias (eco)organizadas”, o de caminos “emergentes” diversos frente a los equivalentes de valor dominantes es algo que nos anima, tanto en lo comunitario como en el sentido de transformación global que necesitamos.

Camino que creemos estar abriendo...

Este cuadro que comentamos es solo una forma de separar aspectos que, lógicamente, tienen muchas relaciones entre sí. Para explicar las articulaciones entre las 12 casillas que, de manera práctica y teórica, nos están llevando a construir la “socio-praxis”, será bueno que nos detengamos en los 6 saltos en los que creemos que estamos abriendo nuevos caminos. Al final concluiremos con una propuesta operativa,

para la construcción colectiva en los procesos comunitarios, de estos 6 saltos creativos que proponemos, para que se incorporen a las metodologías habituales. Es una forma de articular e integrar lo que hemos venido presentando como distintas aportaciones, pues aunque pensamos que pertenecen a un mismo paradigma de fondo y a una epistemología común, se han venido construyendo desde metodologías y espacios muy diferenciados, y así los hemos ido aprendiendo y reconstruyendo. Aclaremos, antes de pasar a proponer una forma operativa de proceso comunitario, algo de estos 6 conceptos, tal como los venimos utilizando en los grupos que trabajamos en red. Al menos hacer algunas distinciones, más que definiciones, para que se pueda entender en qué ámbitos no nos movemos y en cuales sí. No se trata de acabar de cerrar o definir cada expresión, sino de delimitar un campo donde podamos comunicarnos con cierta eficiencia.

TRANSDUCCIONES

Primero plantear lo que no son. No son posiciones “neutrales” para la participación comunitaria, como si fuera posible tal neutralidad. Precisamente por saber de la no neutralidad de ninguna posición se está vigilante con los sectarismos, y se actúa como facilitador/a de acuerdos. Pero tampoco se trata de que las mayorías aplasten a las minorías, no se es más participativo porque acuda más gente a una asamblea, por ejemplo, sino porque se puedan debatir más propuestas y más innovadoras. Si hay más creatividad aunque menos gente, puede ser más participativo un proceso con “talleres” que una asamblea donde poca gente se atreve a hablar. Pero tampoco basta que se “traduzcan” unos y otras, para hacerse más inteligibles en las multiculturalidades, que pueden convertirse en “guetos”. Hay que ser capaces de superar las “autoestimas grupales” y las “identidades narcisistas”, donde lo participativo ignora los dolores y placeres de los otros grupos o sectores. Hay que aceptar entrar en la construcción de “identificaciones mestizas” pero tratando de aminorar las imposiciones de unas u otras culturas. Tampoco se trata de proponer un modelo resumen, por sistematización, pues los estilos creativos no se pueden basar en una “ética ejemplar”, ni de mínimos ni de máximos. Se han de aceptar algunos criterios porque los procesos de complejidad nunca son puros, sino híbridos o mestizos, pero donde no todo debe valer. Ni en la selva todo vale y mucho menos cuando queremos construir participadamente con las comunidades y con rigor crítico.



Lo que aportan las transducciones. Son conceptos que se usan en ciencias naturales y sociales con un sentido parecido, es decir, transformarse dando saltos de un tipo de energía a otra. Por ejemplo, pasar de la energía calorífica a la electricidad, o de una acción hormonal en una enzimática en las proteínas, o de una vivencia psíquica a una psicósomática. Son transformaciones que ocurren continuamente en nuestras vidas y entorno, aunque no seamos muy consciente de ello. Nos pueden aportar en lo comunitario y social una auto-reflexión o auto-crítica sobre la importancia de las formas y procedimientos para la construcción de los procesos. Observarnos a nosotros mismos como “instrumentos” de comunicación y transducción, o que nos observen y critiquen nuestros compañero/as. Descubrir que las formas no son una mera cuestión formal, sino elementos muy importantes para la ética de las relaciones. Que la ética no hay que discutirla tanto en los fines que se proclaman, como en los estilos y las metodologías que se aplican. El análisis de las transducciones que estamos aplicando se vuelve central para empezar cualquier proceso comunitario o social o grupal en que estemos empeñados. Pequeñas variaciones en los estilos de transducir energías o informaciones al principio de un proceso pueden hacer variar sustancialmente los caminos a recorrer en el mismo.

Por esto hay que aplicar mucho rigor crítico (si se quiere también se puede decir científico) para que la preparación de los dispositivos de implicación sea lo mejor posible. Las transducciones se basan en unos dispositivos para crear situaciones peculiares de transformación, provocaciones con cierta transparencia, al estilo de las preguntas “mayéuticas” que formulaba Sócrates. De tal manera que el rigor crítico está en la forma y fondo de las preguntas, y se deja en libertad los caminos que se puedan o quieran emprender a partir de ellas. En primer lugar el propio “grupo experto” del que partimos debería someterse a prácticas críticas de lo que pueda tener de prejuicios en sus primeras preguntas y planteamientos. Avanzaremos además mejor si los otros grupos que participan están en una predisposición también poco dogmática desde un principio. Para que estos estilos transductivos sean cooperativos debemos someter las preguntas iniciales a un filtro participativo y plural, por ejemplo con aquellas personas que acudan a las primeras convocatorias. No es una cuestión sólo del principio de un proceso, sino una cuestión permanente, y no sólo del propio proceso sino de toda la vida. No es fácil que la gente esté acostumbrada a vivir y moverse creativamente, más bien es lo contrario lo que solemos encontrarnos. Por eso aportar desde el principio este posicionamiento nos parece sustancial para empezar con buen pié.

Hay diversas técnicas o prácticas que pueden ejemplificar las formas de hacer operativo este principio. Los simples “juegos de rol”, o los “socio-dramas”, pueden ser mecanismos para que otras personas vean, o vernos nosotros mismos, en las expresiones gestuales de nuestras representaciones, muchas de las cosas que no diríamos que pensamos. También algunas técnicas del D.R.P. o “diagnóstico rápido participativo”, como el “transecto”, o “perfil histórico” o “línea del tiempo” pueden mostrarnos aspectos de los procesos de los que no éramos conscientes. Lo importante no es la técnica en sí misma sino para qué la queremos, y en ese sentido insistimos en el papel de preguntas desveladoras de los prejuicios ocultos, o creativas de una mayor profundización y reflexividad de los procesos. Por ejemplo, con un “transecto” o paseo de los expertos con los campesinos, nombrando y calificando cada elemento que aparece en el campo, no sólo se produce un intercambio de información, sino de vivencias y estilos transductores. Los “situacionistas” en el medio urbano europeo lo que hacían era “derivas” que igualmente servían para perderse y dejar que las intuiciones propias y ajenas pudieran aflorar y mostrar los prejuicios hacia los males urbanos de nuestras ciudades. A partir de crear este tipo de “situaciones” no cotidianas lo interesante es ver como adoptamos unos estilos transductivos u otros, y como nos relacionamos con los de las otras personas.

CONJUNTOS DE ACCIÓN

Cabe distinguir los conjuntos de acción de lo que no son, desde nuestro punto de vista. No es, desde luego, la mitificación de la comunidad como una identidad a recuperar o como una unidad, sino como una serie de pequeñas redes sociales en muchos casos contrapuestas entre sí, y en procesos muy variados. El que se parta del “análisis de redes” no quiere decir que adjudiquemos roles deterministas a cada grupo o colectivo, pues nada más lejos de nuestras intenciones que juzgar las posiciones (que siempre están en procesos y suelen tener comportamientos paradójicos). El análisis de redes muchas veces suele aparecer descontextualizado, como una variable en sí misma suficientemente explicativa, pero tampoco es lo que nosotros planteamos pues lo encuadramos entre los condicionantes socio-económicos y culturales de cada situación concreta. Tampoco nos pasamos al otro bando, no los consideramos sinónimo de “movimientos sociales” con esas descripciones de sus características estructurales (sobre todo externas) que suelen



hacer los sociólogos. Los intentos de definir los “movimientos sociales” encasillándolos en tal o cual forma y procesos sociales no suelen tener en cuenta sus características creativas internas, y su variabilidad tanto hacia la acumulación de fuerzas como hacia su degeneración. Por eso preferimos hablar de conjuntos de acción, que no revisten valoraciones a priori sobre sus sentidos trascendentes, sino sobre sus momentos y potencialidades ante cada transformación concreta.

No es suficiente la buena voluntad de querer aprender con los movimientos o las asociaciones. Los conjuntos de acción, tal como los entendemos, lo que aportan es una integración de tres variables, tres elementos clave, que se han mostrado esclarecedores en los procesos mismos. Son las redes de confianzas y miedos internas en las comunidades, son los condicionantes de clase social, y son las posiciones ideológicas ante cada problema concreto en disputa. Los analistas venían escribiendo sobre la “clase en sí” y la “clase para sí”, y nosotros este cuadro lo cruzamos con la “clase así”. Es decir, cómo es en la vida cotidiana de cada lugar, cómo se han ido construyendo las relaciones y vínculos entre grupos, sectores, etc. No basta hablar de “estructura y agencia” pues el “hábitus” de las redes es una variable no tan dependiente, sino que es muy capaz por sí misma. Podemos aportar tipologías de relaciones internas a los movimientos y también a las comunidades, y a campos sociales enteros, no tanto para describir cómo son, sino para que se puedan auto-analizar desde dentro. Lo que construimos con los propios sujetos implicados son instantáneas de un proceso, son radiografías, o fotogramas de una película, que está siempre con cambios continuos, y muy poco previsible a veces. “Todo lo real es relacional” y por eso nos interesan más los vínculos y lo que puedan ser sus dinámicas que las definiciones de los grupos o sectores que soportan las relaciones. No es posible lo uno sin lo otro, pero es más posible cambiar las relaciones que los sujetos por sí mismos, y esto es lo que pretendemos aportar.

También aportamos con los conjuntos de acción una forma concreta de manejar que lo “político está en lo cotidiano”, tanto en las relaciones más micro-sociales, como en las macro-sociales. Es posible ver la correlación entre la familia patriarcal con su estructura vincular, típica de tal o cual cultura, con lo que aparece en la jerarquía de la escuela, las relaciones de trabajo, o la dominación simbólica en el conjunto de la sociedad. En lo más micro y en lo más macro se reproducen estructuras vinculares semejantes, y es lo que se ha llamado “holograma social”, o

“fractales”, que en cada parte contienen lo esencial de todo el conjunto. Y esto es lo que permite hacer desde lo comunitario, o desde campos concretos, estrategias y alianzas para poder transformar la sociedad desde cualquier lugar. La dinámica de los conjuntos de acción tanto actúa hacia dentro de cada uno cambiando a sus componentes, como en la comunidad considerada al intentar transformar las relaciones entre unos conjuntos y otros (alianzas, aislamientos, etc.), como incluso hacia la sociedad en general al poder constituirse en elemento pedagógico demostrativo que podría llegar a generalizarse a mayores escalas. Las relaciones de poder que podemos percibir desde cualquier forma de conversación pueden ser base para construir, participativamente con miembros de diversos conjuntos de acción locales, algunas estrategias socio-políticas que vayan más allá de cada caso concreto.

Tal como utilizamos en nuestras prácticas los Socio-Gramas, queremos ir más allá de los “Diagramas de Venn” o de los “mapeos” o análisis de redes convencionales. En primer lugar al hacerlos participativos con algunos grupos locales sirve de cierta “autocrítica” para que los propios grupos constaten hasta donde conocen y desconocen de las relaciones de su propia comunidad. Es curioso cómo muchos de los líderes conocen a penas el entorno de sus propios grupos, y cómo se dan por supuestas muchas posiciones que a la hora de precisarlas con coordenadas dan lugar a muy interesantes debates entre los miembros de grupos afines. Por supuesto esto obliga a precisar, mucho más de lo que sería una simple entrevista, a algunos de los líderes locales, aportándonos mucha más información y más compleja. En segundo lugar, al hacerlo con ejes (de clase social y de ideologías), y cruzar las tres variables dichas, podemos aprovechar el diseño participativo como una más completa “muestra”, para guiarnos sobre a quién hacer entrevistas, o grupos, talleres, documentación, etc. En tercer lugar, tendremos una primera radiografía que, aún siendo borrosa por ser la inicial, ya nos sirve para poderla comparar más adelante con los socio-gramas siguientes, ya documentados con entrevistas y otras formas conversacionales, e ir verificando así (con sucesivos socio-gramas) lo que estamos construyendo en cuanto a relaciones en el proceso.

TETRAPRAXIS

No se trata de “tetralemas” de tipo lingüístico estructuralista como los que se suelen hacer al analizar novelas u otros relatos ya dados. Primero porque en nuestros casos los sujetos están vivos y participando



en las tomas de decisiones, y no solo de una forma metafórica sino real. En segundo lugar porque también intentamos superar la simple “escucha” de los problemas, o hacer “dinámicas socio-culturales”. El estilo de “praxis” que empleamos es más que la militancia de escuchar e interpretar. No creemos que nadie nos haya autorizado a hacer de jueces a partir de las conversaciones u opiniones que podemos recoger. Nos planteamos una “praxis” que devuelva lo que recoge, para que sean los propios grupos como “sujetos en proceso” los que vayan creando y construyendo nuevas situaciones y aportaciones. Pero no es tampoco cualquier devolución, simplemente porque éticamente hemos sacado una información que pertenece a quién la ha dado. Si sólo devolvemos dilemas o posiciones intermedias, aún no habríamos salido de los discursos dominantes, nos estaríamos quedado encerrados entre lo que ya se plantea el sistema, incluida su oposición. Los tetralemas van un poco más allá de los dilemas, al abrir nuevos planos de interpretación de la realidad, pero no por eso superan siempre interpretaciones dialécticas deterministas.

Al poder hacer protagonistas a los propios sujetos de creatividad de sus tetralemas, es por lo que los llamamos a veces “tetra-praxis”. La selección de frases o de posturas para ser devueltas no es algo que aparezca espontáneamente: el encontrar más de un eje de contraposiciones y de contradicciones es una tarea que necesita una cierta intencionalidad. Por eso es una tarea que exige estar atentos a estos enfoques y cierto rigor lógico, para que aparezcan claros los “disensos” y no solo los “consensos” de las mayorías. Para desbloquear los dilemas dominantes es interesante que se devuelvan también las frases y posiciones minoritarias para que puedan abrir nuevos ejes o planos alternativos. Estas posiciones se convierten en preguntas o dispositivos para la creatividad, más allá de quién las haya formulado. Estos procesos con devoluciones de este tipo ayudan a construir “sujetos colectivos” en cierta medida nuevos, al sentirse las propias personas implicadas en la tarea de creatividad de sus propios análisis y de hacer las priorizaciones por sí mismas. Lo que le parece muy difícil a muchos “académicos” no suele serlo tanto para personas sin demasiada preparación lingüística. Simplemente preparar y devolver algunas frases claras, en el lenguaje textual de la gente, por ejemplo, y sin decir quién dijo tal o cual cosa. En seguida los que participan no sólo interpretan el porqué se han dicho tales o cuales cosas, sino que suelen añadir nuevas aportaciones de mucha mayor profundidad.

Son procesos que se retroalimentan a sí mismos. Cuando se encuentra el estilo de pasar de la posición encasillada entre dos opuestos, a posiciones que contemplan otros ejes o planos de debate y alternativas entonces se abre un campo muy fecundo. Es lo que han llamado a veces “reflexividad de segundo orden o de segundo grado”, pero que casi nunca se materializa en formas operativas de fácil ejecución, y menos aún de propuestas participativas abiertas. Lo que aportamos aquí es precisamente unas formas variadas en que estas reflexividades se pueden poner en práctica casi como un juego, dónde casi cualquier persona o grupo que quiera participar durante unas horas, puede salir después bastante satisfecho de lo que consigue por sí mismo. Tanto por la claridad de lo que consigue construir con otras personas de cara al proyecto que esté en marcha, como por haber descubierto unas metodologías (o parte de ellas) que van más allá de lo que convencionalmente se llama participativo. Preparar estas devoluciones creativas requiere un cierto rigor metodológico, sobre todo a la hora de abrir las mentes a partir de las propias posiciones y frases que se han escuchado o sentido. Es muy positivo aprender a vivir y moverse en cuestionamientos paradójicos no solo para estos ejercicios de procesos sociales, sino también para la propia vida de cada cual. Si se practica cotidianamente entonces es más fácil estar atentos a descubrir los nuevos planos.

Un ejemplo que se puede entender bien es el de las respuestas dadas en un barrio ante la violencia y la inseguridad que se percibe. En unas primeras preguntas rápidas es fácil que aparezcan un buen número de peticiones de mayor presencia policial en las calles. Pero si hablamos más despacio y con cierta confianza con algunas de esas mismas personas es posible que cuenten como en las ocasiones que llevo a la policía al barrio su comportamiento no fue nada eficaz. Es más, habrá quien pueda relatar que no detuvieron a quién debían y asustaron a buena parte de las personas inocentes. El “experto” se quedará con la duda de si debe poner en el informe que quieren (o no) policía en esa comunidad. ¿Pero por qué ha de ser él quien dicte el veredicto? ¿Por qué no devolver esas posiciones a la misma gente que las dijo? Seguramente la gente nos dirá que en realidad lo que querían decir es que quieren policía pero no la convencional, más frecuente de tipo más punitivo, sino otra de tipo preventivo y comunitario. Esta respuesta al principio tal vez puede ser de tipo minoritario, pero en un Taller de Creatividad es fácil que salga como muy valorada, si la damos la oportunidad de que se la considere junto a el dilema de policía si o no.



Pero además también cavén otras respuestas, del tipo de que son los propios vecinos quienes se organizan para aplicar su propia justicia, o para vigilar en rondas, etc. La cosa es no cerrar demasiado pronto y en falso el análisis antes de que la gente pueda construir explicaciones y propuestas más complejas y concretas.

EMERGENTES DE VALOR

No se trata de la llamada “educación en valores”, al menos tal como se suele plantear y que consiste en explicar una serie de valores abstractos, todos muy bien intencionados, y con palabras y frases de mucha carga moral, cercana a los derechos humanos. Se suelen repetir las consignas de la modernidad “libertad, igualdad, fraternidad”, a las que se añaden solidaridad, sostenibilidad medioambiental, transparencia en las comunicaciones, etc. Son expresiones con las que casi todo el mundo puede estar de acuerdo, aunque a la hora de la práctica cada cual las entienda como quiere, y las justifique desde ideologías para todos los gustos. Tratamos de detectar esos “dilemas de valores” dominantes precisamente para no quedarnos en su utopía abstracta o en el cinismo de enunciarlos y al tiempo no practicarlos por imposibles, o de quedarnos a medio camino. Existen unos “equivalentes generales de valor” que marcan cuáles son los referentes en los que nos deberemos fijar los humanos, en la economía, la ecología, la democracia, la cultura, etc., pero en nuestras propuestas tendemos a distinguirnos de estos criterios e indicadores prefijados. Nos interesan poco las planificaciones convencionales con índices como el PIB, etc. Nos interesan poco causas lineales y sectoriales (económicas, tecnológicas, etc.) que pretendan ser la prioridades para la generación de valor, porque así se reclama en la globalización y en las cuentas macro-económicas. No se desconoce que hay sectores importantes a no descuidar como comercialización, financiación, etc. pero preferimos dar más la prioridad a la “integralidad” concreta y participada de los procesos frente a la sectorialización.

Lo que se aporta, por lo tanto, es una crítica operativa de los “equivalentes de valor” dominantes, no tanto desde el punto de vista ideológico general, como desde su concreción a las prácticas locales. Porque en las prácticas comunitarias y de movimientos sociales no bastan los “satisfactores” opuestos a los que se proclaman institucionalmente, sino que hay que concretarlos a cada situación particular. Y entrar en esa complejidad significa ir más allá de la causa-efecto lineal,

y aportar las construcción “recursiva” de los procesos (cómo el anuncio de algo que puede suceder se convierte en otra causa). Es decir, aportar en primer lugar qué bloqueos, nudos críticos, o cuellos de botella, son los que obstaculizan las relaciones complejas entre las variadas causas y los diferentes efectos en un proceso. Este planteamiento de causas cruzadas entre sí y de previsibles efectos, además, nos plantea una malla compleja de relaciones causales para poder establecer cuales son las principales prioridades para la acción. Puede ser que antes que actuar sobre la causa última (a la que tal vez no podamos llegar de forma inmediata y contundente), o conseguir rápidamente algunos efectos muy brillantes (poniendo algunos remedios urgentes pero poco profundos), seguramente deberíamos priorizar desbloquear los procesos en aquellos “nudos críticos” donde podemos actuar en cada momento con las fuerzas de las que dispongamos. Podemos hacer esto participadamente y así integramos visiones mayoritarias y también las minoritarias, correlaciones entre variadas causas y efectos y sus pasos intermedios, con referencias a los diferentes subtemas a considerar, y a las diferentes alianzas posibles entre sectores sociales.

Podemos construir así, con bastante rigor crítico y participativo, en primer lugar las “prioridades” de acción, en las que cree el “sujeto colectivo” que se está construyendo por hacer estas prácticas. Y luego se puede construir alguna “idea-fuerza” que vaya más allá, y que aúne aún más a los sectores participantes. A estos procesos llegan muy variados sectores, sobre todo si son de cierta amplitud, y cada cual trae sus análisis y sus propuestas, que en parte tienen bases bien fundadas. La cuestión principal es cómo pueden articularse, y priorizar colectivamente, unos y otras para poder ir construyendo los acuerdos que nos den mayor profundidad y unidad para las acciones que debemos acometer. Aportamos además a esto la forma de debatir y acordar en base a la propuesta por lo que dice en sí misma y no por quién la propone. Se trata de superar los personalismos, las luchas de grupos, con formas participativas que lo favorezcan, con unos dispositivos que desbloqueen las ideas preconcebidas y así entremos en procesos de creatividad colectiva. Son sistemas democráticos de debates en pequeños grupos, y en plenarios, donde se trata de recoger por escrito las aportaciones de todas las personas, y luego irlas articulando y debatiendo en grupos mixtos, sin poner en cuestión el prestigio de nadie. Ideas o propuestas minoritarias se pueden demostrar mucho más constructivas que otras mas generalizadas. Incluso si es necesario llegar a algún sistema



de votación, este se puede hacer de manera ponderada, tratando de no hacer excluyentes unas u otras propuestas, sino de que se refleje su respaldo entre los participantes (con los puntos que pueden dar a cada una), para luego articular entre sí a las que hubieran tenido mayor aceptación.

Mejor que los DAFO (debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades) que se han generalizado con los Planes Estratégicos convencionales, nos parecen los Flujo-Gramas porque permiten correlacionar los diferentes “conjuntos de acción” que pueden intervenir en la resolución de los procesos concretos; como también por que pueden profundizar en las relaciones causales (más allá de afirmar lo positivo o negativo de cualquier factor, que no suele ser lo más importante). Practicamos diversas maneras de establecer estas relaciones dependiendo de las características de las comunidades o de los movimientos, pero siempre para tratar de que los “emergentes” sean una construcción colectiva, y que vayan más allá de los “equivalentes generales de valor”. Por ejemplo, para la construcción de indicadores de “calidad de vida” no sirve tomar lo disponible en cualquier estadística (construido con criterios de “niveles de vida” para ser comparado en todo el mundo), sino que habrá que hacer un Foro Cívico que proponga criterios para cada situación y que se puedan ir renovando según la comunidad cada cierto número de años. Nos interesa partir de cuales son los valores emergentes en cada momento y situación, para que cada comunidad pueda valorar en sí misma lo que avanza, y no decretar “equivalentes generales” para regir en todo el mundo (como si fuera deseable alcanzar los niveles de contradicciones de los más poderosos). La creatividad local puede ir generalizando de esta manera en ámbitos culturales muy amplios nuevos valores emergentes, y formas de seguimiento y verificación práctica, que los concreten y hagan operativos.

(ECO)ORGANIZACIÓN

No estamos planteando una jerarquía “natural” en la sociedad como podría haberla en la naturaleza, es decir, algo así como “siempre hubo pobres y ricos”. Pues en la propia naturaleza, aún con esas grandes diferencias que existen, lo que prevalece son las relaciones ecosistémicas que se han ido construyendo a lo largo de la evolución de miles de años, más que la aniquilación de unas especies sobre otras, dónde los sistemas más complejos y sinérgicos han ido mostrándose más competentes que los sistemas más simples o sectoriales. Y entre los seres vivos

con mayor razón debemos aprovechar al máximo las capacidades de las que disponemos, organizándonos de tal modo que todos podamos contribuir a la mejora de la vida. No estamos hablando de un modelo de coordinación de “recursos” (técnicos, económicos, ecológicos, etc.) que dé más sostenibilidad a los procesos, pues con esto todavía estaríamos en planteamientos defensivos frente a la indolencia burocrática de la que partimos y que no conseguimos superar. Y ante la manifiesta insuficiencia de los sistemas democráticos electorales y las burocracias profesionales que les acompañan en la gestión (pública y privada), no nos planteamos tan solo que haya un complemento participativo para remediar los males mayores. Esto sería lo mínimo para evitar los estallidos más violentos en la sociedad (como lo sucedido hace años en los barrios de Caracas o de Los Angeles, o aún más recientemente en las periferias de las ciudades francesas). Esto aún sigue siendo el “fondo de miedo” con el que nos seguimos gobernando defensivamente para evitar males mayores. Con algunas formas de participación comunitaria no se resuelven los problemas de fondo, pero al menos se mitigan los efectos más desastrosos del sistema en que vivimos.

Lo que queremos aportar si va más allá de un complemento a la democracia y la gestión habitual, a la coordinación de recursos incluso, etc. Una “(eco) organización” se plantea cooperar desde abajo y no sólo coordinar desde arriba, integrar en el proceso todas las iniciativas y capacidades de los seres de cada uno de los ecosistemas en donde estamos. La “sinergia” que se trata de producir no es una simple suma de las partes, sino la multiplicación de las iniciativas que surgen en la vida cotidiana. Es decir, pasar a marcar la agenda de los sistemas representativos desde las propuestas populares y comunitarias. Y no esperar a que sean los poderes económicos y mediáticos los nos organicen la vida, y ante los que tengamos que estar en continua defensa (con más protestas que propuestas). Esta “(eco) organización” desde luego parte de los problemas más sentidos y urgentes, pero no para quedarse en ellos a ser posible, sino para aprovechar el posible entusiasmo de la movilización y pasar a hacer propuestas constructivas, integrales y sinérgicas tal como algunos movimientos sociales nos han ido enseñando (sobre todo algunos movimientos de mujeres, de campesinos o de indígenas). La “(eco)organización” no tiene porque esperar la autorización de todo el sistema de poderes, pues a escala local ya se pueden ir dando buenos resultados para la gente y para los grupos que tomen estas iniciativas. Y desde lo comunitario se puede plantear la agenda de autogestión y de



cogestión de sistemas con metodologías participativas, que alcancen a millones de personas, tal como se ha demostrado en casos de la India, de Latinoamérica, y más recientemente en Europa.

Pero no sólo para superar la pobreza o las lacras más evidentes de la sociedad, sino para que todos y todas podamos sentirnos creativos en ella. Una “democracia de iniciativas” donde el protagonismo puede ser de cualquier grupo, y habitualmente lo es de varios a la vez, que han de coordinar sus esfuerzos. Para eso es necesario otro tipo de prácticas, con lo que tienen de técnicas de priorización y de rigor tanto en la transparencia como en los criterios sociales distributivos, muy distintas a las peleas por ver quién manda en los gobiernos. Criterios del tipo “de cada quién según su capacidad, y a cada cual según sus necesidades” son propuestas a las que ya podemos aspirar en muchas formas comunitarias. Y que los delegados, o los gestores, sean mandatarios de las decisiones construidas colectivamente, y no interpretes caprichosos de las mismas. Todo esto implica un cambio en los procesos que costará años de nuevas prácticas, y de una nueva cultura, con sus nuevos “ritos” y procedimientos de metodologías participativas. Pues al igual que la práctica de la delegación y control cada cuatro años mediante el voto de las autoridades representativas ha llevado bastantes décadas consolidarse como referente democrático, también los talleres y asambleas, y las redes sociales de iniciativas, las votaciones ponderadas, el mandato a los gestores, los planes de tipo integral comunitario, etc. tendrán que seguir un proceso de mejora, con avances y retrocesos, y que vayan dando resultados para que se lleguen a consolidar. Lo que aportamos es que ya se ha empezado con estos procesos para demostrar que las cosas están cambiando.

Por ejemplo, los Presupuestos Participativos no son nada revolucionario desde el punto de vista de que impliquen un cambio radical de las clases sociales o del sistema económico. Simplemente introducen con mayor o menor coherencia unos sistemas, más transparentes y participativos, de hacer unas propuestas de iniciativas que el gobierno se compromete a realizar al año siguiente. Tanto los Planes comunitarios como otras formas de procesos con “acciones integrales” tampoco significan más que mejoras consecuentes con los sistemas de cogestión social que proclama cualquier partido. Las “Iniciativas Legislativas Populares”, o los Foros Cívicos para el seguimiento con “índices de calidad de vida”, o tantas otras nuevas formas que se ensayan en muy diversas ciudades y comarcas, son el caldo de cultivo para que vayan maduran-

do las democracias participativas y su “(eco)organización”. Aportamos que algunas Redes de Seguimiento de los procesos en marcha son más operativas en la medida en que tratan de articular entre sí varias de estas metodologías, y sobre todo si lo hacen a partir de alianzas estratégicas de varios “conjuntos de acción”. La “(eco)organización” que supone una Red de Seguimiento tiene sus pautas relacionales entre Mesas de trabajo por temas, el o los Grupos Motores, con sus “cronogramas” de actuación y de rendir cuentas por las tareas planteadas, etc. Y todo esto supone prácticas muy diferenciadas en unas y otras localidades y culturas, pero con algunos elementos comunes que es bueno considerar y desarrollar.

REVERSIONES

Las “reversiones” no son, tal como las utilizamos, ni posiciones intermedias ni gradualismos entre los dilemas opuestos que se nos presentan. Es importante aclarar esto porque la tendencia ante los dilemas de opuestos es a buscar posiciones a medio camino, y con las “reversiones” lo que se plantea es “desbordar” tales supuestos. Es no aceptar, por ejemplo, el debate entre lo “reformista” y lo “revolucionario” como un planteamiento previo a la acción, que en general (en el siglo XX) ha paralizado más que animado para la transformación social. En la práctica muchos procesos revolucionarios han acabado haciendo reformas, y algunos procesos por reformas han acabado radicalizándose en revoluciones. Por eso tratamos de huir de dilemas un tanto sectarios que sirven para muy poco en los procesos comunitarios de la vida cotidiana de la gente. Las “reversiones” se plantean desbordar los debates endogámicos de muchos grupos, tanto de los académicos, como activistas, como basistas, etc. No es un planteamiento académico en la medida en que es necesario una cierta densidad práctica con los movimientos para poder vivir y experimentar lo que está pasando, no es un concepto que se pueda captar solo en teoría. No es una posición activista en la medida en que necesita escuchar mucho el ritmo de la gente y de los movimientos, y aportar metodologías cuando van cuajando los “conjuntos de acción”. No es “basista” en la medida en que no se le da la razón a todo lo que hacen los sectores populares, aunque haya que partir de sus contradicciones, y de tal manera que así puedan aparecer más enraizados estos desbordes de los procesos transformadores.

Aunque se parta de “grupos operativos” y centrándose en resolver problemas concretos, estos procesos no se puede saber nunca como



pueden acabar. Precisamente esta “reversión” puede ser un índice de que se han superado los primeros presupuestos, planteados por la propia gente que participa, un indicador de la implicación y la confianza en su propia fuerza de los sectores que se hayan movilizado. Desbordar los primeros supuestos con los que se comienza no es un error de planificación, sino demostrar la capacidad de ir consiguiendo que grupos y sectores sociales vayan ganando en proponerse objetivos más avanzados para ellos mismos. Siempre se parte de algún esquema mental previo, más o menos explícito, pero eso no quiere decir que haya que quedarse en él, sobre todo cuando son muchas las aportaciones nuevas de otras personas y grupos, y las vivencias propias de estos procesos, etc. Revertir tales esquemas es aprender de los estímulos “generadores” que la vida nos va poniendo delante, y que construimos colectivamente. En este sentido la auto-formación de las personas y los grupos es una retroalimentación constante desde las propias prácticas vividas. Y una demostración de que la mejor forma de superar falsos dilemas teóricos es con estas prácticas, donde la creatividad de la gente abre nuevos cauces que implican tanto lo que dicen unos como lo que dicen otros. La mayor parte de los debates pre-juiciosos de los grupos se solucionan al ponerse en marcha alguno de los caminos, con el ritmo de la gente que ha de participar.

No es que haya que hacer “reversiones” para todo, sino que si las planteamos estamos abriendo unas nuevas perspectivas para la dialógica. El aportar que la dialógica no se queda en los dilemas ente un polo o el otro, aunque estos sigan existiendo y siendo necesarios, es dar más amplitud y posibilidades a lo que podemos llamar “transversalidad” de las alternativas. Salir de las “dialécticas cerradas” significa que en cada momento se puede optar por una complejidad de alternativas (más radicales o menos, más previstas o más desbordantes, según las circunstancias), y esto es poner más profundidad y rigor en los procesos comunitarios y sociales. No siempre se está en condiciones de que puedan ser operativos los “desbordes reversivos”, pero incluirlos como referente posible cuando la gente está dispuesta, nos abre a otros planos de potencialidades. Lo que llamamos “monitoreo” pasa entonces a ser un elemento clave, que no se queda en una simple evaluación tal como suelen hacer los planificadores, sino en un ejercicio de seguimiento y rectificación en algunos puntos que la metodología participativa ha señalado como más sensibles. El que pueda haber un cronograma sólo es un referente, no tanto para cumplirlo como para saber por dónde

nos está desbordando la realidad o por dónde nosotros no alcanzamos a llegar a los planteamientos previstos. Porque siempre lo que ocurre es más complejo y dinámico que lo que podamos planear. El “monitoreo” se puede articular con el esquema de “(eco) organización”, y con las “ideas-fuerza” o “emergentes”, para que los contenidos, y los sujetos que los ponen en marcha, sean un todo más sinérgico en cada caso.

Por ejemplo, un caso de pedagogía liberadora no es que los “grupos operativos” se conciencien de que los contenidos del proceso comunitario sean muy buenos, por lo bien que explicamos las cosas desde lo que llamamos “grupos motores”. Más bien se trata de que negocien los grupos operativos y motores como “revertir” a los opuestos a este proceso, encontrando las incoherencias y contradicciones que tengan, y jugando con ellas para poder hacer estrategias con “conjuntos de acción” suficientemente amplios. Crear situaciones donde los opuestos se vean “revertidos” en la práctica es la mejor concienciación. Es decir, desbordados porque buena parte de los grupos locales han negociado alianzas de participación conjunta, en primer lugar. En segundo lugar, revertidos porque se hacen explícitas las contradicciones que hemos podido estudiar y hacer emerger en estas situaciones. Y en tercer lugar, porque conseguimos persuadir o seducir a buena parte de la gente que estaba ajena para nuestra causa, para que se vea implicada en lo que estemos haciendo, lo que supone el aislamiento o desborde de quienes se oponen. Además estas apuestas estratégicas nos desbordan también a nosotros, sobre todo en los idealismos que aún podamos conservar de pensar en que habíamos hecho unos planes perfectos. De esa manera también nosotros podemos seguir aprendiendo. Y este suele ser el indicador más cercano y fiel de cómo va el proceso.

Los tiempos y lo que cabe aprender

Todo lo que venimos diciendo hay que bajarlo a la práctica comunitaria con sus tiempos, o a cualquier práctica social con sus ritmos particulares de vivencias culturales. Para no quedarnos, como suele suceder, en generalizaciones más o menos académicas, proponemos un cuadro con algunos tiempos aproximados. Es preferible ser criticado por cuadricular los períodos de cada actividad o salto creativo, que quedarnos en la inconcreción de las grandes palabras. No nos cansaremos de recomendar el no tomar como recetas los tiempos que aquí se proponen, puesto que están sacados de experiencias muy diversas. Pueden servir como referencia para algunas prácticas en localidades dónde no tengan mucha experiencia. Desde luego entre 9 y 12 meses un equipo de 5 o 6 personas con cierta dedicación pueden hacer a la tarea y con-



seguir algunos resultados iniciales. Evidentemente si el tiempo que pueden dedicar y la capacidad es alta todo el proceso puede acabar antes, y si se puede hacer con más calma, en razón de las capacidades o el tiempo, también se podrá conseguir que el proceso sea más asumido, pues no por mucho correr saldrá mejor. Las diferencias de tamaño de la comunidad, ciudad o región, y la cultura participativa también son variables para modificar todo lo que aquí estamos proponiendo, y con ese ánimo estamos presentando este cuadro para que se le puedan hacer todo tipo de enmiendas. Es importante saber si hay en el proceso trabajadores públicos, y cuantificar cuantas horas le pueden dedicar, no confundiendo “voluntarismo” con rigor de las metodologías que se necesitan para hacer bien estos saltos o períodos. Y tener en cuenta que los horarios son los disponibles básicamente por la gente que trabaja en otras cosas y que quiera participar, puesto que son los grupos motores y operativos los que han de ir asumiendo las iniciativas y dirección del proceso.

En primer lugar hemos de considerar un tiempo preliminar, muy variable y no cuantificable, que nos pueda situar en las experiencias precedentes de las que se parte. No es lo mismo llegar a estos procesos desde el impulso de un movimiento social, que por el voluntarismo de un equipo técnico o de un político con buena voluntad. Hay una serie de características básicas, y no sólo la buena voluntad, para que se pueda empezar con ciertas garantías de poder cumplir con lo que se pretende. La primera columna nos muestra algunas de las predisposiciones que se han de tener además de la voluntad de querer implicarse en metodologías participativas. Después hay cuatro columnas para: hacer un plan de trabajo, realizarlo, hacer devoluciones, y unas propuestas operativas (más adelante comentaremos algo de cada una). Y en la última columna se abre el proceso sin tiempos límite, aunque se recomienda que se tengan cronogramas para poder hacer los seguimientos y monitoreos oportunos. Existe una cierta lógica en la disposición en este orden de las fases o saltos a realizar, pero esto no quiere decir que no se pueda alterar, o que se pueda acelerar o retrasar cualquiera de los elementos en función de los requisitos de cada situación. Para lo que sirve este cuadro es para poder justificar el porqué de los cambios que se puedan hacer. Sería bueno si se puede razonar el porqué tanto de lo que se propone como de los cambios que se introduzcan, y que no sea el fruto de decisiones no debatidas o de oportunismos ajenos a la propia lógica participativa. Desde luego el cuadro no debiera tener este lenguaje que aquí pretende cierto rigor conceptual, si se piensa en implicar a personas no acostumbradas a estas terminologías. En cualquier caso será bueno que se construya alguno más concreto y específico para cada situación.

Los “saberes” que pretendemos desenvolver los podemos dividir en 5 apartados (que entre sí siempre están muy entrelazados), para poder distinguir mejor lo concreto de cada momento y cada pretensión. Lo primero es “saber estar”, es decir una serie de capacidades personales o grupales que se pueden y deben tener previamente por las experiencias vividas. También se pueden adquirir en el proceso, pero siempre suelen ocupar más tiempo que el de unos meses o un año. El tener “posos” vital sobre todo para dirigir un proceso metodológico, o unas talleres o asamblea, no es algo que se pueda aprender en los libros o en un curso más o menos acelerado. El saber “¿para qué? ¿para quién?” del conjunto de lo que hacemos (lo que llamamos “episteme”); y el saber el “¿por qué?” de cada fase (lo que llamamos “metodología”), y que dan sentido a las técnicas y a los resultados, son los elementos fundamentales de lo que proponemos. Los seis saltos de la “epistemología” ya ha sido comentados anteriormente como fundamentales para lo que hemos llamado “socio-praxis”. Y la “metodología participativa” que apuntamos sólo trata de ser coherente con lo que venimos postulando, razonando cómo articular esos saltos de la manera más conveniente desde lo que nos enseña nuestra experiencia. En cuanto al “saber hacer” (las técnicas, el “¿cómo?”), no nos parece tan importante aplicar unas u otras, siempre que se justifique el “¿por qué?” de hacerlo. Y sobre el “¿qué?” o resultados (los documentos y las prácticas que se va quedando), el que se logren más completas o menos, pues es cuestión de tiempo y de participación para que sean mejores, siempre que no se renuncie a aspirar a conseguir los objetivos propuestos.

Perfil para la programación ciudadana sustentable.

(SABERES, EN 6 SALTOS – TIEMPOS, EN LOS PROCESOS SOCIO – PRAXICOS)

TIEM- POS	<i>Predis- posición desde las experiencias previas</i>	Construc- ción del Plan de trabajo negociado (2/3 meses)	Trabajo de campo y Análisis abiertos (2/3 meses)	Devoluciones creativas y Priorización (2/3 meses)	<i>Propuestas Integrales y sustentables</i> (2/3 meses...)	<i>Proceso de realizacio- nes y segui- miento con monitoreo</i>
SABE- RES						
¿Quién?	- Experiencias Sociales.	- (Eco) evaluar prejuicios.	- Escuchar todas las posiciones	- Dirigir talleres y encuentros	- Facilitar las alianzas	- (Eco) Dirigir metodológicamente
Saber estar	- Capacidad Auto-crítica.	- Conversar Con grupos.	- Facilitar la dinámica de grupos.	- Provocar los saltos creativos.	- Planificar participada-Mente.	- Monitoraar situaciones



¿Para qué? Conocimientos, Episteme	- De vivencias con analizadores a la predisposición para “Estilos Transductivos”	- De la buena voluntad de los sujetos-sujetos a las estrategias con “Conjuntos de acción.”	- De los análisis de acción-reflexión a las paradojas y a la reflexividad de la “Tetrapraxis”	- De las causalidades “recursivas” a la construcción de reflexividades con “Ejes Emergentes”	- De los indicadores de sustentabilidad a la fuerza de las “Redes (eco) organizadas”	- De los grupos operativos a los “Desbordes creativos” y procesos de “Reversión”
¿Por qué? Metodologías	- Distinciones entre otras metodologías y lo participativo	- Fases de un proceso. - Problemática inicial y Análisis de redes sociales	- Complejidad de conjuntos de acción. - Temáticas comunes y contrapuestas.	- Planificación Estratégica Situacional - Creatividad con los grupos heterogéneos	- Idea-Fuerza y dispositivos - Democracia Participativa y Recursos.	- Articulación de proyectos - Evaluación y monitoreo
¿Cómo? Saber hacer, Herramientas	- Trabajo en grupos - Salir a la calle.	- Socio-Dramas - Transectos (DRP) - Socio-Gramas y muestras. - DAFO	- Entrevistas - Talleres - Análisis - Tetralemas	- Flujo-Gramas - Talleres para devoluciones creativas	- Votaciones ponderadas (EASW) - Cuadros de Organización y Recursos	- Cronograma por tareas y proyectos - Campañas de di-fusión y (eco) auto-formación
¿Qué? Resultados operativos	- Formación de grupos implicados	- Delimitación del síntoma - Grupo Motor y muestra - Plan de trabajo	- Saturar las posiciones de los conjuntos de acción - Cuadros temáticos con tetralemas	- Nudos críticos priorizados - Construcción de la Red de seguimiento	- Informe Operativo: propuestas, organización y recursos	- Seguimiento cronogramas - Rearticulación de estrategias
	1	2	3	4	5	6

Comentando estas columnas podemos ver una cierta lógica de desenvolvimiento de lo que venimos planteando. En la primera columna hay alguna predisposición que parece necesaria para poder comenzar cualquier proceso. Aunque no sean imprescindibles todas al mismo tiempo, no nos cabe duda que se empieza con problemas si no se cumplen algunos de estos pre-requisitos. Por ejemplo que la gente que se implica ya sepa “estar” por haber participado antes en otras experiencias, o que tenga un mínimo de capacidad autocrítica, es decir, no ir de prepotente. Para no quedarnos en las vivencias y pasar a los

“estilos transductivos”, algo hay que estar dispuestos, aunque no se sepa aún del todo de qué se trata. Para ello, al menos, hay que saber distinguir entre metodologías participativas y otras de las ciencias sociales (aún hay profesionales que piensan que es participativa una encuesta o un grupo de discusión). Si las distinciones no se conocen del todo previamente no pasa nada, pero hay que aclarar cuanto antes de qué estamos hablando, y a qué nos comprometemos, para que nadie se meta engañado dónde no sabe. Por ejemplo, el estar dispuesto a salir a la calle y al trabajo con grupos, que son cosas muy claras para unas personas pero a otras les resultan muy difíciles de asumir, o al menos les da reparo antes de hacerlo. Nada de esto es algo imposible de realizar, y de hecho lo solemos hacer en otros aspectos de nuestras vidas, aunque no lo nombremos así. Lo importante es que seamos capaces de aclarar y distinguir en qué momento estamos al empezar un proceso, para que podamos comenzar calibrando bien nuestras fuerzas.

En la segunda columna ya empezamos las tareas, y lo mejor es hacerlo con aquellos primeros grupos que se apuntan al proceso. No basta tener buena voluntad y tratarlos unos y otras como sujetos. No basta la simple conversación porque siempre estamos cargados con prejuicios que sin duda acumulamos (de teorías y de las experiencias de las que cada cual viene). Por eso es bueno que nos “(eco)evaluen” (podamos ver como nos ven otras personas) desde un primer momento. Dentro de las fases de un proceso parece también conveniente empezar por reconocer las redes sociales que puede haber en un mapa de relaciones local, que lo podemos construir con algunos grupos implicados participadamente. La idea es llegar a poder poner en ese mapa de relaciones los diferentes “conjuntos de acción” y sus estrategias particulares, contradictorias o afines, ajenas o simplemente diferentes a las nuestras. Hay técnicas, para saber cómo hacer al principio de los procesos. Hacer un DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades) para delimitar los síntomas de los que partimos, o hacer un “transecto” (paseos de profesionales y usuarios que intercambian sus conocimientos sobre el terreno) para comentar las distintas percepciones de los síntomas. También un “socio-drama”, o un “juego de rol”, para reconocer los prejuicios de los que partimos. Después lo que planteamos es algún “socio-grama” que tal como lo hacemos es un mapa de relaciones local, con varias finalidades: a) que los grupos implicados locales muestren hasta dónde conocen a los otros sujetos que tengan que ver en el asunto (se descubren sorpresas muy interesantes), b) también nos puede



servir como “muestra” para saber cómo enfocar el plan de entrevistas, grupos, talleres, documentación, etc. c) queda una radiografía inicial del proceso.

Ya abiertos al trabajo de campo cabe escuchar todas las posiciones que se pueda, y adoptar un estilo de facilitador/a. No basta reflexionar personalmente o en grupo sobre las acciones y sobre la recogida de información que estemos haciendo con entrevistas, talleres, análisis profesionales, porque aunque esto está bien y es interesante, la “hiper-complejidad” de las paradojas sociales que nos encontramos da para un proceso que precisa de mayores profundizaciones. Es por lo que procuramos realizar “reflexividades de segundo grado” a ser posible con los mismos colectivos o sectores sociales que nos han informado en las entrevistas o en talleres, haciendo que se analicen ellos mismos, el porqué dijeron lo que dijeron, y qué otras cosas se les ocurren en este segundo momento. Los “tetra-lemas” (sobre cuestiones que han dicho, se puede construir un cuadro de 4 posiciones), y los tetra-praxis (otro cuadro de 4 posiciones sobre las actitudes o posiciones que adoptan los grupos implicados), son instrumentos que facilitan el saber hacer estos análisis sin necesidad de ser necesariamente profesionales del tema. Lo mejor es que haya grupos mixtos de profesionales y voluntarios locales que hagan la tarea de simplificar las paradojas encontradas a las más significativas en cada momento, sobre todo para que no parezca la cosa más complicada de lo que realmente sea. Luego con el debate se vuelven a construir nuevas paradojas, y aparecen propuestas muy creativas. Pero hay que comenzar por “saturar” (es decir, completar en el mapa o socio-grama) el recorrido por todas las principales posiciones que se pueden dar en torno a un tema (no suelen bajar de 9, ni superar unas 12, más o menos), y entonces es cuando ya podemos cruzar las informaciones de un tipo y de otro, y confeccionar esos cuadros de varias posiciones contrapuestas para estos análisis participativos.

La cuarta columna nos muestra precisamente los momentos para “devolver creativamente” esas frases y posiciones que vienen de la fase anterior. Hay que estar dispuestos a dirigir talleres que permitan provocar saltos creativos en sus participantes, es decir, lo que venimos diciendo de que las gentes puedan reflexionar sobre lo que dijeron y por qué, y posiblemente añadir algunas nuevas razones que tenían dentro pero que no aparecieron en una primera conversación. Así pueden aparecer los “ejes emergentes” que nos muestran que estamos en los buenos caminos de la creatividad participativa. Para estos saltos nos ayudamos

de alguna técnica de la “planificación estratégica situacional” como es el “flujo-grama”, para priorizar participadamente (en grupos de 10 a 20 personas, y luego ir a un plenario) cuales son los principales “nudos críticos” o cuellos de botella que están dificultando los procesos. Aparecen causas y efectos relacionados entre sí “recursivamente” (es decir, no linealmente sino de forma cruzada, y también cómo los posibles efectos influyen en las causas), y podemos ver dónde confluyen más relaciones y se debe actuar prioritariamente. Es interesante en esta fase y las siguientes que los grupos de trabajo empiecen a ser “heterogéneos”, es decir mezclados entre diferentes tipos de procedencias, tanto vecinales o profesionales, pues cuanta mayor sea la pluralidad de cada grupo no se repiten tanto los hábitos heredados y se anima la creatividad del mismo. También es importante que se puedan discutir los análisis causales o las propuestas más por las ideas en sí mismas que por quien las dice, y por eso dividir los talleres en grupos “heterogéneos” también contribuye a ir construyendo “sujetos colectivos” (identificaciones de quienes han creado colectivamente algo), en el camino de que se vaya construyendo una “red de seguimiento” del proceso.

Luego vienen las propuestas, en una columna donde hay que saber facilitar las alianzas para que la planificación acabe siendo operativa. No bastará un proceso técnico con indicadores para hacer seguimiento de lo que se va realizando, sino que son las “redes (eco)organizadas” las que deben llevar el control para cada paso que hay que dar. Redes de seguimiento con su democracia interna y operativa, y por eso con unas relaciones “ecosistémicas” en su organización. No es la jerarquía de autoridad quién manda sino la “idea-fuerza” quién es capaz de reunir las voluntades y animar el proceso. Estos esquemas de “democracias participativas” para manejar los recursos disponibles pueden ser muy operativos no tanto por las técnicas que empleen como por la “idea-fuerza” y su capacidad de mover dispositivos voluntarios en su entorno. No sólo por creer que la democracia sea un fin en sí misma, sino porque puede servir para conseguir además algún fin concreto, y sobre todo para ir construyendo un futuro en que la gente sienta que cuenta. Desde luego el que haya nuevas formas o estilos de hacer las cosas más participativamente y con más transparencia es mucho mejor, como por ejemplo realizar votaciones ponderadas, y no tanto de enfrentamiento frontal de unos contra otros. Aún cabe avanzar mucho más en estos dispositivos para que la gente pueda participar y que además pueda sentirse protagonista, aunque sea de las pequeñas cosas. A estas alturas



del proceso ya se ha tenido que construir colectivamente cuales son las principales propuestas, cómo es la mejor organización interna y hacia fuera, y de dónde hay que conseguir los recursos de inversiones, tiempos de dedicación, etc. que se necesitan para continuar.

En la última columna el proceso ya no tiene tiempo definido porque está abierto a todo tipo de nuevas eventualidades, y para eso y debe tener como referencia su propio cronograma. Saber hacer en estos momentos ya es más complejo, porque hay que “monitorear” situaciones a veces no previstas, y aunque se cuente con una organización democrática y participativa no basta con la buena voluntad de los grupos operativos. Hay que ser capaces de co-dirigir con metodologías que escuchen el eco de lo imprevisto, y sepan atender los “desbordes” que se produzcan. Por eso hablamos de “(eco)dirigir” para estar a la altura de algunas “reversiones” que pueden desbordar muchas partes de lo planteado, o que simplemente llevan más allá los mismos planteamientos que se pretenden, pero a mayor ritmo (o tal vez se paralizan). La cuestión es cómo articular los distintos proyectos planteados desde la “idea-fuerza”, y hacerlo mediante unos cronogramas que van poniendo los tiempos y las responsabilidades para su ejecución. Esto incluye campañas de difusión, y una “eco” y “auto” formación (es decir, no tanto clases formativas, como la formación que cada grupo o persona adquiere por sus relaciones con el ecosistema donde opera, al hacerlo con cierta consciencia). Y para ello están el seguimiento, la evaluación y el “monitoreo”, de los cronogramas que se hubieran previsto, que facilitan los cruces sinérgicos entre sí. Los desbordes sociales que pueden provocar las “reversiones” nos obligarán además a rearticular las estrategias previstas, y para eso precisamente necesitamos el “monitoreo” y la “eco-auto-formación” de la que venimos hablando en este texto.

Los procesos comunitarios y sociales siempre tienen sus propias lógicas que nos sorprenden, y por eso consideramos que es más inteligente estar preparados para ello antes que confiar en que todo lo tenemos previsto. El rigor metodológico que pretendemos con este cuadro de saberes y tiempos no es para cumplirlo tal cual, sino para ver cuanto se modifica, y que haya un referente para poder debatir rectificaciones. La creatividad no es tratar de inventar de la nada, lo cual sería imposible además, sino ser capaces de responder a nuevas situaciones que inevitablemente van a ir apareciendo, tanto por dispositivos nuestros de “reversión” como por causas menos previstas. Es esto precisamente lo que hace muy interesante para las ciencias sociales todo lo comuni-

tario, por eso que tiene de condensación de las relaciones complejas de la sociedad, y de que podemos operar en ellas de forma participativa con más facilidad que en otros ámbitos. A partir de lo que podemos conseguir en experiencias locales también podemos atrevernos a plantearlas con mayor credibilidad a escalas mayores. No tenemos certezas tampoco de que este sea el mejor camino, o que no haya otros, pero por lo recorrido no parece tan malo, y hasta resulta creativo.

Bibliografía

- ABRIL, G. (1994) Análisis semiótico del discurso. En Delgado y Gutierrez...
- ALONSO, L.-E. (1999) Trabajo y ciudadanía. Trotta. Madrid
- ANTUNES Y OTROS (1994) Manifiesto Eco-socialista. Libros de la Catarata. Madrid.
- ARDÓN, M., CROFT, J. (2002) La Auto-investigación para la gestión municipal de recursos. ASOPAL. Tegucigalpa.
- BOTT, E. (1990) Familia y red social. Taurus. Madrid
- BOURDIEU, p. (1997) Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción. Anagrama. Barcelona.
- BROCKMAN, J. (1996) La tercera cultura. Tusquets. Barcelona.
- CAPRA, F. (2003) Las conexiones ocultas. Anagrama. Barcelona.
- COLECTIVO IOÉ (1993) investigación-acción-participativa. En Documentación Social, nº 92. Madrid
- CORAGGIO, J.L. (2000) Política social y economía del trabajo. Miño y Dávila. Madrid.
- DABAS, E. (1993) Red de redes. Paidós. Buenos Aires.
- DEBORD, G. (1976) La sociedad del espectáculo. Castellote. Madrid
- DELGADO Y GUTIERREZ (1994) Métodos y técnicas cualitativas en la investigación en ciencias sociales. Síntesis. Madrid
- ELIAS, N. (1994) Conocimiento y poder. La Piqueta. Madrid.
- FALS BORDA, R. BRANDAO (1986) Investigación participativa. Instituto del Hombre. Montevideo.
- FALS BORDA Y OTROS.(1993) Investigación-Acción-Participativa. En Documentación Social, nº 92. Madrid.
- FERNÁNDEZ-BUEY, F. (2003) Políticas. Losada. Madrid.
- FERNÁNDEZ DE CASTRO Y OTROS (1986) Crisis social de la ciudad. Alfoz, 34. Madrid
- FREIRE, p. (1970) Pedagogía del oprimido. Siglo XXI. Madrid.
- GALTUNG, J. (1984) ¡Hay alternativas!. Tecnos. Madrid.



- GRAMSCI, A. (1970) Introducción a la filosofía de la praxis. Península. Barcelona.
- GUATTARI, F. (1976) Psicoanálisis y transversalidad. Siglo XXI. Buenos Aires.
- Guattari, F. (1990) Las tres ecologías. Pre-Textos. Valencia.
- HENDERSON, H. (1989) Una guía para montar el tigre del cambio. En Lovelock y otros. Gaia. Kairós. Barcelona.
- HOLLOWAY, J (2002) Cambiar el mundo sin tomar el poder. El Viejo Topo. Barcelona.
- IBÁÑEZ, J. (1990) Nuevos avances en investigación social. Cuadernos A. Barcelona.
- IBÁÑEZ, J. (1994) Por una sociología de la vida cotidiana. Siglo XXI. Madrid.
- ILlich, I. (1975) La sociedad desescolarizada. Barral. Barcelona.
- JAMESON, F. (1989) Documentos de cultura, documentos de barbarie. Visor. Madrid
- JULIANO, D. (1992) El juego de las astucias. Horas y horas. Madrid.
- KELLER, E. F. (1994) Las paradojas de la subjetividad científica. En Varios. Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad. Paidós. Buenos Aires.
- KROPOTKIN (1978) Campos, fabricas y talleres. Júcar. Madrid
- LOMNITZ, L. (1994) Redes sociales, cultura y poder. M.A. Porrúa. FLACSO. México
- LOURAU, R. (1975) El análisis institucional. Amorrortu. Buenos Aires.
- LOURAU, R. (1980) El estado y el inconsciente. Kairós. Barcelona.
- MANDELROT, B. (1987) Los objetos fractales. Tusquets. Barcelona.
- MARGULIS, L. (2002) Planeta simbiótico. Debate. Madrid.
- MARTÍN SANTOS, L. (1991) Diez lecciones de epistemología. Akal. Madrid
- MARX, C. (1970) Tesis sobre Feuerbach. Grijalbo. México.
- MATURANA, H. (1995) La realidad, ¿objetiva o construida? Anthropos. Barcelona.
- MATURANA, Varela (1990) El árbol del conocimiento. Debate. Madrid.
- MATUS, C. (1995) El chimpancé, Maquiavelo y Gandhi. Fundación Altair. Caracas.
- MAX NEEF, ELIZALDE, HOPENHEIN (1993) desarrollo a escala humana. Nordan. Montevideo.

- MORIN, E. (1994) *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa. Barcelona.
- NAREDO, J.M. Y OTROS (1996) *Ciudades para un futuro sostenible. Habitat II*. Ministerio de Obras Públicas. Madrid.
- NAVARRO, p. (1993) *El holograma social. Siglo XXI*. Madrid.
- NUÑEZ, C. (1989) *Educación para transformar, transformar para educar*. Alforja, S. José de Costa Rica.
- NUÑEZ, C. (2001) *La revolución ética*. L'Ullal. Xativa.
- PEARCE, B. (1994) *Nuevos modelos y metáforas comunicacionales: el pasaje de la teoría a la praxis*. En Varios. *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Paidós. Buenos Aires.
- PENROSE, R. (1996) *La conciencia incluye ingredientes no computables*. En Brockman...
- PIAGET, J. (1972) *Lógica y psicología*. Redondo. Barcelona.
- PICHÓN-RIVIÈRE, E. (1991) *Teoría del vínculo*. Nueva Visión. Buenos Aires.
- REBELLATO, J.L. (2000) *Ética de la liberación*. Nordan. Montevideo.
- REICH, W. (1971) *La aplicación del psicoanálisis a la investigación histórica*. Anagrama. Barcelona.
- ROY, A. (1997) *El dios de las pequeñas cosas*. Anagrama. Barcelona.
- SACRISTÁN, M. (1987) *Pacifismo, ecología y política alternativa*. Icaría. Barcelona.
- SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, A. (1968) *Filosofía da praxis*. Paz e Terra. Rio de Janeiro.
- SAMPEDRO, J.L. (2005) *Escribir es vivir*. Areté. Barcelona.
- SANTOS, B. S. (2004) *Democratizar a democracia*. Afrontamento. Porto
- SANTOS, B. S. (2004) *Reconhecer para libertar*. Afrontamento. Porto.
- SANTOS, B. S. (2004) *Semear outras soluções*. Afrontamento. Porto.
- SANTOS, B. S. (2005) *El milenio huérfano*. Trotta. Madrid.
- SEVILLA, E. (2003) *El desarrollo rural de la otra modernidad*. En Encina y otros. *Praxis participativas desde el medio rural*. CIMAS-IEPALA. Madrid
- SITUACIONISTAS (1977) *La creación abierta y sus enemigos*. La Piqueta. Madrid.
- SHIVA, V. (1995) *Abrazar la vida. Mujer, ecología y desarrollo*. Horas y horas. Madrid.
- SORIN, M. (1992) *Creatividad ¿Cómo, por qué, para quién?* Labor. Barcelona.



- SUBCOMANDANTE MARCOS (1999) De las montañas del sureste mexicano. Plaza y Janés. México
- THOMAS, I. Y FRANKE, R. (2004) Democracia local y desarrollo. Crec y Denes. Xativa.
- TORRES, C. (1978) Entrevistas con Paulo Freire. Garnica. México.
- VARELA, F. (1998) Conocer. Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas. Gedisa. Barcelona.
- VILLASANTE, T. R. (1995) Las democracias participativas. HOAC. Madrid.
- VILLASANTE, T. R. (1998) Cuatro redes para mejor vivir. Lumen Humanitas. Buenos Aires.
- VILLASANTE, T. R. Y OTROS (2001) Prácticas locales de creatividad social. El viejo Topo. Barcelona.
- VILLASANTE, T. R. (2002) Sujetos en movimiento. Redes y procesos creativos en la complejidad social. CIMAS-Nordan. Montevideo.
- VON FOERSTER, H. (1992) Las semillas de la cibernética. Gedisa. Barcelona.
- WAINWRIGHT, H. (2003) Cómo ocupar el Estado. Icaria. Barcelona.

Círculos de cultura



La libertad femenina transforma la universidad

María-Milagros Rivera Garretas

Durante las dos últimas décadas del siglo XX, la universidad se ha llenado de mujeres, internacionalmente. Los datos que tenemos son muy explícitos. Por ejemplo, desde la segunda mitad de los años noventa, mi universidad –la Universitat de Barcelona– y, también, la Complutense de Madrid tienen un 63% de alumnas entre sus estudiantes,¹ y casi 6 de cada 10 licenciados eran licenciadas en el año 2005.² Por todas partes, más de la mitad del alumnado universitario son alumnas, también en centros como The University of Chicago, que son muy elitistas y en los que tienen un peso grande las facultades de Derecho, de Economía o de Estudios Empresariales.³ En el conjunto del Irán, el 63% del alumnado universitario era alumna a principios de este siglo.⁴

Cuando, hace unos años, se empezó a tomar conciencia de esta revolución inesperada, algunas universitarias feministas, siguiendo a los medios de comunicación progresistas, le llamamos feminización de la universidad.⁵ Lo hicimos con cautela, porque intuíamos que la palabra “feminización” no decía toda la verdad; notábamos que esta palabra podía ser, incluso, una trampa. Hoy sabemos que nuestra cautela derivaba de una gran contradicción de sentido vivida por las universitarias de hoy. La contradicción está en que la universidad se ha llenado de mujeres pero no se ha feminizado, o no se ha feminizado apenas, en conocimiento que las universidades custodian, generan y transmiten.

¹ VV. AA., *Las mujeres en cifras*, Madrid, Instituto de la Mujer, 2001, p. 52-58; Montserrat Grañeras Pastrana et al., *Las mujeres en el sistema educativo*, Madrid, Instituto de la Mujer, 2001.

² J. A. Aunión, *Las mujeres son el 60% de los licenciados pero sólo el 13% de los catedráticos*, “El País” 20-12-05.

³ 1631 chicas frente a 1529 chicos empezaron el curso 1999-2000 en The University of Chicago, según “The University of Chicago Magazine” (abril 1999) p. 13.

⁴ Este dato, que procede de una entrevista en la revista “Flash Art” a la artista iraní Shirin Neshat, en Lia Cigarini, *Libertà senza emancipazione*, “Via Dogana. Rivista di pratica politica” 61 (junio 2002) 3-4; p. 3.

⁵ Marina Picazo y María-Milagros Rivera, *La universidad de la generación del 68*, “El viejo topo” 119 (junio 1998) 9-11; Remei Arnaus, Marina Picazo y María-Milagros Rivera, *La feminización de la universidad*, “El viejo topo” 133 (octubre 1999) 39-40.

Hace unos años, bastantes universitarias feministas interpretamos la impermeabilidad del conocimiento universitario al conocimiento de las mujeres como indiferencia y mala voluntad de nuestros maestros y de nuestros colegas. Veíamos con desesperación que la enorme cantidad de estudios feministas existentes de historia social, por ejemplo, no eran incorporados a las síntesis de historia social, aunque se tratara de estudios feministas científicamente impecables y aunque los autores de las síntesis fueran amigos y compañeros nuestros. Pensamos entonces que se trataba de una cuestión de poder; creímos que el problema estaba en que nuestros colegas no querían cedernos ninguna de las instancias de poder que ellos tenían o aspiraban a heredar de sus maestros. Y, como ellos no querían cedernos parte de su poder, entonces nosotras, que por el poder nos habíamos interesado antes bastante poco, empezamos a aspirar a tenerlo, luchando, incluso, por él, en vez de inventar nuestra libertad, nuestra libertad femenina. No nos dimos cuenta entonces de que la gran contradicción de sentido que vivía y vive la universidad no era una cuestión de poder sino que era y es una cuestión de originalidad y de independencia simbólica por parte de las mujeres que de ella formamos parte como alumnas, administrativas, bedelas y profesoras.

De que se trataba de una cuestión de originalidad y, por tanto, de independencia simbólica, yo tomé conciencia por azar, ya en los años noventa, en un encuentro mixto organizado por un grupo de historiadoras de la Complutense de Madrid, un encuentro que se tituló “La historia de las mujeres en el nuevo paradigma de la historia”.⁶ En este encuentro, al final de un día muy agitado de controversia entre historiadoras feministas e historiadores algo feministas, un amigo, que es un buen historiador social y muy progresista, me dijo en un aparte: “Pero ¿cómo os vamos a apoyar? ¿No te das cuenta de que estamos todos arrejuntados?” Yo, sinceramente, al oírle, creí que había bebido o había perdido la cabeza. Pero, al día siguiente, una vez dado tiempo al sueño creador,⁷ se me hizo una revolución simbólica y entendí que en esas palabras sencillas y vulgares estaba uno de los nudos de la luz que impedían que entre el conocimiento de las universitarias feministas de hace diez años y el de los hombres progresistas de entonces hubiera comunicación sensata. Mi amigo me estaba diciendo que ellos y sus maestros nos habían abierto a las mujeres la universidad, nos habían enseñado su conocimiento y, nosotras, una vez aprendido, les habíamos dejado, prefiriendo la libertad.

⁶ De este encuentro salió el libro: Cristina Segura, ed., *La historia de las mujeres en el nuevo paradigma de la historia*, Madrid, Al-Mudayna, 1997.

⁷ Tomo la frase de María Zambrano, *El sueño creador*, Madrid, Ediciones Turner, 1986.



En realidad, fue la separación de los grupos de investigación mixtos, el gesto político inaugural de los Seminarios y Centros de investigación de mujeres en la universidad. El gesto de separación fue propio de una generación de mujeres, la generación de emancipadas de los años setenta del siglo XX. Este gesto, las emancipadas lo hicimos tanto en la universidad como en los partidos políticos de izquierda y en los grupos extraparlamentarios radicales. Las mujeres nos marchamos de los grupos mixtos, dejando solos a los hombres, porque no podíamos soportar la violencia que en esos grupos radicales había. No podíamos soportar la violencia contra el Estado, que consistía en una lucha constante por el poder, para que el poder cambiara de manos. En la universidad, recuerdo de mi vida en los primeros años setenta, como becaria de Formación del Personal Investigador, el horror y el aburrimiento infinitos ante los cotilleos y debates constantes en torno a las plazas y a las oposiciones, que son puro lenguaje militar, un lenguaje que, con razón, no se ha dejado maquillar con las palabras que, en los últimos años, han intentado esconder su violencia. Como “habilitaciones”, por ejemplo.

Por eso, los Seminarios y Centros de estudios de las mujeres nacieron del deseo de algunas jóvenes de entonces, de ser universitarias de otra manera, en otra mediación con lo real y con el conocimiento. En Occidente, disponemos de dos mediaciones históricas distintas con lo real, dos mediaciones que no están nítidamente separadas entre sí sino que se mezclan en cada vida, consistiendo el trabajo de sentido y el compromiso político de cada una y de cada uno en distinguir en cada ocasión cuál es una mediación y cuál es la otra. En el siglo XV, a estas dos mediaciones con lo real y con el conocimiento, Teresa de Cartagena les llamó de la fuerza y de la gracia. Teresa de Cartagena sabía por experiencia mucho de lo que nos preocupa a algunas universitarias de hoy, mucho de la contradicción de sentido que una mujer vive en la universidad, si ha elegido ser mujer. Teresa de Cartagena, que pertenecía a una familia judeoconversa de Burgos, estudió durante varios años en la Universidad de Salamanca; pero, después, -según cuenta ella misma- tuvo que desprenderse de mucho de lo que había aprendido en la universidad para poder escribir lo que ella quería escribir; es decir, tardó mucho tiempo -unos veinte años- en convertirse en una autora original, en resolver la contradicción que el conocimiento universitario le plantea a una mujer.⁸

⁸ Puede verse mi *Egregias señoras. Nobles y burguesas que escriben (1400-1560)*, en Anna Caballé, ed., *La vida escrita por las mujeres, IV: Por mi alma os digo*, Barcelona, Lumen, 2004, p. 17-119.

Hoy, a la fuerza y la gracia de Teresa de Cartagena ya no les llamamos así, sino que les llamamos poder y autoridad. Poder y autoridad, aunque en el siglo XX hayan sido usadas como sinónimos, sobre todo por los totalitarismos, son dos cosas completamente distintas. El poder se ejerce sobre otras y otros; la autoridad, en cambio, se reconoce. La autoridad es, por tanto, de quien la reconoce, sin que se encarne en nadie, mientras que el poder es de quien lo detenta y lo impone por la fuerza. La autoridad es un más cualitativo, que nace en las relaciones que acrecientan algo, que me hacen crecer.⁹ En los Seminarios, Centros y grupos de estudios de las mujeres, las universitarias que los fundamos quisimos dar inicio a una manera de investigar y de hacer conocimiento en la que cada una de nosotras creciera en relación, en relación de confianza con otra mujer, amando la enseñanza y la investigación, más allá de las luchas de poder, más allá de las oposiciones, de las carreras y de las plazas.

Fue así, por ejemplo, en el Centre de Recerca Duoda de la Universitat de Barcelona. En Duoda —que no son siglas sino el nombre de una condesa de Barcelona del siglo IX que escribió un libro precioso para la educación de sus hijos Guillem y Bernat, que le habían sido arrebatados por su marido—,¹⁰ el primer grupo de investigación que fundamos en 1988 algunas profesoras y alumnas del máster en Estudis de les Dones, un grupo que se llama desde entonces “Proyecto Duoda”, nació del deseo de acoger en la universidad la investigación que entonces, un poco en broma, llamábamos “la investigación inútil”. La investigación inútil es la no vencida por el utilitarismo, es decir, la que no está definida por la carrera académica sino que nace del deseo de investigar, de la libertad y del amor a lo que se investiga, cada una según sus gustos y sus tiempos. De este grupo, unas investigadoras hemos hecho carrera académica y otras no; la carrera académica, cuando se ha hecho, se ha hecho sin traicionar la fidelidad a una misma, o sea, sin utilizar el grupo o el conocimiento para fines distintos de él mismo. Esto ha evitado mucha violencia, aunque haya habido y haya conflicto, pero creo que el conflicto no ha buscado nunca la destrucción de la

⁹ Sobre la autoridad: *La autoridad femenina. Encuentro con Lia Cigarini*, “Duoda” 7 (1994) 55-82; y Librería de mujeres de Milán, *La cultura patas arriba. Selección de la revista 'Sottosopra' (1973-1996)*, trad. de María-Milagros Rivera Garretas, Madrid, horas y HORAS (en prensa).

¹⁰ Sobre Dhuoda, puede verse: *La diferencia de ser mujer: investigación y enseñanza de la historia / La diferència de ser dona: recerca i ensenyament de la història / Die Differenz eine Frau zu sein: Geschichtsforschung und Lehre*, CD-ROM, Barcelona, Universitat de Barcelona, 2004.



otra, tampoco en los casos en los que los conflictos no se han podido resolver y ha habido rupturas, a veces muy dolorosas.

Algo similar ha ocurrido en los programas docentes. En Duoda hay dos programas de máster, uno en Estudios de las Dones, fundado en 1988, y otro *online* en Estudios de la Diferencia Sexual, fundado en 2000. Estos programas no los fundamos para ser poderosas académicamente, ni tampoco para cubrir un vacío en los itinerarios o curricula docentes, sino para enseñar lo que nos gusta investigar y para hacer genealogía femenina, genealogía científica, docente y discente femenina: o sea, para hablar cómodamente en relación entre mujeres y con algunos hombres no patriarcales del conocimiento y de la creación femeninas, más allá del conocimiento masculino, no en contra de él. En los programas docentes de Duoda, muchas profesoras hemos hecho la revolución simbólica que es el poder decir que la universidad no está tan mal como dicen porque yo también soy la universidad.

Quizá por eso, en el año 2000 recibimos un don muy grande de la artista —oriunda de aquí de Valencia y que tiene ahora una exposición preciosa en el IVAM- Elena del Rivero, un don que fue su idea y su impulso para fundar uno de los últimos grupos de investigación que han nacido en Duoda. Es la “Colección de Arte y Punto de Investigación *La Relación*”. El nombre “la relación” es de la genialidad de Elena, que vio en Duoda eso, relación sin fin, relación por el gusto de estar en relación, y lo puso en palabras. Esta Colección y Punto de Investigación promueve la obra de artistas de los años setenta y de la actualidad que signifiquen con su arte la relación en el presente, la relación no instrumental, la relación sin fin. En el grupo no hay jerarquías sino relaciones de autoridad. Esto le está dando a la Colección una fecundidad asombrosa y, en parte, inesperada.

Hablar en la universidad de política del deseo, de autoridad, de práctica de la relación, de amor y de fidelidad a una misma, provocan un desplazamiento de sentido que es una revolución simbólica. Para una universitaria, este desplazamiento de sentido no es un lujo sino una necesidad, una necesidad ineludible. Es ineludible para que lo que ella funda —sea una asignatura, un taller, un grupo de investigación...— no quede al cabo de un poco integrado en lo que ya había y pierda su originalidad.

He dicho antes que la universidad se ha llenado de mujeres pero que el conocimiento no se ha feminizado o no se ha feminizado apenas. No sé qué me contestarían algunas alumnas si yo les preguntara

ahora si su paso por las aulas sigue siendo en este momento la pesadilla fálica que era en los años sesenta del siglo XX. La pesadilla fálica impide que el conocimiento nazca en mí, impide que la historia o el arte o las matemáticas nazcan en mí, germinen en mí. Si esto ocurre, si el conocimiento que he elegido no nace en mí, ello indica que no ha habido o no ha habido apenas desplazamiento de sentido; indica que en el aula no se genera autoridad sino que, más o menos patentemente, es el poder el que sigue rigiendo la transmisión del conocimiento. Si no hay desplazamiento de sentido, ocurre que muchas alumnas no aprenden a hablar en la universidad: no aprenden a hablar de arte, de historia, de filosofía, de estadística, de lo que sea. No aprenden a hablar partiendo de sí, sino que callan, balbucean o copian, hablando un lenguaje prestado, sin originalidad.

Originalidad, como todo el mundo sabe, es una palabra que viene de “origen”. El origen de cada alumna y de cada alumno es su madre, su madre concreta y personal, precisamente esa que le enseñó a hablar en la primerísima infancia, esa mujer –grande, mediocre o, incluso, terrible- que al enseñar a hablar enseña el orden simbólico de la madre. Pero la madre, como es obvio, está ausente del conocimiento que en la universidad se custodia, se genera y se transmite. En realidad, resulta incluso un poco ridículo el decir que la madre está ausente de la universidad: como si nunca se nos hubiera pasado por la cabeza que ella tuviera algo que hacer en este recinto.

Pienso que, en la universidad, la contradicción que bastantes alumnas y bastantes profesoras vivimos, es la contradicción entre lo que ha sido denominado “la llamada de la madre” y “la llamada del padre”. Y me pregunto si muchas no habremos venido a este sitio a civilizarlo, trayendo hasta él la llamada de la madre y del orden simbólico que ella enseña.

Durante unos años, las feministas criticamos el conocimiento universitario diciendo que era un conocimiento androcéntrico, es decir, un conocimiento centrado en lo viril, o, también, falocéntrico, es decir, centrado en un falo identificado con el logos, con la palabra. Hoy sabemos que la palabra –como ha escrito Luisa Muraro en el libro *El orden simbólico de la madre*- es un don de la madre.¹¹ Este es el núcleo de la contradicción que a una mujer libre se le plantea cuando quiere fundar algo en la universidad.

¹¹ Luisa Muraro, *El orden simbólico de la madre*, trad. de Beatriz Albertini, Mireia Bofill y María-Milagros Rivera, Madrid, horas y HORAS, 1994.



Pues las universidades nacieron en la Europa de finales del siglo XII en contra de la madre y del orden simbólico que ella enseña. Nacieron como un lugar solo de hombres, como un lugar para hacer conocimiento en relaciones de semejanza entre hombres. Las relaciones de semejanza tienen una gran potencia significativa, como muchas hemos aprendido en los grupos feministas y de mujeres, y pueden ser, por tanto, relaciones muy fecundas. Pero si se practican, como ha ocurrido históricamente en la universidad, impidiendo las relaciones de diferencia, entonces esa fecundidad creadora se queda manca y tuerta, cerrada a lo otro y, por tanto, monotemática y autorreferente, incapaz de civilizar. Para un hombre, lo otro es, en primer lugar, la mujer —que es, para él, el otro sexo, no el sexo opuesto—, sin olvidar que también existe para un hombre lo otro que es hombre, y sin olvidar, tampoco, que lo otro está ya dentro de mí y dentro de él.

La ausencia en la universidad del orden simbólico de la madre le provoca, a una universitaria, una contradicción que es un error de epistemología. Un error de epistemología consiste en introducir una contradicción en las verdades superiores de una cultura. El error de epistemología está en que es la madre quien enseña a hablar a las mujeres y a los hombres, pero ella está prohibida en un lugar —la universidad— en el que, sobre todo, se habla. Los errores de epistemología traen consigo mucho sufrimiento humano. Yo, por ejemplo, siendo una buena estudiante, sufrí mucho la sensación de alienación, de no pertenencia y de esterilidad en la universidad, porque la mayoría de lo que se explicaba en clase me parecía importante pero me resultaba ajeno, no me afectaba a mí como mujer, no nacía en mí. Escribí mis trabajos de curso, mi tesina y mi tesis doctoral con un lenguaje prestado, con un lenguaje que fue mi pequeña instancia de la pesadilla fálica. No aprendí, en realidad, a hablar en la universidad. No aprendí a hablar de historia, que es a lo que había ido, con originalidad, con un lenguaje que tuviera en cuenta mi origen femenino y materno. Fue una experiencia fuerte de alienación, en particular porque, creyendo que era culpa de la dictadura que sufríamos entonces, después de estudiar en la Universidad de Barcelona seguí buscando en otras de Europa y de América durante años, hasta que caí en la cuenta de que el error estaba vinculado principalmente con el hecho de ser yo una mujer. El ser mujer es algo que una mujer elige, sabiendo que no es objeto de elección.¹² Yo había elegido ser mujer.

¹² Tomo esta idea importantísima de Librería de Mujeres de Milán, *No creas tener derechos. La generación de la libertad femenina en las ideas y vivencias de un grupo de mujeres*, trad. de M^a Cinta Montagut Sancho con Anna Bofill, Madrid, horas y HORAS, 1991 y 2004 (ed. corregida).

Cuando una universitaria elige ser mujer, el conocimiento que ella genere no podrá ser integrado en lo que ya hay, no podrá ser incorporado a las síntesis: su libertad excede y desborda lo que ya hay, no cabiendo en ello. Por eso he dicho antes que me parece muy importante que las asignaturas, programas docentes o grupos de investigación que fundemos no pretendan colmar un vacío curricular ni una carencia de ningún tipo. Aunque parezca una paradoja, el no poder ser integrado en las síntesis el conocimiento que ella genere, no es un menos sino que es un más: las síntesis, sin ella, se quedarán huérfanas y sin raíz, sin origen, y así tiene que ser mientras los autores de las síntesis no reconozcan su origen femenino y materno, no reconozcan que también ellos nacen y aprenden a hablar de una mujer.

Pongo un ejemplo. En 1976, en tiempo de pleno apogeo del movimiento de mujeres contemporáneo, una feminista norteamericana, Magda o Meg Bogin, publicó un libro demostrando la existencia histórica de las *trobairitz* o trovadoras, las poetas provenzales del siglo XII. El libro no pasó desapercibido, provocó polémica, se tradujo al francés en 1978 y al catalán en 1983, y fue reimpresso (en inglés) por una editorial muy comercial en 1980. A pesar de todo lo cual, no transformó el conocimiento con poder. Prueba de ello es que un medievalista famoso entonces, Georges Duby, pudo escribir tranquilamente varios años después (en 1988), y hacerlo además en la *Historia de las mujeres en Occidente*, que las trovadoras no existieron, que ellas fueron una invención literaria de los trovadores.¹³

Las pruebas de genealogía femenina y materna en la historia descubiertas por Meg Bogin para el conocimiento universitario no pudieron, por tanto, ser incluidas en la síntesis, no pudieron ser integradas por un historiador social en la *Historia de las mujeres en Occidente*. El capítulo escrito por este autor se quedó incompleto y huérfano, incapaz de alcanzar la veracidad esperable de un historiador científico. Dicho en otras palabras, por más que recojamos datos, fuentes y documentos sobre las mujeres del pasado, esto no basta si las mujeres de hoy seguimos, en la universidad, en la mediación del poder, en la mediación antigua y caduca con el conocimiento. Si no se reconoce autoridad femenina, las pruebas no son nunca suficientes. Porque, en realidad, es la circulación de autoridad simbólica femenina, convertida en sentido

¹³ Georges Duby, *El modelo cortés*, en Id. y Michelle Perrot, eds., *Historia de las mujeres en Occidente*, 2: *La Edad Media*, trad. de Marco-Aurelio Galmarini, Madrid, Taurus, 1992, 301-309, p. 304-305.



común, -ha escrito Mariñi Martinengo- lo que garantiza la existencia histórica de las mujeres y les asegura la atribución de su obra.¹⁴

Si la asignatura, el programa docente o el grupo de investigación fundado por mujeres se añade a lo que ya hay para cubrir un vacío, no transforma la mediación con el conocimiento ya existente, la mediación que ha hecho que algunas universitarias hayamos vivido nuestro paso por las aulas como una pesadilla fálica. Incluso, en la actualidad, en una universidad como la mía (la UB) en la que el 37% del alumnado es alumno, corremos, si hacemos eso, el riesgo de sostener nosotras una universidad y un tipo de conocimiento científico, que parece que ni los chicos quieren ya sostener. Como está ocurriendo con los ejércitos, que buscan ahora la autorización femenina de las guerras.

Mi deseo es que la madre entre y esté en la universidad, pero no integrada, no integrada en lo que ya hay y que ha nacido en contra de ella y del orden simbólico que ella enseña, sino suelta y libre, abierta a lo infinito, como está abierto a lo infinito el cuerpo de mujer, sin medidores medidos que intercepten su libertad.

¿Cómo hacerlo? Hablando de verdad la lengua materna, es decir, no sustituyendo, en clase o en la investigación, la lengua materna por discursos contruidos, discursos que son irremediamente instancias de poder y que, por eso, tientan tanto. Hablar la lengua materna –como todo el mundo sabe- está al alcance de cualquiera, sea mujer u hombre. Por eso, en esta propuesta de transformación del conocimiento, las mujeres y los hombres podemos perfectamente coincidir, cada sexo a su manera. La lengua materna es el orden simbólico de la madre, es la lengua que hablamos, la que aprendimos de ella –o de quien ocupara su lugar- en la primerísima infancia. Y la aprendimos en una relación de amor y de autoridad, no de poder: en una relación que nos hizo autoras y autores del propio mundo. La lengua materna es la que dice la verdad, aquella en la que las palabras, las cosas y mi cuerpo coinciden. Es, por tanto, la que me trae lo real. En cambio, los discursos me traen sólo un poco de lo real porque, en ellos, las palabras y las cosas coinciden solo en parte, dejándome malestar e inseguridad en el cuerpo. Tocar lo real da una experiencia exquisita de felicidad,¹⁵ aliviando mucho la fatiga que hoy sentimos con frecuencia tanto al enseñar como al aprender.

¹⁴ Mariñi Martinengo, *Las trovadoras, poetisas del amor cortés. (Textos provenzales con traducción castellana)*, trad. de María-Milagros Rivera Garretas y Ana Mañeru Méndez, Madrid, horas y HORAS, 1997, p. 49.

¹⁵ Sobre estas cuestiones puede verse mi *La diferencia sexual en la historia*, Valencia, Publicacions de la Universitat de València, 2005.



Sendas de Freire: conscientización y ética*

Alípio Casali¹, Pontificia Universidade Católica de São Paulo

1. Preliminares

Todo lo que está vivo se organiza. Fue la inherente inteligencia de los sistemas vitales para autoregular-se, autoorganizar-se, lo que propició la intrigante evolución de los seres vivos en este planeta a lo largo de 2,7 billones de años. Desde hace sólo unos centenares de miles de años, este proceso evolutivo se manifiesta como organización superior en el plan de la cultura. Procesos de autoregulación (*ética*) espontáneos, instintivos o inconscientes, individuales y colectivos, continúan ejerciendo algún poder en la organización de la vida social, pero la conciencia humana (y los deseos, intereses y voluntad), intencionada, libre y responsable, es su principal agente.

Desde hace algunas décadas, el marco de esa Historia y Cultura se ha demostrado tan irracional que muchos han venido a dudar que la evolución prosiga también en esa etapa superior, de la cultura. Vivimos una crisis de vida o muerte, que podemos denominar propiamente crisis ética. El «sistema-mundo», que nuestra especie construyó, ha llegado hoy a todos los rincones físicos y culturales del planeta, se ha globalizado. Desarrollamos una poderosa ciencia y tecnología. Pero hemos hecho eso agrediendo irreversiblemente el medio ambiente y, al mismo tiempo, excluyendo la mayoría de la humanidad de los beneficios de este desarrollo. Insostenibilidad ambiental, insostenibilidad social. Trátase de una ruta histórica a la vez racional e irracional, que podrá conducirnos a una disgregación colectiva en el caso de que sus perversiones no sean corregidas.

La política internacional, en el rastro de la globalización, creó un estado mundial de guerra. El siglo XXI comienza aterrado. El desempleo estructural multiplicó la violencia y las disgregaciones sociales cotidianas. La crisis ética² se diseminó en la economía, en las institu-

* Traducción: Vicent Berenguer.

¹ Filósofo, educador, profesor titular e investigador del Programa de Posgrado en Educación / Currículum, de la Pontificia Universidade Católica de São Paulo. Doctor en Educación por la PUC/SP y doctor en Educación por la Universidad de París VIII.

² Adoptaremos la noción de *ética* como referencia a sistemas o modos concretos de vida, individual o colectiva, por lo tanto, en lo referente a materialidades concretas; y la noción de *moral* como referencia a momentos e instancias formales de conceptualización y justificación de lo que éticamente se vive, integrando tanto las morales cotidianas más espontáneas como las filosofías morales más rigurosamente elaboradas.

ciones, en la política, en la convivencia social, en las calles, por todas partes, por todo el mundo.

La sensación es que todas las reglas de buena convivencia están suprimiéndose y que el estado de guerra está generalizándose. Al mismo tiempo, paradójicamente, se da alguna maduración democrática en la política, y mayor racionalidad en las instituciones. No está todo perdido, pero todavía así parece que casi todo está por rehacerse o consolidarse, para que esto pueda denominarse *desarrollo* propiamente dicho.

La actual crisis ética tiene rumbos todavía indefinidos, nuestro futuro continúa en suspenso. Por eso cabe la pregunta: ¿estamos progresando éticamente? Es un hecho que cada generación tiende a pensar que sus problemas son los peores ya enfrentados por la humanidad, ¿pero no parece que existe algo verdadero, esta vez, a ese respecto? Nunca la conciencia humana tuvo a su disposición tanta información sobre las consecuencias de los actos humanos. Nunca, sin embargo, fue ella tan inconsecuente. Todavía así, educadores, políticos y humanistas en general, seguimos apostando en la conciencia para que las elecciones humanas sean éticamente las más sostenibles. Paulo Freire es una de las figuras simbólicas de esa creencia en las posibilidades del futuro como producto de acciones humanas *éticas* de compromiso (praxis) mediatizadas por la *conciencia*. Existe claridad sobre el sentido de ese proyecto y sobre nuestra disposición a realizarlo. Pero no existe claridad sobre hasta qué punto se trata de un sueño ingenuo y hasta qué punto existe una efectiva posibilidad de construcción de otro modo (paradigma) de realización de la vida humana en comunidades, en sociedad, con libertad, con democracia sustantiva, con ciudadanía plena, con justicia y solidaridad. Lanzar más luz sobre estas cuestiones es una de las expectativas acerca de este Seminario.

2. La ética en la historia: marcos prácticos y teóricos

Inicialmente, conviene distinguir dos perspectivas de análisis: *a)* el origen y el desarrollo de la ética entendida como *conjunto diverso de formas y contenido cuya función es la regulación social*: formas y contenidos que podrían denominarse genéricamente «culturas», cuya historia coincide con la historia de la humanidad; *b)* el origen y el desarrollo de la ética entendida como *filosofía moral (conceptos)*, cuya historia se confunde con la historia de la teología y la filosofía. Históricamente, esas dos perspectivas de análisis permanecen distintas, aunque separables.



Vamos a esforzarnos por respetar tanto su distinción como su inseparabilidad, considerando también que ni en uno ni en otro proceso se da homogéneamente.

2.1. LA ÉTICA COMO PRÁCTICA (CULTURA): ALGUNOS MARCOS HISTÓRICOS. EL DRAMÁTICO Y EL TRÁGICO

En el cuarto milenio a.C., en la alta cultura egipcia, surgió un sistema de *afirmación de la vida*, es decir, un sistema ético, aunque restringido a una clase social, la de los dirigentes: el cuerpo más valioso, por eso es momificado, perfumado, preservado, para ser resucitado para la eternidad. El *Libro de los muertos*, un conjunto de papiros dónde estaban anotados los actos de la persona en vida, era colocado al lado de su cuerpo. En el capítulo 125 (DUSSEL, 2000:646-648) consta que el muerto, ante Osiris, en el Juicio Final, aspirando a la resurrección, habría de exclamar: «No cometí iniquidad contra los hombres... No empobrecí a ningún pobre en sus bienes... No hice padecer hambre. No añadí peso a la balanza... No robé con violencia... No robé pan... He satisfecho Dios cumpliendo lo que él deseaba. He dado pan a quien tenía hambre, agua al que tenía sed, vestí al que estaba desnudo y di barca al náufrago...».

En el segundo milenio a.C., en Mesopotamia, actualmente escenario de una sangrante guerra contra el pueblo iraquí, el rey Hammurabi aparecía representado adorando al dios Shamash, dios sol y maestro de la justicia, sobre la siguiente inscripción: «Hammurabi, el príncipe piadoso, temeroso de dios, para hacer justicia en la tierra, para eliminar el mal y la perversión, para que el fuerte no oprima al débil...».

También en ese segundo milenio (siglo XIII a.C.), Moisés cambia el lujo y la seguridad de la vida de palaciega de los faraones por una vida de penuria en la lucha por la liberación de su pueblo israelí convertido en esclavo de los egipcios, estableciendo así uno de los paradigmas más claros de lucha ética por la liberación de los pueblos. De camino de la Tierra Prometida, presenta al pueblo israelí las Tablas de la Ley, los diez mandamientos, un código de ética revelado por Jahveh: «Yo soy Jahveh, tu Dios... Honrarás a tu padre y a tu madre... No matarás. No robarás. No codiciarás la casa de tu prójimo...» (Éxodo 20, 2-17).

En el impero de Tiberi César, siendo Poncio Pilatos gobernador de Judea y Herodes tetrarca de Galilea, siendo príncipes de los sacerdotes Anás y Caifás (Lucas, 3, 1-2) y planeando en aquel tiempo y

lugar la expectativa de la venida de un mesías, surge un joven hijo de un carpintero, acompañado de un grupo de pescadores que predicaba a las multitudes: «Ama a tu prójimo como a ti mismo...; bienaventurados los pobres de espíritu, los mansos, los que lloran, los que tienen hambre y sed de justicia, los misericordiosos, los de corazón limpio, los pacíficos...; amad a vuestros enemigos, haced el bien a los que os odian...; a quien os pega en una mejilla, ofrecedle la otra...» (Mateo 6 y 7). Estos hechos y principios éticos forman parte de la construcción de la civilización cristiana occidental cuya matriz cultural perdura desde hace dos mil años.

Cuando los españoles conquistadores llegaron a Perú, en el siglo XVI, ya encontraron en la cultura inca-quechua un sistema ético que se expresaba a partir de tres imperativos formales centrales: «No mentirás; no dejarás de trabajar; no robarás...» (DUSSEL, 2000:31).

En la cultura de los indios bororo, en el centro-oeste de Brasil, todavía se vive hoy, con gran esplendor, el vínculo vital de los seres humanos con sus antepasados, con la naturaleza, y entre sí, mediante un complejo sistema de rituales. Su intensa vida ceremonial y estética (arte plumaria, cestería, cantos y poesía) expresa su búsqueda de paz y armonía, la vivencia del vínculo equilibrado entre pasado, presente y futuro. Los bororo viven un *ethos* fundamental, una ética integrada y sostenible que nuestras sociedades occidentales modernas nunca conocerán (ALBISETTI y VENTURELLI, 1962).

Esos seis ejemplos de sistemas de eticidad tienen en común la característica que son sistemas de *afirmación de la vida terrestre y corporal*, en que por distintas formas se concibe la vida corporal como positividad y se afirma la muerte empírica también como trascendencia del sujeto ético. Tienen una materialidad positiva. Afirman la positividad de la vida y la libertad: un *ethos dramático* de la existencia. En ellos la responsabilidad humana no tiene restricciones y es consecuente. El judeo-cristianismo introdujo, en ese sistema, en Occidente, la noción de «culpa» como mecanismo regulador de esa libertad, de modo que hacía posible algún proyecto colectivo de existencia: si el sujeto no regula su *deseo* (fundamentado en su libertad) mediante su *voluntad* (fundamentada en su conciencia), pagará un precio con la pérdida de la eternidad (otro deseo fundamental), salvo que realice acciones de *reparación*, todavía en vida, que sean suficientes para demostrar su sumisión a un orden moral que es previo al sujeto.



Esos seis ejemplos se oponen a otros sistemas de eticidad, en los que el nacimiento de una vida humana es pensado de manera diferente: como encarnación de una vida previa y por esto como *lugar del mal* (sombra) y, también por esto, donde se niega la positividad de valor a la vida material corporal, siendo la muerte empírica una promesa de alivio: nacimiento (renacimiento) a la verdadera vida en unidad cósmica. Tales sistemas consisten en un *ethos* trágico de la existencia. Ya decía Heidegger que la tragedia griega expresaba mejor el *ethos* griego que la ética aristotélica, exactamente por ser un fondo impensado dentro del cual se construían las regulaciones sociales cotidianas. En la tragedia, el origen del mal no es humano sino divino, puesto que responde al gran plan en que la libertad humana aparece como un deseo contradictorio e insoluble, destinado a la renuncia (sumisión previa al Destino) o al castigo (sumisión ineluctable final en el Destino). *La tragedia griega* Edipo rey, de Sófocles, es el mejor ejemplo. Ella anticipa el tema central de la ética que recorrerá toda la historia de occidente: el de la libertad.

No es difícil imaginar el modo brutal como se hacía la lucha por la supervivencia en los orígenes de la sociedad y la cultura humanas, en muchas culturas: disputas a muerte entre familias, tribus, clanes. En muchas éticas colectivistas de los orígenes, no existía noción de individualidad en su relación con la universalidad. En el ejercicio del poder eran amplios los márgenes de lo arbitrario y violento. El enemigo podía ser muert sumariamente. La regulación social era una función, predominantemente, del «miedo». Algunas obras literarias antiguas, tanto en la tradición semita como en la indoeuropea, expresan esa ética ruda que exalta la guerra y el héroe guerrero.

Existió una revolución ética notable cuando, por primera vez, en alguna de esas culturas, en vez de matar un enemigo, su vida fue ahorrada para transformarlo en esclavo (VÁZQUEZ, 1969:43). La esclavitud hoy nos horroriza, pero en su día ya fue un avance ético. Estar frente a frente del anterior enemigo, ahora convertido en esclavo, era tener que enfrentar su juicio ético cotidiano, su deseo de libertad. El esclavo tenía una palabra que decir: «libertad de la opresión física». Las revueltas de esclavos, como la liderada por Moisés (siglo XIII a.C.) o por Espartaco (siglo I a.C.), simbolizan es valor radical de la vida de los oprimidos, afirman la libertad como a valor absoluto, exaltan las virtudes de la «disciplina» y la «cooperación», promueven la «lealtad» y la «solidaridad» entre liberadores y liberados, revelan un sentido incipiente de justicia.

En la cultura medieval (teocrática cristiana), los esclavos, que antes fueron considerados como *objetos* (que se compraban y se vendían), fueron sustituidos por siervos de la gleba, y eran considerados *seres humanos*, que negociaban «acuerdos» en libertad con sus señores. La cultura medieval representó, en nuestra tradición occidental, un nuevo avance ético, al introducir valores como la «honra» (dignidad personal) y la «lealtad». El *miedo* no desaparece, pero es dominado por estos nuevos mecanismos de regulación social. La honra y la lealtad eran resultado intrínseco del modo de producción basado en la relación (contrato social) entre señor y siervos. La idea de *culpa* era un componente central de la construcción teológica cristiana fundamentada en la relación (contrato espiritual) entre Dios y sus creyentes.

La economía de mercado, con todo, introdujo en Occidente una nueva construcción ética, más elaborada y sofisticada, aunque aún no estaba libre de contradicciones: la ética *liberal*, que valora la «libertad» (como ausencia de opresión física y cultural y como libre iniciativa económica), la «individualidad» (subjetividad), la «igualdad» de derechos formales (equidad), la «propiedad» (privada), la «democracia» (formal). La novedad de esa nueva ética es la afirmación de un sujeto que se sitúa a sí mismo como fundamento del mundo. Esa afirmación se apoya en el autoreconocimiento de la razón del sujeto como su propio fundamento suyo, o sea, la «conciencia» de sí como sujeto autofundado. Esa conciencia (psicológica, cognitiva y epistemológica), acto continuo, se establece también como *conciencia moral*.

Con esa nueva ética, la economía de mercado, en Europa, realizó la primera globalización (los grandes viajes, descubrimientos, conquistas), alcanzando los límites de la Tierra, enfrentando pueblos y culturas exóticas, otros valores y hábitos, deparándose con el grave y difícil problema ético de la relatividad y universalidad de los valores y los derechos (aunque sin tener conciencia completa de ese enfrentamiento). Conocemos cuánto esa primera globalización realizó de modo violento, con conquistas militares, genocidios, tráfico de esclavos, usurpación de riquezas materiales de otros pueblos, aniquilamiento de ricas tradiciones culturales.

En el siglo XX, el agravamiento de los problemas económicos, políticos y sociales (principalmente las dos guerras mundiales) provocó la producción de «acuerdos internacionales» en torno a una ética de derechos universales, inaugurados por la Declaración Universal de los Derechos Humanos, de la ONU (1948). Estos acuerdos son la expre-



sión más elaborada de los mecanismos contemporáneos de regulación social, ahora en el plan máximamente colectivo, y buscan, tras la internacionalidad, la «universalidad» como fundamento suyo.

Las contradicciones no resueltas de este *ethos* moderno, sobre todo en la actual fase de globalización, generan problemas y demandas crecientes de solución, con intensa dramaticidad. Por eso, todavía se producen *meta-narratives* utópicas (aun así desacreditadas), que apuntan hacia una sociedad futura, en la cual esos valores liberales sean incorporados en un nuevo modo de producción de la vida material, simbólica y espiritual, en qué prevalezca, positivamente, la «individualidad», la «libertad», pero también el «derecho», el «equidad», la «justicia social», la «democracia real», la «solidaridad» (*solidus* = uno solo). En esa perspectiva, no hay como negar el valor (intrínseco y a la vez estratégico) de la «conciencia» (psicológica, cognitiva, epistemológica y moral), como función de la regulación social, es decir, como elemento de la «ética» cotidiana, y al mismo tiempo de las grandes concertaciones internacionales.

2.2. LA ÉTICA COMO FILOSOFÍA MORAL (CONCEPTOS)

La filosofía moral estaba apenas implícita en muchos pueblos, como en los egipcios antiguos, pero se consagró con una formulación formal explícita entre los griegos, donde se expresó de modos diversos y con diversos sentidos. El naturalismo de los presocráticos, preocupados en explicar el orden (*cosmos*) de la naturaleza, fue cuestionado por los sofistas, más interesados en soluciones prácticas, políticas y jurídicas (es decir, éticas); pero estos chocaron en relativismos subjetivistas radicales, como el de Protágoras (el hombre es la medida de todas las cosas) y desalentadoras como el de Gorgias (es imposible distinguir lo que realmente existe de lo que no existe).

El sabio Sócrates recorría calles y plazas de Atenas instigando a los atenienses con preguntas desconcertantes: «¿Qué es la justicia?... ¿Qué es la piedad?... ¿Qué es la virtud?... ¿Qué es el bien?...» Condenado a morir por corrupción de las conciencias, Sócrates no se opuso, para dejar testimonio del valor supremo de su libertad de pensamiento. Así, él inaugura una antropología (ética) en que el conocimiento, la bondad y la felicidad se complementan. Contra los sofistas, Sócrates consideraba el conocimiento como universalmente válido y, con ellos, sostenía que la virtud podía ser enseñada. Este optimismo socrático puede considerarse como la matriz de cualquier optimismo pedagógico posterior

al darse una dirección moral a los individuos y a la historia. Dar a luz las ideas (conciencia) como medio para obrar correctamente (rectitud moral y ética): estamos ya dentro de nuestro tema. Paulo Freire es matricialmente socrático.

Platón buscó dar acabamiento político a la ética inspirada por Sócrates, y elaboró una ética de virtudes (prudencia, fortaleza, templanza, justicia) que, anclada en la comunidad política (Estado), permitiría la formación del buen ciudadano. Aristóteles, por su parte, distinguió el saber práctico (que deriva de nuestra acción) del saber teórico, puramente racional. La ética es un saber práctico, en el cual la elección, las intenciones y los sentidos (la libertad) están implicados. En consecuencia, realizar la ética requiere dos virtudes: prudencia y sabiduría práctica. La *Ética a Nicómaco* está construida sobre esos conceptos. Aristóteles apura la noción de virtudes como medio para que se logre la felicidad en la contemplación, en la *polis*. Paulo Freire tiene algo de la política de Platón y el fuerte sentido de *eudaimonia* (felicidad) de Aristóteles.

Los estoicos, expresando la crisis del mundo griego y romano en que se encontraban, ya no toman la *polis* como referencia y sí el *cosmos*, regido por Dios. La buena y sabia vida ética consiste en vivir en armonía con ese *cosmos*. Los epicureístas, descartando la intervención divina sobre la naturaleza y el hombre, prescinden de lo divino y lo político, para buscar los placeres más duraderos (más espirituales) en de la existencia individual misma. Paulo Freire es estoico en su postura de respeto absoluto al orden divino de la naturaleza y el cosmos, al mismo tiempo que epicureísta en la búsqueda del placer de la convivencia.

La filosofía moral cristiana tuvo muchas formulaciones a lo largo de la historia de la teología, la filosofía y las ciencias humanas en general, pero guardó algunas regularidades a lo largo de esas diversas formulaciones, principalmente la idea de una regulación de la conducta humana por la vía de una economía de la salvación en que las buenas intenciones y las buenas obras (*caritas*) son decisivas (el deber) para alcanzar la eternidad en Dios. Paulo Freire tiene mucho de la filosofía moral cristiana en su buena disposición para hacer de su vida una grande y buena acción de solidaridad (amorosidad, *caritas*), de liberación de los oprimidos.

La filosofía moral moderna encuentra su principal expresión y síntesis en la obra de Kant, que operó en el plano de la moral la misma revolución copernicana establecida en el campo del conocimiento: el objeto gira alrededor del sujeto, y no al contrario; es el sujeto quien construye su



propia moral. La moralidad es un *factum* necesario, previo, y el hombre tiene conciencia y responsabilidad sobre su deber, y debe movilizar su *buena voluntad* para sujetarse a la ley moral incondicionada, absoluta, universal, apoyándose en su conciencia moral. Se trata de una filosofía moral formal (universalmente válida) y autóctona (independiente de cualquier norma externa al propio hombre). Paulo Freire tiene el sentido fuerte de la universalidad ética imperativa de Kant.

Las filosofías occidentales han desarrollado, tras los griegos y el cristianismo, éticas fuertemente fundamentadas en la idea moral central del cristianismo, la idea del «deber». En la modernidad (a partir del siglo XVI) la emergencia de la idea del sujeto como fundamento del mundo (libertad, individualismo, igualdad, propiedad, democracia: principios del liberalismo) intensificó la dramaticitat de la ética. Los conflictos entre deber, razón, emoción y voluntad (de poder) atraviesan siglos sin solución. Más recientemente, se añadirán nuevos ingredientes en ese conflicto (deseo e inconsciente), configurándose la imposibilidad de una solución racional del problema, en el plano del individuo. En el campo social, la ética moderna y contemporánea tampoco encontró una fórmula consensual para la solución de los graves problemas sociales de la injusticia, las desigualdades, la violencia. Se consolidó la indissociabilidad entre ética y política, lo que apenas apunta a las responsabilidades de que se construyan soluciones a los problemas por la vía de políticas públicas racionales y democráticas.

Las filosofías morales contemporáneas más elaboradas, de un modo general, con diferentes énfasis, corroboran el sentido de la autonomía ética del sujeto kantiano, aunque no de modo formal y sí de modo concreto (individuos y comunidades éticas concretas, de vida y de discurso). En esa condición, lo pulsional y lo irracional del comportamiento humano son vistos no como desviaciones, sino como condiciones dadas de la naturaleza humana ambigua. El sentido de la acción moral es la construcción de proyectos colectivos de superación de injusticias y opresiones, mediante un adecuado ejercicio del discurso (es decir la conciencia), porque se alteren las condiciones de producción de la vida, teniendo a la vista un mejor vivir y convivir, realizándose así la plenitud del modo humano de ser social e histórico, al mismo tiempo cultural y universal.

Paulo Freire es un contemporáneo pleno: integralmente sintonizado con su tiempo y su lugar, expresó como pocos la dramaticidad de la conciencia contemporánea ante los radicales retos *éticos* impuestos por los sistemas globales y locales de injusticia, opresión y exclusión.

3. La ética de la liberación y Paulo Freire

Una formulación filosófica moral capaz de subsumir todas esas empresas de la filosofía moral y de la ética contemporánea, sin reducirse con eso a un eclecticismo formal, sino al contrario, sintetizando las demandas y respuestas más sustantivas de nuestro tiempo, es la obra *Ética da Libertação na Idade da Globalização e da Exclusão* (1998; 2000), Enrique Dussel. Paulo Freire conoció a Dussel, pero no conoció esta obra, puesto que murió un año antes de su publicación. Pero Dussel, que conoció a Freire muy bien, declaró: «Paulo Freire es la efectivación integral y correcta en el plano de la acción pedagógica, de mi Ética.»³ En la obra citada, Dussel afirma:

Paulo Freire no es simplemente un pedagogo, en el sentido específico del término, es algo más. Es un educador de la «conciencia ético-crítica» de las víctimas: los oprimidos, los condenados de la tierra, en comunidad (DUSSEL, 2000:427).

La ética de Dussel no se presenta como un mero ejercicio intelectual, o «una filosofía crítica para las minorías, o para épocas excepcionales de conflicto o revolución» (2000:15); al contrario, «se trata de una ética cotidiana, a partir de las inmensas mayorías de la humanidad excluidas de la globalización...» y a favor de ellas (Ibid.). Positivamente, «se trata de una ética de la vida, es decir, la vida humana es el contenido de la ética» (pág. 93), lo que impone el principio de la «obligación de producir, reproducir y desarrollar la vida humana concreta de cada sujeto ético, en comunidad» (pág. 93), principio este que tiene, en efecto, pretensión de universalidad.

Mas la vida ha sido materialmente negada. Buena parte de la humanidad ha sido *víctima* de una profunda dominación o exclusión, y se encuentra sumergida en dolor, infelicidad, pobreza, hambre, analfabetismo, dominación (pág. 314), víctima de un *sistema-mundo*, racionalmente (cínicamente) generado (pág. 65), que ha llevado a toda la humanidad a límites *absolutos*, tanto de destrucción ecológica del planeta (pág. 65), como de autodestrucción (pág. 66). Se impone, por tanto, la emergencia de la conciencia *ético-crítica* (pág. 415) como toma de conciencia progresiva (es decir, ¡la conscientización de Freire!) de la comunidad de víctimas respecto a lo que causa la negación *originaria* de la vida (Ibid.) La consensualidad crítica de las víctimas promueve el desarrollo de la vida humana, siento este un nuevo criterio de validez

³ Declaración en una conferencia a la Pontificia Universidade Católica de São Paulo, el 25 de abril de 2000.



discursiva, la validez crítica de la razón liberadora (Ibid.). La praxis de transformación, sea *crítico-cotidiana*, sea *revolucionaria* (pág. 560) es un «desarrollo de la vida humana como satisfacción de necesidades (desde comer hasta la contemplación estética o mística) y de los deseos (pulsiones corporales comunitarias del placer gozoso), de la historia como progreso cualitativo» (pág. 572). Tal transformación del sistema de eticidad vigente es *éticamente factible* (pág. 269) e imperativa: «porque existen víctimas con una cierta capacidad de transformación, se puede y se debe luchar para negar la negación antihumana del dolor de las víctimas, intolerable para una conciencia ético-crítica» (pág. 559).

Si tuviésemos que construir (o identificar entre las ya formuladas) una filosofía moral fundamentadora de la acción pedagógica freiriana, apuntaríamos la *Ética da Libertação* de Dussel. Sin duda, ella es la expresión formal más acabada de todos los supuestos conceptuales e históricos de la práctica pedagógica, ética y política de Paulo Freire.

4. La conscientización como mediación fundamental de la ética en Paulo Freire

Habla de ética en Paulo Freire es como una redundancia. Es simplemente imposible entender su pensamiento y su obra sin esa suposición. La ética es el tema implícito en toda su vida y en toda su obra pedagógica y política (CASALI, 2000:65). A lo largo de su vida Freire vivió y practicó una ética, pero la conciencia que tenía vino haciéndose densa y explicitándose poco a poco, en cada época y modo de vida, en cada etapa de su obra. No existe, en sus primeros textos, ninguna preocupación por demostrar el tema. Sólo en los textos de su última fase⁴ aparece la ética como tema explícito.

¿A qué se debe este movimiento de «apropiación» paulatina de un tema tan fundamental? Seguramente porque ese fue el gran tema que emergió en la sociedad brasileña en aquel periodo histórico⁵ que

⁴ Después de 1991, cuando deja la Secretaría de Educación de la ciudad de São Paulo, Freire retoma integralmente sus actividades académicas en la PUC-SP y produce intensamente: *A Educação na Cidade* (1991), *Pedagogia da Esperança* (1992) y *Política e Educação* (1993), son obras de este periodo. Ese ciclo culmina y se cierra con *Pedagogia da Autonomia* (1996).

⁵ El tema de la ética en la política emergió con fuerza en la sociedad brasileña en medio del gobierno de Sarney y se convirtió en el tema central de la política brasileña en el gobierno de Collor, que por eso mismo fue destituido del poder político por el poder civil de la sociedad brasileña organizada. En ese periodo (1989-1992), Luiza Erundina era prefecta de la ciudad de São Paulo. Fue ella una de las principales líderes políticas que movilizó la clase política y la sociedad civil en favor de la «ética en la política». Paulo Freire, entonces secretario de Educación del municipio, absorbió enteramente ese espíritu del tiempo y lo expresó en sus textos.

vivió Freire. En sus escritos, el tema logra la máxima explicitación en *Pedagogia da Autonomia* (1996), pero es también el hilo conductor de sus *Cartas Pedagógicas*, que su esposa Nita Freire publicó póstumamente con el título de *Pedagogia da Indignação* (2000). El título de esa publicación fue acertado: según Freire solamente existe educación dónde existe una disposición y una actitud de indignación ética contra las injusticias.

Freire es radical: ninguna acción pedagógica puede separar lo ético de lo «no ético» en su realización, puesto que no existe un lugar «no ético» en la educación (1996:32-34). Así como no existe acción pedagógica que no sea política, no existe acción pedagógica que no sea ética. En rigor, lo *político* se confunde con lo *ético*, pues la política no es otra cosa sino un cierto ordenamiento de la vida social, o sea, la producción de un determinado *ethos*.

La ética de Freire, si la consideramos no sólo en sus expresiones formales, sino también en sus prácticas concretas, se muestra con una materialidad radical. Es una ética de la vida en el sentido material más radical. Primeramente, porque él arriesgó radicalmente su propia vida material en su acción pedagógica. Arriesgó y pagó: amenazas, prisión, fuga, asilo político, exilio, inseguridad. Además de eso, porque ese riesgo lo corrió conscientemente y deliberadamente a favor de la solidaridad de los oprimidos: analfabetos adultos productores de riquezas y de ellas desprovistos, excluidos de su condición humana más elemental, hambrientos o desnutridos, condenados a la negación de la propia vida. En tercer lugar, porque lo que él pretendía era respetar la integridad de la vida corporal, sensitiva, afectiva, emocional, cognitiva, estética, espiritual, de los excluidos. La conscientización era el medio para la acción crítica (praxis), ética, que generaría esa transformación.

Dussel tiene razón: Paulo Freire no formuló y practicó solamente una acción pedagógica intrínsecamente ética. Vivió una vida ética, realizó una obra ética completa, se comprometió enteramente con la entereza ética. En él se puede reconocer una ética pedagógica de la vida, de la vida convivida, de la libertad, la autonomía, la conscientización crítica, la praxis que libera en comunidad.

Si tuviésemos que definir una palabra clave para Freire, o su «tema generador», seguramente este sería la *conscientización*. Ese neologismo, que se convirtió en la marca de su pensamiento y su práctica, es el núcleo de su pedagogía. Es el propio Freire quien insiste, a lo largo de todos sus escritos, que la conciencia crítica es una característica propia y



exclusiva del ser humano, es una posibilidad humana, y que debe ser el objetivo y el medio de cualquier educación. Siento *posibilidad*, se vuelve *obligación*: el fundamento del *deber* ético-pedagógico. Por otro lado, es impensable una ética que no implique la conciencia crítica, puesto que la ética es un fenómeno humano: el oprimido necesita dominar la razón teórica, explicativa, para superar su condición de opresión. Pero eso no conduce inevitablemente a un racionalismo. En Freire, bien al contrario. La afirmación, por ejemplo, de la *amorosidad* (1996:141) en la relación pedagógica es una afirmación no solamente ontológica de un modo propio de ser del humano, pero también, funcionalmente, es una de las condiciones indispensables para que la conciencia crítica, en diálogo, pueda desarrollarse.⁶

Freire se mueve sobre un fondo ético *dramático* de la existencia (CINTRA, 1998). Incorporó ese *ethos* por su formación accentuadamente cristiana, tanto en la infancia como en sus padres, así como en la adolescencia, y continúa en su formación universitaria. Desde la *Educação como prática da liberdade* (1995), ya en su primer párrafo, Freire insiste en la distinción entre existencia trágica del animal, que solamente es *en el* mundo sometido a las leyes ciegas de la naturaleza, y la existencia dramática (libertad, trascendencia, inacabamiento) del hombre que es *con* el mundo. Estar con el mundo significa estar lanzado dentro de la libertad y, por tanto, dentro de la responsabilidad ante de ese mundo. O el sujeto es tomado por la situación de opresión, internaliza al opresor, no entiende su sujeción, y permanece condenado trágicamente a la opresión sin salida, o su «conciencia» es tocada por la provocación de la palabra del educador e inicia un movimiento de autoreconocimiento de la condición de oprimido y autoreconocimiento de sus posibilidades de superación, lo que desemboca en una praxis en comunidad, que libera a los oprimidos de su condición de oprimidos y a los opresores de la condición de opresores.

En ese movimiento, la conciencia se manifiesta al menos por dos calidades: la que posibilita una *reconciliación* del sujeto consigo mismo, con su mundo (su comunidad, su cultura, su clase social), alienado como estaba de sí y de su cultura; y la que logra una función de regulación *social* en la medida en que genera una nueva conducta, la de cambiar las condiciones de vida de sí y de su comunidad. Como se

⁶ Las recientes investigaciones fundamentadas en las neurociencias (desde Gardner, Goleman, Damasio...) confirman la esencialidad de esa intuición pedagógica freiriana: no existe educación fuera de un medio vital significativo, sin la amorosidad como ambiente ético, existencial y afectivo.

entiende, quedó atrás de la historia aquel sujeto moderno cartesiano, un sujeto abstracto, sólo formalmente libre, desarticulado de las condiciones concretas de su vida. Quedaron atrás en la historia el miedo, la culpa y el honor, como factores determinantes en la regulación social (ética).

Todo eso tiene sentido, es relevante y urgente, porque el sistema ético en que vivimos, en este inicio de siglo y de milenio, es el de la negación de la vida. Es un sistema de opresiones,⁷ que cobra resistencias críticas y creativas, para *emancipar*⁸ seres humanos de la explotación a que están sometidos por otros seres humanos, y para construir un nuevo sistema en donde la vida sea afirmada positivamente, para todos, como un complejo de posibilidades infinitas de ser más y mejor (Freire, 1968:86 y 1996:76-84).

5. Ética de la vida: por un nuevo paradigma, teórico y práctico

Paulo Freire nació y se constituyó un sujeto adulto y maduro en una región brasileña dónde la vida humana era (y continúa siendo) más radicalmente negada en este país. Allí nació él, creció, luchó por su supervivencia (perdido el padre mantenedor), y deseó más: deseó saber más para ser-más (Freire, 1968:86).⁹ Trabajó precozmente para mantener sus estudios. Enseguida que dispuso de algo que sirviera como retribución social, lo hizo sin restricciones: se identificó con el adulto analfabeto. El adulto analfabeto era alguien que había perdido una parte de su vida material, pero mantenía una extraordinaria vitalidad cultural: su mundo apropiado, su cultura incorporada, y una palabra que decir, la palabra que podría resumir su opresión, sus necesidades de esperanza.

Por lo tanto, Freire no escogió como educando a un *Emilio*, un «pupilo imaginario», sin familia, sin comunidad, sin padre-Estado y sin madre-Cultura. Freire escogió como educando a una *comunidad* de personas concretas, excluidos, *oprimidos*, adultos analfabetos, que

⁷ Tema de este V Encuentro Internacional del Foro Paulo Freire (2006): «Sendas de Freire: opresiones, resistencias y emancipaciones en un nuevo paradigma de vida».

⁸ Conviene que no tengamos en desconsideración el fuerte sentido semántico original de esa expresión latina (*ex-manu-capere*): algo como «dejar de estar aprisionado en la mano de otro».

⁹ Saber-más, ser-más: he aquí el sentido originario y fundamental del Magisterio. *Magister* es el Maestro. Este radical *magis*, en latín, es el adverbio «más». El Magisterio es, así, el oficio del más-saber-más, ser-más, poder-más. Se contrapone, originalmente, al Ministerio (*mines* = menos), referencia a oficios subalternos y «descalificados» (oficio de siervos).



habían producido riquezas para otros mientras permanecían relegados en la miseria de la vida.¹⁰ El *oprimido* en Freire es un sujeto colectivo. Es un acontecimiento económico-social, es una producción estructural, social y política, de riqueza-miseria. Es una expresión de la división de clases y culturas. Por eso también su conscientización no es un acontecimiento solipsista, a la moda de Rousseau, sino un acontecimiento colectivo-cultural. No por azar también, los grupos alfabetizandos se denominan «círculos de cultura», lugar de circulación dialógica (1070:79-86), de compartir el mundo, la vida, los saberes. La metodología de alfabetización de Freire está construida sobre ese presupuesto de que el sujeto del aprendizaje es la comunidad dentro de las relaciones de clase.

Fue en ese medio en donde entró Freire con su ética de la vida. La ética de la vida en Freire es la ética de la convivencia, porque así es el modo de ser humano, estar con-el-mundo y con-el otro. La vida es para ser vivida, y en abundancia. En Freire, la vida es para ser dicha y, en el decir, entenderla y, en el entenderla, poder transformarla en más-vida, poder desarrollarla en sus interminables posibilidades, no solamente en su bondad ética, sino también en su belleza estética (*boniteza*) (1996:32-34). Esta es la ética de la vida para Freire: convertir la vida negada en vida afirmada (nueva ética), por medio de la conscientización y la praxis. Este es el nuevo *paradigma* de vida¹¹ en el que creemos. No por azar la trayectoria de sus escritos acaba, poco antes de su muerte, en ese extraordinario texto sobre el asesinato del indio Galdino, que permanece como su testigo final de vida, su testamento ético:

Si nuestra opción es progresista, si estamos a favor de la vida y no de la muerte, de la equidad y no la injusticia, del derecho y no de la arbitrariedad, de la convivencia con el diferente y no de su negación, no tenemos otro camino sino vivir plenamente nuestra opción. Encarnarla, disminuyendo así la distancia entre lo que hicimos y lo que hacemos. Faltando al respeto a los débiles, engañando los incautos,

¹⁰ Estos sujetos de la educación (adultos analfabetos) se desdoblaron y se prolongaron, posteriormente, en los más diversos grupos sociales: se extendieron a los campesinos de Chile, Bolivia, más tarde a Nicaragua, llegaron a poblaciones enteras de África, de Asia, se ampliaron llegando a trabajadores sindicalizados de países desarrollados, etc. Tras el exilio de Freire, se convirtieron los niños y los jóvenes de la escuela pública de la ciudad de São Paulo, como también otros municipios brasileños que aún hoy inspiran sus políticas públicas en la pedagogía freiriana.

¹¹ Tema de este V Encuentro Internacional del Foro Paulo Freire (2006): «Sendas de Freire: opresiones, resistencias y emancipaciones en un nuevo paradigma de vida».

ofendiendo la vida, explotando a los otros, discriminando al indio, al negro, a la mujer, no estaré ayudando a que mis hijos sean serios, justos y amorosos con la vida y con los otros... (2000:67).

6. Bibliografía

- 148 | ALBISETTI, César; VENTURELLI, Ângelo. *Enciclopédia Bororo*. Campo Grande: Museu Dom Bosco, 1962.
- ARISTÓTELES (ca. 335 aC). *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Martin Claret, 2000. (*Ètica a Nicòmac*. Valencia: Publicacions Universitat de València, 1995.)
- BERNARD, Jean. *Da biologia à ética: bioética*. Campinas/SP: PSY, 1994.
- BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. São Paulo: Campus, 1997.
- BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CASALI, Alípio. «Ética como prática pedagógica em Paulo Freire». In: SAUL, Ana Maria. *Paulo Freire: um pensamento atual para compreender e pesquisar questões do nosso tempo*. São Paulo: Articulação Universitária, 2005, pàgs. 65-77.
- CINTRA, Benedito. *Paulo Freire entre o grego e o semita*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998.
- COIMBRA, J. Ávila (org.). *Fronteiras da ética*. São Paulo: SENAC, 2002.
- COSTA, Jurandir Freire. *A ética e o espelho da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- DUSSEL, Enrique (1998). *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- FREIRE, Paulo (1965). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 24a ed., 2000.
- (1968). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 26a ed., 1987. (*Pedagogia de l'oprimít*. Xàtiva: CREC-Denes, 2006. En premsa.)
- (1991). *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez. (*L'educació a la ciutat*. Xàtiva: CREC-Denes, 2003.)
- (1992). *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 6a ed., 1999. (*Pedagogia de l'esperança*. Xàtiva: CREC-Denes, 2004.)
- (1993). *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 4a ed., 2000.



- (1996). *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. (*Pedagogia de l'autonomia*. Xàtiva: CREC-Denes, 2002.)
- (2000). *Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP.
- FREUD, Sigmund (1929). *O mal-estar na civilização*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.
- KANT, Immanuel (1785). *Fundamentação da metafísica dos costumes*. São Paulo: Victor Civita, 1974. Col. «Os Pensadores», vol. xxv. (*Fonamentació de la metafísica dels costums*. Barcelona: Edicions 62, 1995.)
- KOHLBERG, Lawrence. *Essays in moral development*. San Francisco: Harper and Row, 1987.
- KÜNG, Hans. *Projecto para uma ética mundial*. Lisboa: Instituto Piaget, 1995. (*Reivindicació d'una ètica mundial*. Madrid: Trotta, 2002.)
- LEISINGER, Klaus y SCHMITT, Karin. *Ética empresarial. Responsabilidade global e gerenciamento moderno*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- LIGHT, Andrew y ROLSTON III, Holmes (ed.). *Environmental Ethics*. Malden: Blackwell, 2003.
- MACEDO, Lino (org.). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- MATURANA, Humberto e VARELA, Francisco. *A árvore do conhecimento*. Campinas: PSY, 1995.
- NOVAES, Adauto (org.). *Ética*. S.Paulo: Companhia das Letras / Secretaria Municipal de Cultura, 1992.
- OLIVEIRA, Manfredo. *Ética e racionalidade moderna*. São Paulo: Loyola, 1993.
- SEGRE, Marco i COHEN, Cláudio (org.). *Bioética*. São Paulo: EDUSP, 1995.
- SPINOZA, Baruch (1677). *A ética demonstrada à maneira dos geômetras*. São Paulo: Martin Claret, 2002.
- VARELA, Francisco. *Sobre a competência ética*. Lisboa: Edições 70, 1995.
- VÁZQUEZ, Adolfo S. (1969). *Ética*. Rio: Civilização Brasileira, 1999.
- WEBER, Max (1905). *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Martin Claret, 2001. (*L'ètica protestant i l'esperit del capitalisme*. Barcelona: Edicions 62, 1994.)



El silencio de la ética

Miguel Escobar Guerrero, con la colaboración de Merary Vieyra C., Magnolia Torres I y Holkan Perez R.

La autoridad coherentemente democrática está convencida de que la verdadera disciplina no existe en la inercia, en el silencio de los silenciados, sino en el alboroto de los inquietos, en la duda que instiga, en la esperanza que despierta [...] la autoridad coherentemente democrática, que reconoce la eticidad de nuestra presencia [...] reconoce también y necesariamente, que no se vive la eticidad sin libertad y que no se tiene libertad sin riesgo.

Paulo Freire

He aquí, a mi entender, la cuestión decisiva para el desarrollo de la especie humana: si su desarrollo cultural logrará, y en caso afirmativo en qué medida, dominar la perturbación de la convivencia que proviene de la humana pulsión de agresión y de autoaniquilamiento [...] Y ahora cabe esperar que el otro de los dos “poderes celestiales”, el Eros eterno, haga un esfuerzo para afianzarse en la lucha contra su enemigo igualmente inmortal. ¿Pero quien puede prever el desenlace?

Sigmund Freud

Introducción

Cuando recibí la invitación para participar con un texto sobre “Concientización y ética” en V Encuentro Internacional Forum Paulo Freire, propuse a l@s estudiantes que estaban en ese momento trabajando conmigo realizar un trabajo conjunto. Tomando en cuenta que al término del año del 2005 habíamos realizado una aproximación al estudio del silencio de la palabra era posible abordar el tema propuesto.

Cada semestre en el Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, en un curso de pedagogía que imparto, invito a estudiantes *leer la realidad*, partiendo del postulado freireano de leer la realidad para transformarla y transformarnos a nosotr@s mism@s intentando dejar de ser objetos receptores de conocimiento

para asumirnos como sujetos capaces de construir nuestra autonomía. *Leer la realidad* desde el enfoque que propongo, implica un proceso de concientización y, para esto utilizo una metodología que elaboré hace varios años, denominada *la metodología para el rescate de lo cotidiano y la teoría en el aula*¹, que tiene como eje la **R**epresentación y **A**nálisis de una **P**roblemática (RAP). LOS RAPS son representaciones teatrales organizadas y presentadas por estudiantes en torno a la problemática que se quiere abordar en el marco del proceso educativo.

Después de más de veinte años de trabajo y como fruto de la puesta en marcha de la metodología citada nació, como un esfuerzo de alternativa frente a la didáctica tradicional, la *Pedagogía erótica* que desarrollé en el libro *Eros en el aula. Diálogos con YMAR*². A partir de ésta es factible navegar en el silencio de la ética, desde un enfoque erótico. El curso de pedagogía dura dos semestres y, aprovechando que tres estudiantes de cursos anteriores habían decidido participar como coordinadores (as) del proceso que se estaba desarrollando, consideré factible elaborar la ponencia que aquí se presenta, la cual será analizada por todo el grupo de pedagogía al comenzar el semestre en febrero del 2006.

El libro de *Eros en el aula...* tiene como uno de sus ejes a la poesía y se desarrolla dentro de un diálogo entre YMAR y Miguel, quien busca seducirla y conquistarla. Pero YMAR, como l@s estudiantes, no quiere saber nada de erotismo, ni de amor, ni de luchas, ni de utopías, menos aún de tomar en serio su vida emocional que la tiene sumida en una depresión que la refugia en el silencio. Miguel aprovecha el diálogo para enseñarle conceptos de Freire, del EZLN, del psicoanálisis social y de su propia práctica, teniendo como faro la construcción de utopías que permitan jalar la realidad para conocerla y transformarla. El libro termina cuando después de una pesadilla “real” en la que “muere” YMAR, finalmente ella decide aceptar el desafío de tomar en sus manos el destino de su vida emocional y arriesgarse a construir utopías, la utopía del amor.

Partiendo del diálogo planteado en el libro entre YMAR y Miguel propuse, a l@s tres estudiantes con quienes elaboré la ponencia, organizar el trabajo en forma de diálogo, centrado en estos dos personajes,

¹ Esta metodología surgió como resultado de pensar la práctica para transformarla. Miguel Escobar e Hilda Varela. *Globalización y utopía*. Prólogo de Paulo Freire México, FFL-UNAM, 2001; Miguel Escobar G. *Pensar la práctica para transformarla. Freire y la formación de educadores de adultos*. Xátiva, L'Ullal Edicions, 2001

² Miguel Escobar G. *Eros en el aula. Diálogos con YMAR*. Valencia, Ediciones La Burbuja, 2005



pero enriqueciendo la comunicación con dos personajes más, una estudiante y un estudiante. Esto con el fin de identificar la relación educativa en la que intervienen docentes-estudiantes pero, agregando una reflexión sobre ética erótica, o sea, una ética como lucha y compromiso para con nostr@s mism@s, para con el otro y la otra.

Por consiguiente, en el trabajo que se presenta a continuación, hemos navegado un erotismo inmerso entre dos corrientes internas: una impulsada por Tánatos y la otra impulsada por Eros, cada una buscando imponer su cauce. La primera corriente queriendo llevarnos hacia la agresión, el silencio, la muerte; y la otra hacia la vida, la lucha, la utopía y el amor. Sin embargo, juntas forman la corriente de un erotismo, que entre vida y muerte, necesita quien marque y defina su rumbo.

Ante un mundo lleno de agresión contra la naturaleza y el ser humano, es necesario que el siglo XXI sea el tiempo de Eros lo que puede llevar a preguntarnos, entre muchas cosas, ¿qué relación existe entre Eros, erotismo y amor?, ¿qué significado puede tener una ética erótica y una ética tanática en los caminos de la humanización de la mujer y del hombre? Estas preguntas sirven de marco cuando apenas estamos acoplando nuestro paso al 2006 teniendo presente, claro esta, que su espacio y su tiempo arrastra una historia de agresión y de muerte desde los laberintos del poder económico, financiero, político y social. Pero, al mismo tiempo, sé que las horas también están marcando el despertar del silencio de la sociedad bajo otro ritmo, *otra campaña*³ y otra palabra: la de l@s exclud@s del sistema capitalista de explotación, que en su fase de globalización de la miseria, ha cerrado casi todos los accesos a una autonomía nacional, social e individual. ¿Cómo despertar y convocar a Eros como guía para la construcción de un mundo que diga sí al erotismo, sí a la vida, sí a la seducción, sí al respeto del diferente, sí a la “ética de la solidaridad humana” y sí al amor?

³ La *otra campaña* anunciada y puesta en marcha por el EZLN, tiene un fondo freireano que se traduce en el concepto de empoderamiento (*empowerment* en inglés), o sea, dar y compartir el poder con quienes no lo tienen, organizándose para pronunciar el mundo, transformándolo. El EZLN tomó la decisión de recorrer toda la República Mexicana con la finalidad de ir al otr@, escucharlo e invitarlo a decir su palabra desde una propuesta de izquierda que luche contra la explotación capitalista; su intención es el compartir las tantas luchas multicolores que alumbran el camino hacia la construcción de un mundo que se reinvente de abajo hacia arriba, como lo proponía Paulo Freire. Al inicio de *la otra campaña*, el sub, ahora como *delegado Zero* dijo: “Nosotros pensamos, los compañeros de *la otra campaña*, de la que somos parte los del EZLN, que nada nos van a dar. Nada que no conquistemos por nuestro propio esfuerzo, con nuestro esfuerzo organizativo para transformar las cosas”. Herman Bellinghausen. “Palenque son ruinas; los mayas aún vivimos: Marcos”, *La jornada* (Diario), México, 4 de Enero de 2006, p 13

Ética y erotismo

>YMAR,

Desde aquel ayer, cuando floreciste de la muerte para renacer a nuestro compromiso de amor, el silencio de nuestras letras se ha convertido en un paréntesis que custodia la memoria de nuestro erotismo, un paréntesis que ha querido distraer el tiempo, darle la pausa de un instante eterno de amor, como queriendo decir que mientras no broten las letras, el tiempo detendrá su paso. Anoche me abrasé a ti mientras dormías y recordé aquel *Renacer* que escribí sobre tu cuerpo con el dolor de la pesadilla que vivimos, tú en la realidad y yo en la fantasía. Esa noche, la luna estaba rebotante, llena de ti y se había convertido por un instante en el faro que dio nuevamente vida a mis letras, ella iluminó tu cuerpo mientras caminabas hacia la puerta de mi departamento, nuestra puerta, la que abría el camino a nuestro compromiso, la que iluminó ese cuerpo que tanto desee y que se convirtió en un poema hecho góndola para navegar con tus besos en la cueva del deseo... Te acerque a mi desnudez para arropar la tuya sin quererte despertar, tan solo seguir soñando enganchando nuestros cuerpos... tú me miraste llena de amor, no sabías si estabas soñando o estabas despierta hasta que finalmente nos venció el sueño.

Al despertarme, comprendí que ya era tiempo de convocar a nuestras letras *a la otra campaña*, invitarlas a pensar nuestras vidas, a construir puentes para seguir jalando la realidad, a redefinir nuestros sueños y utopías. Los dos sabemos que nuestra relación tiene un contexto educativo que no podemos ignorar, cuando salio publicada nuestra historia de amor l@s estudiantes se identificaron contigo, “todas somos YMAR y todos somos Miguel en el aula”, dijo una estudiante; lo que más ha calado en ell@s es tu silencio a mi seducción y las dificultades que tuviste para, precisamente romper tu silencio, diciendo si a la vida, si a la seducción, si al erotismo, si al amor, o sea, si a la necesidad de construir sueños y utopías para jalar la realidad y *pronunciarla*, pronunciando nuestro compromiso de vida con nosotr@s mism@s. Hoy son muchas las preguntas y comentarios que nos han llegado y, si tu estas dispuesta, podemos dialogar en torno a ellos fortaleciendo nuestra relación, como lo hemos hablado en varias ocasiones.

Ya sabes YMAR que en este momento, estudiantes y yo, estamos haciendo un trabajo sobre el silencio en el aula, me invitaron a participar con una ponencia en V Encuentro Internacional Forum Paulo Freire, que tendrá lugar en la ciudad de Valencia, España, y decidimos



realizar un trabajo conjunto que tiene como eje principal, *el silencio de la ética*. El tema junta dos problemas trascendentales que, desde una perspectiva comprometida con las luchas populares y con la vida, mejor aún “contra el neoliberalismo y por la humanidad”, enfrenta la sociedad nacional e internacional: la ética y el silencio de lucha. La ética perversa del mercado capitalista, basada fundamentalmente en la concepción mercantilista del ser humano, se ha impuesto con leyes del mercado que alientan la eliminación del otr@, del herman@, o sea, el fratricidio. Hoy estamos enfrentados a una realidad de exclusión apoyada por una educación ideológica que nos impide ver la realidad como ella es, de ahí la preocupación que Freire⁴ siempre tuvo al respecto:

Es que la ideología tiene que ver directamente con el encubrimiento de la verdad de los hechos, con el uso del lenguaje para ofuscar u opacar la realidad al mismo tiempo que nos vuelve “miopes” [...] La capacidad de “ablandarnos” de la ideología nos hace a veces aceptar mansamente que la globalización de la economía es una invención de ella misma o de un destino que no se podría evitar, una casi identidad metafísica y no un momento de desarrollo económico, sometido, como toda producción económica capitalista, a una cierta orientación política dictada por los intereses de los que detentan el poder [...] El discurso ideológico de la globalización busca ocultar que ella viene robusteciendo la riqueza de unos pocos y verticalizando la pobreza y la miseria de millones. El sistema capitalista alcanza en el neoliberalismo globalizante el máximo de eficacia de su maldad intrínseca [...] La gran fuerza sobre la que se apoya la nueva rebeldía es la ética universal del ser humano y no la del mercado, insensible a todo reclamo de las personas y sólo abierta a la voracidad del lucro. Es la ética de la solidaridad humana.

Sin ética, mi adorada YMAR, no es posible la humanización, como sin erotismo y sin amor no es posible la utopía, de ahí que la lucha zapatista, por ejemplo, tenga como principio no negociable, la no eliminación del hermano, el amor por la naturaleza y el amor por nosotr@s mism@s expresado en la firmeza de nuestra dignidad humana, el respeto por nuestras autonomías que se construyen social e individualmente. Pero la sociedad vive un silencio que impide todo

⁴ Paulo Freire. *Pedagogía de la autonomía*. México, Siglo XXI, 1997, pp. 120 a 124

tipo de organización que obligue a l@s gobernantes a mandar obedeciendo, aunque claro, es fantástico que hoy tenemos a Evo Morales, el presidente indígena del Movimiento al Socialismo (MAS) electo de Bolivia, que al anunciarle la victoria a su pueblo, dijo: “somos gobierno”, haciendo suyo el principio zapatista de estar dispuesto a mandar obedeciendo. Entonces, con todo lo que estamos observado y estudiado en torno al silencio en el aula, me parece que podemos reflexionar en una ética que nos permita entender mejor lo que sucede con sociedades como la nuestra que se dejan confundir, atacar en su aparato de pensar, aceptar que se tergiverse la percepción de su realidad, para que reine la ética del autoritarismo. Así, las sociedades son arrinconadas en el silencio, negando su derecho a *pronunciar* su mundo y aceptando pasivamente un modelo de desarrollo económico que es fratricidio permanente y, por lo tanto, exclusión y violencia contra l@s desarrapad@s del mundo, o sea, el imperio de la pulsión de Tánatos hecha poder, de la ética tanática. Te dejo un beso, YMAR, sabiendo que hoy empezamos un nuevo amanecer que desde la oscuridad del silencio, busca el nuevo faro que nos lleve a la construcción, de una “ética de la solidaridad humana”, de una ética erótica⁵.

En la ética erótica todas las fuerzas psíquicas se organizan precisamente hacia el fin de Eros; la preservación y el crecimiento de la vida; en la hegemonía de Eros, Tánatos mismo, con su negación está puesto al servicio de *la vida*. Por el contrario, la moral *tanática* es aquella en la que “la moral” misma se pone al servicio de la muerte, en la que prevalecen las fuerzas destructivas y, en nombre de la virtud, del bien, de lo santo y lo divino, todo sentido moral es invalidado, comenzando con su invalidación en el propio interior del alma; ahí donde la crueldad del verdugo moral se asocia con las fuerzas más contrarias a la moralidad, e impide, de hecho, el desarrollo de todo lo vivo.

>Miguel,

Hace ya algunas mañanas que revisé mi correo electrónico y un gran gusto invadió mi ser cuando encontré el mensaje tuyo que estaba esperando. Encontrarte aquí fue hacer mía la invitación a seguir bailando y a continuar sintiéndome hermosa con la palabra, tus palabras me decían:

⁵ Juliana G. González. *El malestar en la moral*. México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1997, p.264



Vamos a abrir la puerta del Eros,
A sudar los oscuros pelitos de la cálida cueva
A morder los tiernos granitos de maíz con una mirada
A rascar con cucharita la suave morada.

Vamos a abrir la puerta del Eros
A mostrar nuestros cuerpos cubiertos por la luz de la resurrección
A ocultar nuestro rostro bañado por el agua
A tatuar nuestra sombra pendiente entre las sábanas.

Vamos a abrir la puerta del Eros
A inaugurar la conquista de tu iris con el mío
A sublevar el contacto del cuerpo por la danza del motivo.

Y como bien dicen las primeras letras del poema, escrito para nosotros desde tus primeras invitaciones, pero presentado a ti hasta este momento, ¡vaaa, vaaa, vaa!, creo que lo que evoca el poema te lo expresé esa madrugada que bien describes en tu correo. Al recibir tu mensaje, me vinieron tantas imágenes llenas de emoción, entre el dolor y la felicidad, que no he podido dejar de pensar en él, solo que me encuentro con tantos pensamientos al leerte que he necesitado echar varios vistazos. Es como si quisiera que nada se me fuera, ya no me gustaría omitir ni una sola de las letras que envías, ya que a todo lo que me dices quiero responderte algo, porque algo es lo que me dices.

Me halaga cuando me cuentas que tus alumnas se identifican conmigo, lo mejor de todo es que no nos ven como una historia más y como tú dices “lo que más ha calado en ell@s es tu silencio a mi seducción y las dificultades que tuviste para, precisamente romper tu silencio”. Cuando a alguien le “cala” algo es porque nos remueve todo lo que llevamos dentro, como a mí me pasaba mientras me decidía a que estuviéramos juntos y según tú yo estaba en silencio pero no, no estaba en silencio, por el contrario, me hablaba tanto mi mundo interno que sentía miedo y prefería callar y no pensar, eran muchas las fantasías destructivas que me poseían: me llenaban de abandono esas imágenes familiares en donde mis hermanos me hacían a un lado con el silencio de mis padres; me llenaba de envidia ese cuerpo hermoso de mi madre que quería robarle para seducir a los hombres, para que mi padre no me abandonara; me dejaban muda esas imágenes de mis profesores

tratando de seducir solo a las estudiantes que según ellos eran las más bonitas y, además, me daba coraje la forma agresiva que ell@s asumían cuando las cosas no se hacían como según lo habían explicado; me daba risa también la forma mentirosa como la televisión transmitía las noticias y el cinismo de los gobernantes...

Creo que ya te has dado cuenta de que aún ahora, en el departamento que compartimos y nos compartimos a veces sigo en silencio, en el que veo, como en un cuadro surrealista, mi mundo escurrido. Han pasado varios años, ya estoy terminando mi maestría en medicina social y con tu ayuda he viajado por la filosofía, la educación y el mundo de las letras y, por ello, puedo “leer” esa realidad virtual que antes no percibía, ni tenía como observar, ni analizar.

Al leer la cita que me mandaste de Paulo Freire, no quise contener mi curiosidad y tomé del librero una publicación llamada *La educación como práctica de la libertad*. Entre tantas ideas realmente bellas y realmente reales recuerdo que hablaba del hombre asustado que teme a la convivencia y duda de sus posibilidades. Esa era yo misma, que tenía tanto miedo ante la caída del mundo que siempre se me había presentado tan firme ¡Pero mira que hasta el muro de Berlín y las torres gemelas han caído! Me decidí a leer también el prólogo que Freire hizo a tu libro de *Globalización y utopía*⁶ y me caló aquello de:

La verdad que devela la crueldad de la ética del mercado, mimada por la ideología fatalista inmersa en el discurso neoliberal que nos enseña la acomodación pasiva a la realidad mantenida como intocable, en lugar de su transformación radical.

Quiero decirte escribiendo, que en mi silencio de ahora me acompaña todavía la melancolía, el homesick que en inglés es enfermedad de casa, que es mujer como tus alumnas y yo, que es debilidad, necesidad del home, del hogar donde podemos sentirnos poderosamente fuertes en nuestra poderosa delicadeza femenina. Entonces en mi melancolía añoro y miro hacia abajo y hacia la izquierda y la derecha para poder mirar arriba como los árboles, que saliendo de tierra parecen alcanzar el cielo de ensueño dónde se encuentra esa utopía de que tanto me hablas: la de un mundo de no exclusión y de erotismo que lance sus últimos tallos y ramas al encuentro del amor, y sabes, ahora que estamos viviendo este sueño en el que somos nosotros, ahora no quiero dejar de probar la dulce miel de luna que se saborea construyendo nuestras utopías.

⁶ Miguel Escobar e Hilda Varela, *op. cit.*



Antes de despedirme quiero decirte que me impresiona el tema de la ponencia que estamos escribiendo con tus alumnos y me emociona (como supongo que a ti y a ell@s también) el compromiso de realizar un trabajo juntos. ¿Será que como tú y yo hay una ética femenina y una masculina que al existir separadas causen una catastrófica explosión que trae muerte, pero que tal vez juntas pueden dar vida? ¿Es entonces que la ética perversa silencia a todo individuo, nos mata los deseos y por eso la ética se encuentra en silencio? Yo creo que sí, porque no hay individuo sin deseos ni ética sin individuo, y sin palabra no hay individuo con el mundo y tampoco hay lugar para la lucha.

Bueno, seguiré pensando en esto del silencio de la ética y de la lucha, y en mi silencio. Tal vez tus alumn@s también se identifiquen con él y tal vez pueda poner mi granito de arena en el trabajo. Esperaré tu respuesta, mientras tanto cuídate y cúbrete con el abrazo de mis besos, ahora que el invierno nos invita a apapacharnos.

>YMAR,

¡Cómo has cambiado!, sentir hoy tus letras al leerlas, es sumergirme en tu cuerpo para bailar con él siguiendo el ritmo que cantan tus versos cuando me dices y me haces que

“Vamos a abrir la puerta del Eros [...]

A sublevar el contacto del cuerpo por la danza del motivo”.

Ese motivo que, posiblemente, entre otros más “hablaba, recordando a Freire, del hombre asustado que teme a la convivencia y duda de sus posibilidades”. Es cierto, dudabas tanto que me hacías dudar de mi capacidad de lucha y seducción, sentía como tú “miedo ante la caída del mundo que siempre se me había presentado tan firme...” Por ello, tal vez, como lo dices esplendorosamente, “la ética perversa silencia a todo individuo, nos matan los deseos”. Tú dormías YMAR, al lado de la muerte, te confundías con ella, le dabas “vida” al silenciar tu palabra y tu erotismo, matabas la posibilidad de reinventarlo conmigo al negarme la ofrenda de tu deseo, la que hoy nos permite abrir la puerta de Eros “para poder mirar arriba como los árboles, que salen de tierra, parecen alcanzar el cielo de ensueño dónde se encuentra esa utopía”, la que siempre nos ayudará a caminar y siempre estaremos buscando y tratando de hacer nuestra. Me vino a la mente, al leerte, la fábula del *viejo Antonio*⁷, ¿la recuerdas?

⁷ Miguel Escobar G. “Percepción y lectura de la realidad”, *Diálogos*, Año IX, Vol. 2, N 34-35, 2003pp. 121-138

El león no mata con las garras o con los colmillos. El león mata mirando. Primero se acerca despacio [...] en silencio, porque tiene nubes en las patas y le matan el ruido. [...] El animalito ni se pensaba si es pequeño y débil, era pues un animalito, ni grande ni pequeño, ni fuerte ni débil. Pero ahora mira en el mirarlo del león, mira el miedo. Y, mirando que lo miran, el animalito se convence, el sólo, de que es pequeño y débil. Y, en el miedo que mira que lo mira el león, tiene miedo. Y entonces el animalito ya no mira nada, se le entumen los huesos así como cuando nos agarra el agua en la montaña, en la noche, en el frío. Y entonces el animalito se rinde así no más, se deja, y el león se lo zampa sin pena. Así mata el león. Mata mirando.

El miedo silencia nuestro erotismo. Nos mata nuestra mirada de esperanza para que no podamos ver y trepar aquellos árboles que nos lanzan a la utopía, descolgando desde ellos aquella lucha que nos permite jalar nuestro silencio, hacerlo hablar. La sombra introyectada del opresor, de la que hablaba Freire y tanto me oyes hablar mi querida *YMAR*, es la sombra del león que nos mata desde dentro porque su mirada fiera cosecha la siembra de su horror, el camino de Tánatos que imponiendo la ética perversa nos impulsa ya sea a la eliminación del herman@, ya sea a la desesperación filicida–parricida, o al suicidio de la palabra –anuncio de nuestro suicidio–, mientras su sombra esconde el acto filicida de un poder que solo sabe bombardear todo intento de utopía que no sea la de una sociedad que debe aceptar en silencio el crecimiento de los cada vez más pocos que se han otorgado el derecho de decidir el rumbo de un mundo de exclusión, impuesto con aquel terrorismo de Estado que coloca como valor universal la mentira y el ataque constante a nuestro aparato de pensar para hacernos creer que ell@s, quienes son poder, trabajan para que en la sociedad impere la justicia, esa que, con su cinismo y locura, es pisoteada con el rompimiento de la ética, en la imposición de la ética cruel del mercado: quien no puede comprar no *es*, no vale nada.

Sí, *YMAR*. Nuestro compromiso es con la ética que humaniza, aquella que sabe decir no al fratricidio, la que rompe la relación filicida parricida, la que en el aula dice, por ejemplo, no al incesto y si a la seducción de Eros puesta en un conocimiento como lucha a la conquista de utopías, la que es y será el motor de una sociedad que se reconstruya haciendo que quienes son poder manden obedeciendo para que entendamos tod@s que somos iguales porque somos diferentes y que el mundo es multicolor y tod@s tenemos el derecho y el deber de *pronunciar* nuestro



mundo. Pero claro, acepto, indefenso ante tu seducción, que todo esto dicho cubierto entre el abrazo de tus besos, “ahora que el invierno nos invita a apapacharnos”, es más rico y fácil decirlo y hacerlo. Creo que sin erotismo no hay utopía, gracias, prepárame tus brazos para “[...] sudar los oscuros pelitos de la cálida cueva”. Mira, acaban de llegarme dos correos, el primero de una estudiante y el otro de un estudiante:

>Hola profe!!

Gracias por los saludos, las felicitaciones de navidad y la invitación a seguir comprometiéndonos y gozando del trabajo conjunto. He deleitado mis pupilas cuando leo: “yo estoy seguro de que realizaremos algo que valga la pena ante un mundo que se nos impone sin ética y sin limite alguno”, yo también estoy segura, porque quiero y porque siento responsabilidad ante mis hermanos de mundo y, especialmente, ante mis hermanos en el salón de clases en general pero ante mis hermanos de la clase de pedagogía comparada, en particular. En este curso me he reencontrado y he encontrado muchos amig@s, acompañantes, compañer@s. Quiero contarte que ya leí dos veces, *Eros en el aula. Diálogos con YMAR* y, entre otras cosas ya entiendo mejor esa racionalidad inconsciente que nos lanza en esa dialéctica de Tánatos, la de la ética cruel, en donde aparece ese deseo de eliminar al hermano, al padre, a romper cualquier mediación que imponga la justicia verdadera, sin trucos y sin mentiras; por fin entendí la parte de tu libro en donde citas a tu amigo con el que trabajaste el psicoanálisis social:

El acto de justicia, decía Fernando Martínez, también es producto de una renuncia pulsional a favor del otro y nace cuando se espera que sea correspondida de la misma manera. Es una transacción que tiene la característica de mantener en igualdad de circunstancias a dos o más seres humanos que tienen un mismo derecho y una misma obligación [...] Es una especie de arreglo que versaría así: no te elimino, siempre y cuando tú no intentes eliminarme a mí. Por esta razón, bien podríamos decir que la justicia no es sólo un acto de moralidad que nos dignifica, sino que es, además y ante todo, un acto que nace de la necesidad biológica de supervivencia. De ahí que cuando se comete una injusticia, se siente como un atentado contra la propia vida.⁸

Todo esto me ha ayudado a entender mejor el atentado que cometemos contra nuestra propia vida cuando no reivindicamos nuestra dignidad y la del otr@, el libro me ayuda a entender mejor lo que

⁸ Miguel Escobar G. *Eros en el aula...*, p. 69

estamos estudiando relacionado con la necesidad del acto de enseñar, en donde la ética es fundamental. Algo que, como te consta, me ha llamado mucho la atención, es la relación Jefe-Masa-Sujeto, en donde la libertad solo se ejerce cuando aparece el sujeto, nunca dentro de una relación ya sea de autoritarismo o de libertinaje; por ello también acabé de leer de Freire, *Pedagogía de la autonomía*⁹ y subrayé algunas cosas que me parece aportan elementos importantes para profundizar en el trabajo que estamos realizando:

El autoritarismo y el libertinaje son rupturas del tenso equilibrio entre autoridad y libertad. El autoritarismo es la ruptura a favor de la autoridad contra la libertad y el libertinaje, la ruptura a favor de la libertad contra la autoridad. Autoritarismo y libertinaje son formas indisciplinadas de comportamiento que niegan lo que vengo llamando vocación ontológica del ser humano [...] Es más, la autoridad coherentemente democrática reconoce la *eticidad* de nuestra presencia, la de las mujeres y de los hombres, en el mundo, reconoce, también y necesariamente, que no se vive la eticidad sin libertad y que no se tiene libertad sin riesgo. El educando que ejercita su libertad se volverá tanto más libre cuanto más éticamente vaya asumiendo la responsabilidad de sus acciones [...] Es con ella, con la autonomía que se construye penosamente, como la libertad va llenando el “espacio” antes “habitado” por su *dependencia*. Su autonomía se funda en la *responsabilidad* que va siendo asumida.

Mujeres y hombres, seres históricos-sociales, nos volvemos capaces de comparar, de valorar, de intervenir, de escoger, de decidir, de romper, por todo eso, nos hicimos seres éticos. Sólo somos porque estamos siendo. Estar siendo es, entre nosotros, la condición para ser. No es posible pensar a los seres humanos lejos, siquiera, de la ética, mucho menos fuera de ella. Entre nosotros, hombres y mujeres, estar lejos o peor, fuera de la ética, es una trasgresión. Es por eso por lo que transformar la experiencia educativa en puro adiestramiento técnico es despreciar lo que hay de fundamentalmente humano en el ejercicio educativo: su carácter formador. Si se respeta la naturaleza del ser humano, la enseñanza de los contenidos no puede darse alejada de la formación moral del educando.

Para finalizar, pienso que el silencio de la palabra en el aula tiene que ver con la relación vertical y, por tanto, autoritaria que se ha establecido entre docentes –JEFES- y estudiantes –MASA-, que tiene su origen en la relación padres e hij@s. Enfrentado al autoritarismo el estudiante

⁹ Paulo Freire, *op. cit.*, pp. 86, 90 y 34



se refugia en la masa, en el anonimato para no pensar, no asumir responsabilidades, bueno, sólo las que el Jefe le obliga, las tareas que el profesor impone. De ahí que la libertad de estudiantes es entregada a los designios del Jefe, o sea, que se pierde la libertad como posibilidad de discernir y de disentir y, el león, como le recordabas a YMAR, se lo zampa y rompe la capacidad ética del ser humano. La salida de esta relación cruel estaría, creo yo, en la convocatoria para que de la masa emerja el sujeto, para lo cual es un gran aporte lo que nos dice Dadoun¹⁰.

El análisis del Psicoanálisis Político nos permite buscar otra forma de entender al sujeto, menos indignante, un forma de análisis que sea a la vez, político, crítico y moral en donde el Sujeto pueda encontrarse consigo mismo, rechazando el hundimiento al que lo somete la masa, el poder de las trampas engañosas y deslumbrantes a las que esta expuesto. Pero este camino es estrecho y precario, se construye entre la dominación y la simulación, esta a merced de retrocesos, abandonos, caídas, de las que nadie escapa –camino que parecería imposible: *mantenerse a distancia de la masa y del poder. A buena y justa distancia*, esto plantearía un problema de *justicia*, o sea, un problema de equilibrio, de dosificación, dentro de un análisis que desafía a la realidad [...] Pero, a la imperiosa necesidad, de reducir y de controlar el ser–masa que cada uno lleva en sí mismo, se agrega la dimensión social constitutiva de la humanidad como tal, balanceada entre la soledad y el autismo. Teniendo en cuenta tanto la estructura fantasmal del jefe como sus efectos devastadores para la realidad, el sujeto esta llamado a rechazar los diferentes poderes que están contenidos dentro de las expresiones políticas.

Hasta pronto

Ø Hola tod@s.

Bueno, una disculpa por tardarme tanto, un poco como que no quería empezarle a escribir, primero porque no sabia que y, segundo, no me decidía a concretar eso que me daba vueltas, no me decidía a decidir qué escribir.

EL MIEDO

En el desierto del pavimento
solo el viento viene a mover
el tedio gris de esta vida
donde se olvida el querer

¹⁰ Roger Dadoun. *La psychoanalyse politique*. Paris, PUF, 1995, pp. 100-124

el peligro siempre aumenta
 es lo que me hacen creer
 y es que el riesgo es humano
 ¿no se puede entender?

hay gente oscura, gente mala
 se puede oler
 pero no es la noche, la que guarda
 no te quieras esconder

el Mal y el Malo juegan contigo
 al competir y al vivir
 encasillan y limitan
 nuestro espacio de existir

Me canto y canto a l@s otr@s esta canción que titulé: el miedo. Pero no estoy ni tan miedoso, ni tan perdido, ando, con otras compañeras, analizando la ética de Eros-Tánatos y la relación entre Eros y autonomía. Así que al leer *Eros en el Aula...*, siento que el deseo, el erotismo y el amor son partes fundamentales en la constitución de nosotr@s: las hijas y los hijos, los hermanos y las hermanas, de tod@s quienes poblamos el planeta tierra, bueno del ser humano porque los animales no tienen capacidad de erotismo, ellos solo responden a estímulos sexuales. Me quedé pensando en la ética tanática, en esa parte filicida que se vive en el aula, en la familia, en la sociedad, así recordé la última parte del libro de Saramago, *El evangelio según Jesucristo*, “Jesús muere, muere, y ya va dejando la vida, cuando de pronto se abre el cielo de par en par por encima de su cabeza, y Dios aparece [...] Tú eres mi hijo muy amado, en ti pongo toda mi complacencia. Entonces comprendió Jesús que vino traído al engaño como se lleva al cordero al sacrificio, que su vida fue trazada desde el principio de los principios para morir así, y, trayéndole la memoria el río de sangre y de sufrimiento que de su lado nacerá e inundará toda la tierra, clamó al cielo abierto donde Dios sonreía, Hombres, perdonadle, porque él no sabe lo que hizo.” Con estas palabras Jesús habla de la ética tanática y define su autonomía frente a un padre filicida, lamentablemente, segundos antes de morir, de ser “asesinado” por su padre. Pero Jesús logra su autonomía y ve el error del padre, las consecuencias de estos actos; al mismo tiempo, a lo largo del libro, Jesús se hace cargo de su desarrollo sexual, emocional



e intelectual hasta alcanzar cierta autonomía, la que consigue gracias a la ayuda de Magdala [*sic.*]: a su amor, a su erotismo, a su delicadeza, a su feminidad, a su belleza, a su cálido abrazo, sin dejar de lado, claro está, la relación con sus seguidores y amigos, como es el caso de Judas; pero gracias también a otros personajes como lo son diablo, por una parte, quien se encarga de mostrar los absurdos en la ética tanática de Dios, del JEFE y, por otra, el mismo Dios quien ha trazado su camino utilizando la existencia del hijo para su perpetuidad, algo así como lo que hoy están haciendo los dueños del dinero, atentando filicidamente contra al juventud no dando oportunidad de empleos, por ejemplo, volviendo cada vez más elitista la educación para que ellos, los Jefes, puedan perpetuarse en el poder y decidir el camino de sus hij@s, claro los que pueden ir a universidades privadas porque l@s otr@s ya están fuera del mercado de trabajo.

De Saramago fui a *La pedagogía erótica*¹¹, estuve leyendo y rele-
yendo, algunos de sus versos,

Ese erotismo que une autonomías,
recrea la ética del amor
en el placer de penetrar
la humedad de la cueva del deseo,
del deseo como conocimiento,
en la reinención del mañana en el hoy
que invita a la construcción de un mundo
en donde quepan todos los mundos que somos.

Con estos versos analicé la ética erótica propuesta por los zapatis-
tas quienes gritan y *hacen* no a la eliminación del hijo, del herma-
no, no al filicidio ni al fratricidio, pues. Es en “Ese erotismo que une
autonomías” en donde el respeto y el diálogo como camino de lucha
son fundamentales en esa construcción de una nueva ética que camina
hacia la utopía de Eros. Octavio Paz¹² decía: “El amor no es deseo de
hermosura: es ansia de “completud” [...] En el amor la vida se descu-
bre en ella misma ya exenta de cualquier incompletud”. Sin embargo,
el rumbo que nos permita guiarnos con aquel faro de esa utopía erótica
por ahora está nublado, parecería, que el destino de nuestra realidad ya
esta trazado, rompiendo e impidiendo cualquier forma de autonomía

¹¹ Miguel Escobar Guerrero. *Eros en el aula...* p. 119

¹² Octavio Paz. *La llama doble. Amor y erotismo*. México. Editorial Planeta Mexicana, 2001, pp. 126 y144

y silenciando y no dejando nacer el erotismo más que como mercancía para comercializar. Sin embargo, estoy totalmente de acuerdo con Freire cuando dice que estamos condicionados pero podemos romper dicho condicionamiento y creo que lo que ayuda a romper el condicionamiento es el erotismo. Sin embargo, el problema es darnos cuenta de la forma como los medios están manejando nuestro erotismo, de las consecuencias sobre la percepción de la realidad de la ideología tanántica. Aquí me gustaría citar nuevamente a Paz¹³ que, aunque muriera asumiendo una posición totalmente reaccionaria, elitista y servil hacia el poder de los capitalistas, tenía claridad en su análisis del erotismo y de algunas contradicciones de la sociedad capitalista.

La sociedad capitalista democrática ha aplicado las leyes impersonales del mercado y la técnica de la reproducción de masa a la vida erótica. Así la ha degradado, aunque como negocio el éxito ha sido inmenso [...] La modernidad desacralizó al cuerpo y la publicidad lo ha utilizado como instrumento de propaganda. Todos los días la televisión nos presenta hermosos cuerpos semidesnudos para anunciar una marca de cerveza, un mueble, un nuevo tipo de automóvil o unas medias de mujer. [...] A la degradación de la imagen hay que añadir la servidumbre sexual [...] El erotismo se ha transformado en un departamento de la publicidad y en una rama del comercio. En el pasado, la pornografía y la prostitución eran actividades artesanales, por decirlo así; hoy son parte esencial de consumo.

Conquistar una autonomía éticamente responsable es saber *leer la realidad* y actuar teniendo dirección, sueños, utopías. Aquí recordé, además de lo escrito por Freire, a Juliana González¹⁴, quien hablando de la ética erótica dice:

El hombre es erótico porque necesita sobre todo a otro ser humano para *completar* su ser; el otro es la “parte” o la “mitad” complementaria (*símbolon*) que falta a cada uno; es la *carencia* la que está en el seno mismo del *deseo*. Pero también a cada uno le falta cumplirse a sí mismo. El hombre es un ser literalmente inacabado al que siempre *le falta ser*: en su ser mismo hay un no-ser que es poder-ser y que se traduce en *proyectos, ideales, fines y metas*. Su condición erótica (carente) le hace precisamente un ser teleo-lógico: proyectado a fines e ideales [...] La *ética erótica* es ética de integración psíquica.

Por todo esto pienso que:

¹³ *Ibidem*, pp. 158 y 159

¹⁴ Juliana González. *El malestar en la moral*. *Op. cit.*, pp. 258 a 264.



Es la madre y sus enseñanzas del deseo, sus desafíos posibles.

Es el padre y su ética, su apoyo y respeto.

Es ella, él, y sus sueños, su deseo de otro.

Me parece, entonces, que es fantásticamente profundo aquello de “Ese erotismo que une autonomías” porque los seres humanos somos seres de la completud, seres sociales pues ella y el, los dos, con sus sueños, con sus deseos y su mutuo respeto, construyen la llama doble del amor y del erotismo. Todo esto lleva a la constitución de sujetos diferentes, o sea, a aquello de que somos iguales porque somos diferentes. Bueno, un abrazo

>Hola Miguel,

Ante este nuevo amanecer en que los rayos del sol me arropaban cual si fueran tus brazos, y recostada en la cama en que hace apenas unos instantes compartíamos nuestro descanso, decidí estirar mi cuerpo de punta a punta saludando a cada una de las células y los recuerdos que me conforman. Una vez dados los buenos días a mi corporalidad quise dártelos a ti y a tus alumn@s, entonces comencé a recordar sus escritos y en torno a ellos pensé: digamos sí a la ética erótica, no ataquemos ni permitamos que se nos ataquen, enfrentémonos como individuos, como pueblo, como paridos por la misma madre, refugiados y creados por el mismo miedo, diferenciados, tal vez, por la mirada del padre, del Jefe. Salgamos ahora a “admirar” el mundo, pero no agachemos la mirada temiendo encontrar el reflejo que se mira en el ojo del león, y miremos bien a fondo. Quien es buen observador@ podrá notar que en el reflejo no existe solamente el rey de la selva –el Jefe–, sino que existimos otr@s, atrás a los lados y que si nos juntamos, juntando nuestros miedos, nuestras utopías, nuestro erotismo hecho amor, podremos soñar y encontrar el sentido de nuestra vida.

Bueno Miguel, esta noche cuando llegues me refugiaré en tus besos para que nuestro erotismo sea la luz que ilumine la ética de la solidaridad, pienso que para serlo necesitamos ser generosos, tener capacidad de agradecimiento, de entrega, de compromiso, cuando estoy con mis pacientes, esto me lo repito constantemente sabiendo que tu estas a mi lado.

>Hola YMAR,

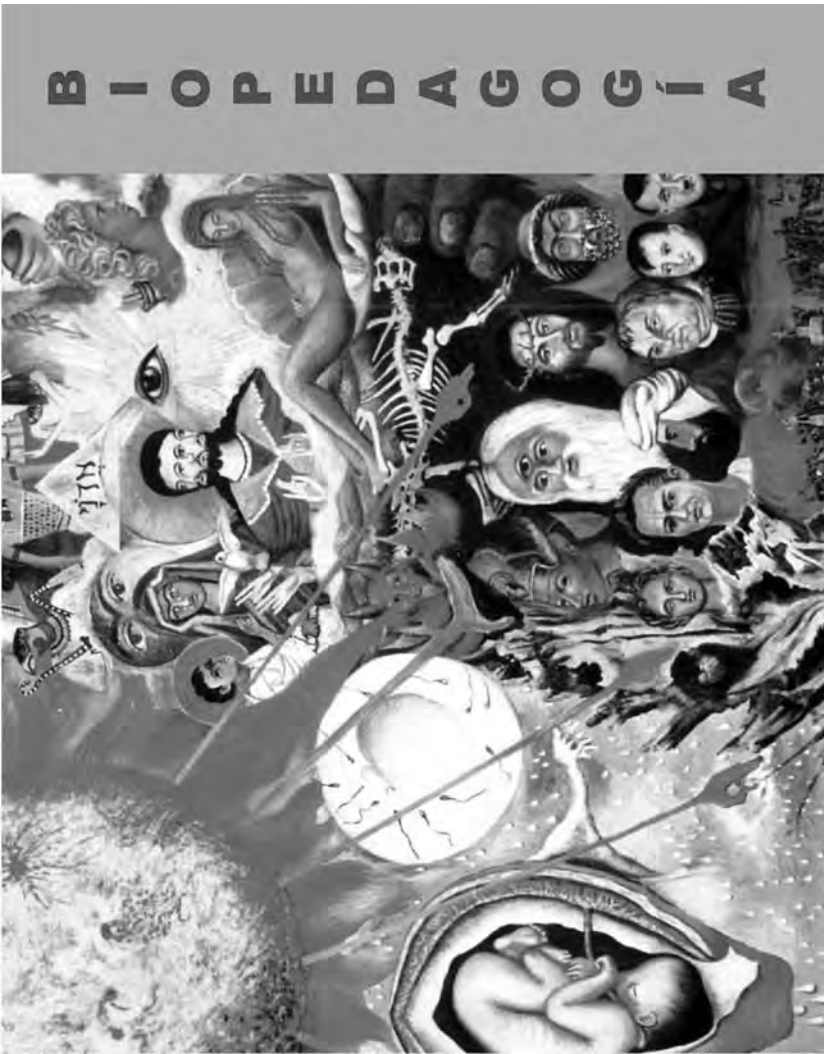
Esta mañana al despedirnos, me miré en tus ojos y te dejé mis suspiros. Con tus ojos en mi computadora he releído todo lo escrito entre

tú, estudiantes y yo, navegando entre el silencio de la ética. Mucho he aprendido, creo que es un acierto el haber llevado nuestro erotismo al aula, sin erotismo no hay utopía posible y, sin ética, la utopía es un atentado contra la propia existencia. Enviaré este escrito a Valencia y lo tendré listo para estudiarlo con l@s estudiantes del grupo de pedagogía ahora en el inicio del nuevo semestre en Febrero. Estoy seguro de que cuando esté en el Forum freireano –espero que con algun@s estudiantes, si encontramos financiamiento para su viaje–, hablará nuestro silencio; para ese entonces habremos comprendido que *pronunciar* nuestro mundo y *pronunciarnos* a nosotros mismos es una exigencia ética de nuestra condición humana, es el fin de la concientización que nos propuso Freire, o sea, la lectura de la realidad que nos desafía a la construcción de un conocimiento como lucha. El mundo tiene que cambiar y solo nuestra *palabra-lucha* lo hará cambiar, haciendo que nuestros gobernantes manden obedeciendo. Te quiero *YMAR*. Navegar contigo, además de ser una responsabilidad ética, es un placer que logra que mi piel, al ser envuelta por la tuya, descargue esa energía erótica. Prepárame tus brazos...



Biopedagogía

Cruz Prado





Lo único que
interfiere
en mi
aprendizaje
es la Educación.
A. Einstein

Este documento es una recopilación de toda la producción del grupo de Biopedagogía de la Primera promoción del Doctorado en Educación con énfasis en Mediación Pedagógica de la Universidad de La Salle de Costa Rica. Se autoriza a la reproducción total o parcial de este documento siempre que se cite la fuente. Sistematización y elaboración: Ann Robert y Cruz Prado, Diagramación, Irene Gutiérrez

Marco Conceptual

Entendemos que la biopedagogía es un intento de teorizar los fundamentos científicos de una nueva pedagogía, haciendo una ruptura epistemológica con las teorías anteriores.

Definimos la pedagogía, como un proceso que promueve el **fluir de la autopoiesis de los seres humanos, la cual se da en sus diferentes sistemas vitales.**

La Biopedagogía se inscribe en la línea del Paradigma Emergente, y por lo tanto, se fundamenta en sus conceptos fundamentales de **Caos** (Prigogine), **Incertidumbre** (Heisenberg), **Complejidad** (Morin), **Emergencia** (Varela), **Holismo** (Shou Gang).

Consideramos que nuestro mayor aporte consiste en plantear como base epistemológica de la pedagogía y de sus prácticas, una doble dinámica compleja desde el fenómeno de la superficie que es el individuo y desde el "orden implicado", o "ordenamiento generador".

Esto tiene una serie de implicaciones prácticas, que se discutirán a lo largo de este ensayo.

**“Tengo esperanza.
No por terquedad,
sino por un
imperativo
histórico y
existencial”.**

Pablo Freire



I. La vida

Paráfrasis de la definición macroscópica de la vida, según F. Varela (1er artículo, El Fenómeno de la Vida,): un sistema vivo es un sistema capaz de transformar la materia/energía externa en un proceso interno de automantenimiento y autogeneración, una red de reacciones químicas capaz de regenerar sus componentes, incluyendo sus propios bordes o límites, o sea lo que le permite distinguir entre el yo y el no-yo.

Propone un procedimiento sencillo de definir si un sistema es autopoléptico, es decir, si es vivo o no lo es, se hacen las siguientes preguntas en este orden:

- 1 - ¿ Tiene borde semipermeable? Si contesta que sí, entonces se pregunta:
- 2 - ¿ Los componentes de este borde son productos de una red de reacciones que se producen al interior de los límites o bordes? Si contesta que sí, entonces se pregunta:



3 - ¿ La red de reacciones es producida por las condiciones producidas por la existencia de los propios bordes del sistema?

Esto lo llamaremos interacción entre 1 y 2.

Varela precisa que esta definición tiene ventajas sobre las definiciones existentes: no es tautológica, y no necesita una dimensión histórica; en otras palabras, la definición no depende de sus componentes (caso de la definición a partir de la célula), ni depende de que haya reproducción (caso de la definición a partir de la evolución). Además, es más generalizable: en ella, la presencia de ADN y ARN en los organismos vivos de la tierra es un caso posible, el que conocemos, de sistemas vivos, o autopolépticos.

Los seres humanos: somos seres vivos, y, por lo tanto, autopoléticos. Como tales, somos primero redes o tramas que producen su propio perímetro de operaciones, definiéndose así como unidad. Estas membranas periféricas, son lo suficientemente estables y a la vez flexibles para producir claros y aperturas selectivos ante el medio. Hacia el interior sus componentes son producidos por un proceso recursivo de interacción cooperante entre las partes.

De esta primera aproximación, podemos proponer como base científica que como seres vivos, nos definimos fundamentalmente como unidades autónomas diferenciadas de nuestro medio, y existimos en cuanto hacemos la diferencia entre yo y no-yo. Esta diferenciación y la "autonomización", primordiales de estos sistemas complejos con una membrana semipermeable permiten la emergencia de la autoorganización en comunicación y ajuste constante con el medio.

"El gran invento de la vida es la unión captor-neurona-músculo. A partir de ahí, hay una complejidad creciente de la autoorganización cerebral: interacciones suficiente complejas, es decir no lineales, hacen emerger un estado global del cerebro que está en el origen de los "performances superiores": la imagi-nación, la comunicación. La investigación intenta definir las reglas de emergencia de la representación global"

Los formas más complejas de vida se desarrollan en varios niveles de existencia a la vez: "Los mamíferos coexisten en los sistemas somáticos y cognitivos, para las plantas, esta el sistema somático y otros modos identitarios, pero que no son cognitivos, porque las plantas no se desplazan. El cerebro esta esencialmente ligado a la movilidad: desde el momento en que uno se mueve, desarrolla un cerebro."

Verbalizaciones del "Proyecto Humano"

Glosario:

Eri Biología: la relativa identidad "individual de los seres vivos, sujeta, aun así, a los más variados niveles de dependencia. Maturana y Varela emplean el concepto para referirse al repliegue de los seres vivos sobre sí mismos (circularidad, autoreferencialidad), constituyendo niveles de capacidad operativa propia (cierre operacional), permaneciendo, pese a ello, inmersos en su nicho vital (acoplamiento estructural).

La noción bastante vaga de autonomía se vincula, en esos autores, al origen del conocimiento en los seres vivos.

Autonomía y conocimiento son conceptos que se reclaman recíprocamente.

La autonomía adquiere, así, un sentido muy exacto: un sistema es autónomo en la medida en que es autopolético (que se hace así mismo), y es autopolético mientras es capaz de aprender (cognitivo).

En los sistemas autopoléticos (los seres vivos), los procesos de autoconstrucción son posibles en la medida de la emergencia del sí mismo relativo de cada ser vivo. Placer y Ternura en la Educación. B. Auzaneta, PUF (2001,20)



Ventana Pedagógica

Estos hallazgos nos permiten fundamentar las bases de la biopedagogía primero en el proceso identitario, el cual es "anterior" a la inteligencia de la movilidad, es decir al sistema cognitivo. (El sistema de vida p.97 y 98)

Los organismos vivos son el ejemplo ideal de los comportamientos automáticos para operar cambios, pero a diferencia de los sistemas no vivos que operan el cambio para realizar una tarea, los sistemas vivos controlan el cambio a partir de las estructuras energéticas disipativas, neutralizando y generando vida.

El funcionamiento de un organismo vivo gracias a que se autogenera, reemplaza las células muertas posibilitando la vida. Hasta aquí un sistema cibernético va coincidiendo con los sistemas vivos, sin embargo en un sentido más profundo se llega al punto de la autonomía, que es el principal aporte de la autopoiesis, esta es la característica intrínseca de los sistemas vivos, que suponen identidad, autonomía y libertad, elementos que obviamente las máquinas no han tenido.



El sistema ser-nicho vital

Para ir más allá en la concepción de la biopedagogía, se debe entender como funciona la regeneración de los bordes en el nivel del ser humano, es decir, lo que permite distinguir entre yo y no-yo; cuáles son los componentes internos del sistema y cómo se describe la red de reacciones; en particular, ¿cuál es el sistema metabólico, es decir, de regulación de dichas reacciones; como se describen las interrelaciones entre las condiciones internas producidas por los bordes y el sistema de reacciones?

Para ello, Maturana propone la teoría del acoplamiento estructural como dinámica fundamental del sistema vivo ser/nicho vital.

"Todo ser vivo existe sólo en su nicho ... Mientras realice su nicho, estará vivo"

transcripción en la Conferencia 196.

Se mantiene en vida conservando su organización y a la vez, adaptando su estructura a su nicho vital. En este proceso, tanto él como el nicho van cambiando en una retroalimentación continua, siempre cambiando, siempre los mismos. Estos dos procesos o "leyes" de conservación/adaptación, basados en la comunicación y la recurrencia, son de orden cognitivo, y los comparten todos los seres vivos, cualquiera que sea su nivel de complejidad, de la amiba al ser humano.



**"...Renovarse,
cambiar,**

**ser otro del que fuimos,
la huella que dejamos
perdida en el sendero
que un día perdimos".**

Julian Marchena





El acoplamiento estructural

El ser humano, es un ser individual y social, y por tanto, esta "ley" del acoplamiento estructural se observa desde varios ángulos de existencia, a la vez individual y social. El proceso de cognición es de orden mental. Siguiendo a G. Bateson en "Ecología de la mente", definimos la mente como un

proceso que integra el susirato biológico, en particular el cerebro, y la red de relaciones establecidas entre el ser y su nicho vital.

Por ello, los seres humanos estamos donde estamos, por una "historia de interacciones" (transcripción en el *Convergiendo*, p.99), que determinamos en nuestra manera de "movernos" en nuestro nicho vital, particularmente con otros seres humanos, es decir, en nuestra conducta.

Maturana precisa que "en nuestra realización como seres humanos, somos la intersección estructural de muchas clases distintas de unidades que se conservan o se desintegran de manera muchas veces independientes (como estudiante, como profesional, adolescente, padre, madre, amigo, etc.) ... Cada una de estas unidades esta definida por una organización particular y realizada en una estructura particular." (p.100)

Ventana Pedagógica

EL APRENDIZAJE DESARROLLA LOS "DOMINIOS DE EXISTENCIA", O HISTORIAS DE INTERACCIONES DE UNA UNIDAD CON SU NICHOS VITAL, EN SU ACTIVIDAD PARA

CONSERVARSE VIVA, ES DECIR ADAPTARSE, CONSERVANDO SU ORGANIZACIÓN Y CAMBIANDO

SU ESTRUCTURA, DE MANERA TENER SIEMPRE LA CONDUCTA

ADECUADA EN RESPUESTA AL MEDIO...

"EN ESTA DINÁMICA, EL LENGUAJE APARECE COMO UNA

MANERA MULTIDIMENSIONAL

AL DEGENERAR COORDINACIONES CONDUCTUALES HUMANAS

DE MUCHOS TIPOS DIFERENTES".

© 2001 por la UPEL

¿Cómo hubiera interpretado Paulo Freire el "acoplamiento estructural"?

Desde esta perspectiva, la cognición aparece como una característica biológica de la vida ligada a las condiciones mismas de la corporeización, y el aprendizaje, como producto del proceso de cognición, está arraigado en el nivel biológico de los seres vivos.

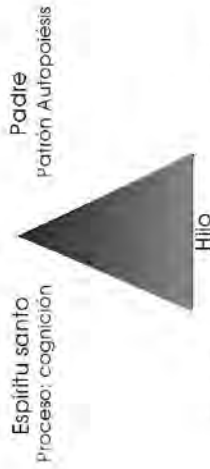
F. Capra, en "La Trama de la Vida" nos ayuda a entender con más claridad estos dos niveles de la cognición y del aprendizaje. A partir de Maturana y Varela, presenta su "síntesis de la emergente teoría de los sistemas vivos", la cual se puede visualizar de forma triangular, una manera de ver el entorno del entorno:

"los tres criterios (para definir un sistema vivo) – patrón, estructura y proceso, ... son totalmente inter-dependientes. El patrón de organización solo puede ser reconocido si está en una estructura física, siendo este un proceso continuo de los organismos vivos." (61,173) así que propone "la autopoiesis – tal y como es definida por Maturana y Varela – como el patrón de vida. (Es decir, el patrón de organización de los sistemas vivos. La estructura dispativa – tal como es definida por Pilgogine – como la estructura de los sistemas vivos; y la cognición – tal como es definida inicialmente por G. Bateson y más plenamente por Maturana y Varela– como el proceso vital."

Esta triangulación conceptual, penetración (insight) genial de los fundamentos mismos de la materialización del proceso vital, no es sin recordar otra intuición fundamental de nuestra cultura occidental: la Trinidad, que heredó la cultura hebraica al cristianismo.

Una intuición fundamental es el ritmo de tres, que reproducimos siempre, en todas nuestras dimensiones ("la tercera es la vencida, reglas del suspenso donde el héroe se salva con el tercer intento, figuras ordenadoras piramidales, simbólica de los números 1, 2 y 3...").

El triángulo, como símbolo, representa la relación primordial dentro de la cual la creación se da: a partir del soplo, o la palabra, o la eyaculación divina, y cuya versión cristiana es la Trinidad.



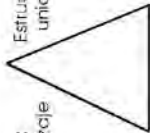
Estructura dispativa: corporeización del patrón



El ordenamiento trinitario es una pausa que conecta.

Considerando este primer triángulo de nivel primordial, podemos plantear un segundo triángulo, del nivel de la corporeidad, donde aparece el aprendizaje:

Proceso:
aprendizaje



Estructura:
unidad

Estados de la Estructura

(ya que la estructura cambia de acuerdo a la disipación de energía)

El plantear estos dos niveles nos permite entender mejor que, además de la complejidad inherente a las estructuras disipativas hijas del caos, el ser humano, como probablemente todos los seres vivos, es hijo de una doble dinámica, que podríamos simbolizar como dos espirales inversas: una orientada desde la superficial fenomenológica, y otra desde el "orden implicado (Bohm), u "ordenamiento generador" (vent).

El esquema que dio a Darwin su intuición fundamental sobre el proceso evolutivo funciona como un fractal clásico: concibió la evolución de las formas de la naturaleza como un árbol de enramado irregular.

Examinando los apuntes de Darwin, Gruber identificó detalladamente el proceso creativo de Darwin, hasta el momento de la emergencia de esta imagen en su pensamiento.

Gruber pensaba que los procesos mentales de Darwin eran exactos, limpios y directos.

Pero se dio cuenta que eran tortuosos, llenos de vacilaciones y increíblemente complejos. Observó que el árbol de enramado irregular que veía en la naturaleza era también una característica de su proceso mental.

J. Briggs

La mente y la autoorganización son dos aspectos del fenómeno de la vida.

Simone de Beauvoir y Sartre

La doble dinámica: desde la superficie fenomenológica y desde el "ordenamiento generador"

En "Sincronicidad", D. Peals retoma, con un discurso y una concepción postcientíficos, una corriente muy antigua del pensamiento humano que nos ha llegado en la cultura occidental bajo el nombre de "esoterismo", corriente denegada y perseguida por las iglesias y luego por la ciencia racionalista, desde su aparición en Europa occidental al final de la Edad Media.

Según ella, la materia y la mente no son diferentes por naturaleza, ni existe una separación entre ambas, sino que forman parte de un mismo continuum, la materia siendo la huella manifestada, revelada, explicita ó "desplegada", para utilizar una palabra de Peals, del todo creador, el cual forma el sustrato implícito omnipresente de lo que llamamos materia. (La dialéctica ontológica de la materia conceptualizada en la Muzya Hindu)

El continuo del cosmos se puede aprehender desde tres diferentes perspectivas, llamados "mundos": el mundo material, el de la psiche o alma, y el del espíritu, o intelecto, referidos, por ejemplo, en el inicio del Evangelio de San Juan como "vita, lux y verbum".

Según esta visión, común en la antigüedad, el ser humano se mueve en estos "mundos" desarrollando tres procesos de cognición: la intuición o percepción sensible para los aspectos materiales, la imaginación y la razón para los aspectos psicoeminentales, y la intuición trascendental, para acceder a los principios de orden universal. En esta última perspectiva, "inicia un dominio donde no hay oposiciones y ni conflictos, ni complementariedad ni simetría, porque el espíritu se mueve en el nivel de una unidad o continuidad isomorfa con la totalidad ... Por eso es que Aristoteles podía decir que el espíritu (que llamaba intelecto) es más real que la ciencia". (Luc Berthelot, El Esoterismo, p. 13.)



Existen actualmente varias propuestas que, de alguna manera, relacionan aspectos de esta antigua tradición planteando "un universo de sutileza infinita (que es) más parecido a un organismo vivo creador que a una máquina. Desde las profundidades de este orden, se despliegan armonías que se extienden por las esferas mentales y materiales en formas de patrones y conunicaciones significativas que actúan como indicios de la unidad esencial en toda la naturaleza".

(Berg, 1962, p. 2, 3)

Sigue diciendo: "El mundo de las estructuras explicadas y sucesos sucesivos en el tiempo, que han sido estudiados por la ciencia durante los últimos siglos, ahora resultan ser la manifestación de un orden plegado más profundo que los mantiene constantemente.

La causalidad, el determinismo, y el reduccionismo, donde se aplican, parecen ser ahora más apropiados a los aspectos relativamente estables de este mundo explicado, en que los objetos son distintos y están separados en el espacio, y los procesos se pueden analizar en términos de sucesiones de acontecimientos en el tiempo que ocurren bajo la influencia de interacciones en el espacio.

Pero cuando se investiga el mundo implicado, se descubre que es más apropiado a algunas de las penetraciones de la teoría cuántica, como por ejemplo el énfasis de Bohm sobre la totalidad y la naturaleza no local del espacio-tiempo. Por otra parte se ha descubierto que este orden profundo es esencial a la naturaleza del pensamiento".

“La identificación de la mente o cognición con el proceso de vida es una idea radicalmente nueva en ciencia, pero también una de las más arcaicas intuiciones de la humanidad.”

FOCUSAR

Estas consideraciones fortalecen nuestra propuesta inicial de proponer para la biopedagogía, dos niveles de cognición que corresponden a dos ángulos complementarios, pero de dinámica distinta:

El nivel de la autorización de la estructura del ser vivo individual y social, que emerge en el orden explícito de la materia, y del espacio-tiempo.

El nivel de la corporización del patrón, que se mantiene en el orden implícito de naturaleza cuántica.

Ventana Pedagógica



**“¿TU VERDAD? NO.
LA VERDAD, VEN CONMIGO A BUSCARLA.
LA TUYA GUÁRDATELA”⁷**

A. MACHADO



Rizomas conceptuales fundamentales para la biopedagogía

Inspirándonos de H. Asmann, proponemos conceptos agrupados que nos parecen tener más poder y flexibilidad descriptiva y explicativa que un solo concepto, y ofrecen pistas para la investigación y la reflexión. En ese sentido es mejor trabajar con el principio de borrosidad, que alicé:

"El principio de borrosidad se opone a la idea de que todos los enunciados y conceptos propios de las organizaciones complejas se puedan poner en blanco y negro, sin ambigüedad.

Con enunciados y conceptos inciertos o indecibles.

Es pues, un principio que nos ayuda a concebir entidades mixtas o mezclas, producidas en el seno de la organización compleja. Así, el principio de borrosidad nos posibilita superar algunas de las dicotomías clásicas: hombre/mujer, Ser/o no ser... En suma, ir más allá de las ideas claras y distintas. (Mochó, 1989)

Glosario: RIZOMA

Concepto propuesto por G. Deleuze y F. Guattari para caracterizar una nueva manera de aprender, pensar y "dejar sueltos los cabos" de los conceptos y del conocimiento. El vocablo está tomado de la botánica. Los citados autores estiman que la imagen clásica del árbol del conocimiento, que originariamente quizá contuviese una serie de ideas sugestivas(raíces, flores, frutos, etc), se desvirtuó para expresar esquemas de la jerarquización, ramificación e hiperespecialización del conocimiento.

El modelo del árbol resultaría, según esos autores, la idea de un centro (tallo, tronco) que sustenta todas las derivaciones (ramas).

Proponen, por eso, que sustituyamos, en nuestro imaginario epistemológico, la referencia del árbol por la del rizoma, que no remite a un centro o núcleo dominante, sino que es un proceso de raíces y ramificaciones. El punto fuerte de la metáfora consiste en la mayor libertad auto-organizativa de las formas del saber (conceptos, lenguajes, articulaciones del sentido), que permite una expansión versátil en diversas direcciones.

(Haverly, Seminario en la Educación, Bogotá, Colombia, 1991-1992)



"La mente y la autoorganización son dos aspectos del fenómeno de la vida":

Comunicación de F. Capra en "Sabiduría Insólita"

En la "Ecología de la Mente", Bateson describe la cognición como proceso de autoorganización. Insiste en que la mente es un fenómeno inherente a la organización. Así lo sintetiza F. Capra en Sabiduría Insólita:

"Cuando Bateson observaba el mundo viviente, veía los principios de organización como esencialmente mentales. Veía la mente inherente a la materia en todos los niveles de la vida ... Un organismo vivo es un sistema autoorganizador, lo que significa que su orden no lo impone el medio ambiente, sino que lo establece el mismo sistema.

Los procesos de autoorganización que con Bateson hemos identificado como procesos mentales nos permiten afirmar que las estructuras biológicas son manifestaciones de la mente. Ahora bien, si extendemos esta forma de pensar al conjunto del universo, no es absurdo suponer que todas sus estructuras desde las bacterias hasta las seres humanos, son manifestaciones de la dinámica universal, de la autoorganización, que significa la mente cósmica".

ventana Pedagógica

En el nivel del ser humano individual y social aspectos indisolubles en el orden explícito, se plantea el sistema cerebro-mente como el sistema cognitivo, en el cual se integran las dos dinámicas mencionadas anteriormente, la de la auto-organización del individuo, y la de la conexión con el "orden implicado", u "ordenamiento generador".

El concepto de auto-organización Freire lo hubiera hecho suyo, por la confluencia y resultados diálogo.





F. Varela plantea una definición del proceso de cognición que lo une con el de creatividad y de acción: "Lo más reciente de las ciencias cognitivas nos lleva a lo que yo llamo visión "enactiva" del conocimiento. El término "Enacción" (enaction) es un anglicismo "To enact" significa "hacer emerger", "constituir de forma activa".

El mensaje funcional de la escuela "enactiva" consiste en alertarnos ante la noción de representación en su sentido fuerte, consiste justamente en buscar una lógica de correspondencia con algo que precede a la actividad cognitiva.

Me parece que las investigaciones recientes tienden a demostrar que el conocimiento no es preexistente. Por el contrario, es algo que se construye a través de los ciclos de percepciones -acciones, sean individuales o sociales."

"Estos ciclos van creando recurrencias estables, que constituyen el mundo de los conocimientos"

Vale la pena sintetizar en el siguiente listado los conceptos claves: " La cognición enactiva es: creativa, contextual, enactuada, productiva, estratégica, evolutiva.

El proceso de *conación desde la dinámica* de la *autoorganización* del individuo

Fundamentándose en Maturana, Varela y Heidegger, T. Winograd y F. Flores dicen: el "conocimiento y la comprensión, ya sea desde el punto de vista lingüístico o cognitivo, no proceden de operaciones formales sobre las representaciones mentales de un mundo de la existencia objetiva, sino que, se manifiestan a partir de la participación y del compromiso individual en patrones de comportamiento orientados de manera conjunta, e inmersos en un fondo común de preocupaciones, acciones y creencias;

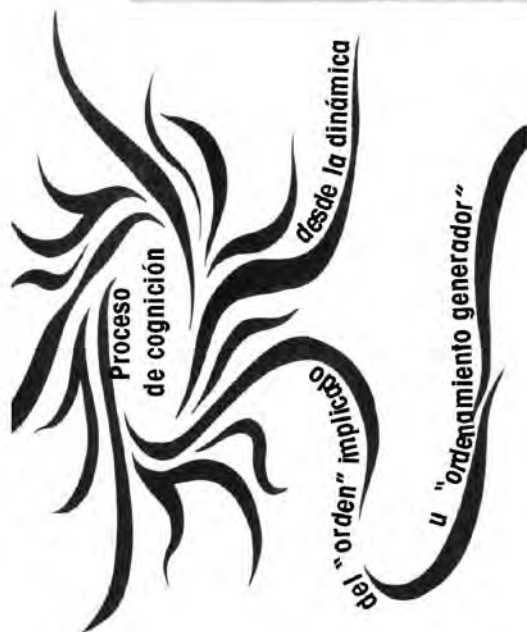
¹Entendimiento, comprensión y cognición, p.9

Maturana describe como el conocimiento enactivo creativo es producto de la historia de interacciones de cada unidad del ser individual/social, y se constituye en varios "dominios cognoscitivos". Precisa "Hay muchas dominios cognoscitivos, y cada uno de ellos constituye un dominio de acción efectiva (teórica o práctica), en el cual podemos hacer preguntas que solo podrán ser contestadas por quien haya tenido una historia vital (historia de cambio estructural) que le permita conservar su identidad en ese dominio". ²Transformación entre Conwienzas, p.104.

Ventana Pedagógica

El conocimiento puede definirse como el producto emergente de la acción creativa y coordinada consensualmente, ligada a la autoorganización, y al tiempo Kairos definido por H.Assman en la y Ternura en la Educación.





La cognición se puede plantear como el establecimiento de una pauta que conecta, una intuición, ventana que se abre sobre el patrón organizativo primordial. Por eso es primeramente ordenadora como la intuición científica, o artística, permite la autoorganización de la información, y no se desarrolla dentro de ni accede al tiempo kronos, sino al tiempo cuántico.

Ventana Pedagógica

EL CONOCIMIENTO ES
PRODUCTO
DE UNA CONEXIÓN,
UNA RESONANCIA CON
EL TODO,
ES UN TIPO DE
PERCEPCIÓN
HOLÍSTICA,
QUE INVOLUCRA TODO
EL SER.

Emocionar pensar
contemplar lenguaje

Maturana sitúa el emocionar en la raíz de la vida, en un nivel más primordial que el pensar, como el modo de vivir los procesos autorregulatorios. En "Amor y Juego", plantea que "al surgir el lenguaje - manera de convivir en coordinaciones de coordinaciones conductuales y consensuales - como un modo de operar en el convivir, surgió necesariamente entrelazado con el emocional, constituyendo de hecho de vivir en el lenguaje, en un convivir en coordinaciones de coordinaciones de acciones y emociones que ya llamo conversati...

Las emociones preexisten al lenguaje en la historia del origen de la humanidad porque como distintos modos de moverse en la relación, son constitutivas de lo animal."

Aquí también, se puede aclarar el análisis desde las dos perspectivas de la conservación/adaptación de la estructura y de la corporeización del patrón. Encontramos un emocional fluctuante, que brota del ego, descrito por Maturana del libro "Amor y Juego": "cada vez que afirmamos que nuestra conducta es racional, los argumentos que esgrimimos en nuestra afirmación ocultan los fundamentos emocionales sobre los cuales esta se apoya, así como aquellos desde los cuales surge nuestra supuesta conducta racional"

Ventana Pedagógica

Este emocionar esta ligado al lenguaje, al dialogo interior y a la utilización de la mente en tareas de racionalización ordenadas por el ego en pos de su automantenimiento. Ego que caracterizamos por su naturaleza relacional, elusiva y cambiante, a partir de las definiciones de Maturana ("intersección estructural de unidades que se conservan y se desintegran") y de Bateson ("sintaxis de relaciones").



Por otra parte, los autores mencionan otro emocióner, que se traduce como un goce fundamental ligado al amor:

Lo describe Morín como "estado estético" en "El Método V", p149: "es una emoción, un sentimiento de belleza, de admiración, de verdad,... no solo nace de los espectáculos y del arte..., sino también de los olores, perfumes, sabores... del espectáculo de la naturaleza,... la salida del sol".

Agregamos que es la calidad de emocióner que se cultiva en todas las técnicas de meditación y contemplación, así como las diversas danzas energéticas. Se vive cuando se logra sentir, o intuir la totalidad armónica del ser y del cosmos. No se explica, se vive, se siente. Es de nivel primordial, y por tanto, pertenece al "ordenamiento generador".

Expresamos este orden cuando nos movemos en relaciones de amor en nuestro nicho vital dice Maturana:

"Somos animales amorosos, y nuestro inteligencia y creatividad en el dominio del bienestar humano depende de que seamos animales amorosos... La única emoción que expande la inteligencia es el amor, y esto se debe a que la inteligencia tiene que ver con la aceptación de la legitimidad del otro y la expansión de la posibilidad de consensualidad que implica la aceptación".

Transformaciones en 15 Con/Venencia, p25.

Ventana Pedagógica

Consideramos que este otro emocióner, emergente desde el fondo de nuestro ser cuando nos conectamos con el todo, con el ordenamiento generador, se sitúa en el nivel de la coorporisación del patrón. Es un sentir más allá de las circunstancias del ser; no se liga con el dialgo sino con el silencio y la paz interior.



Desde la geofísica y la biología, la comunicación se revela como un fenómeno intrínseco de la materia y la biosfera, una característica fundamental de nuestro universo, en todos sus niveles. Forma parte de la

"forma" misma de la vida ^(Escobar), y es una de las características de la complejidad. Las plantas, los animales, los seres humanos comunican para vivir.

Se trata de un proceso vital y, como tal, es multidimensional: físico, biológico, psicológico consciente e inconsciente, motor y sensorial, emocional, mental.

Mirando más allá de los seres complejos, Ramón Guandans nos dice que "la evolución conecta la vida a través del tiempo y esa evolución ha sido y es posible por un sistema de señales que son captadas y transmitidas a todo el universo abordable. Los microorganismos han sido los únicos habitantes del planeta durante el 85% de los 4000 millones de años de historia de la vida sobre la tierra.

Esta visión de la comunicación no se fundamenta en la teoría clásica de la información, sino que parte de que "el fenómeno de la comunicación no depende de lo que se entrega sino de lo que pasa con lo que se recibe" (H. Maturana y F. Varela), y esto es un asunto muy diferente a transmitir o recibir información.



En el nivel de la conservación/adaptación de las estructuras, la comunicación humana emerge en su forma más evolucionada como lenguaje, el cual es nuestra manera humana de coordinar coordinaciones conductuales, llevándolas a cabo para que fluya nuestro proceso de acoplamiento estructural con nuestros nichos vitales.

En el nivel del orden implicado, parece que la información juega también un papel activo sobre el proceso de cognición que permite la corporización. En respuesta al misterio del nacimiento de la forma en los seres vivos, existen varias teorías que no consideran como suficiente la explicación tradicional de la programación nuclear y celular. Sus propuestas suponen que, desde el ordenamiento generador, existe una forma de generar información, algún "campo de información que pueda desempeñar un papel activo en los procesos materiales, (algo que) se podría comparar con la formación de una imagen en la pantalla de un televisor ... o, como en la propuesta del "potencial cuántico" de Bohm, una onda guía, (parecida a) una señal de radar sobre un barco en alta mar". (Pena, 2002, p.6)

De manera analógica, y siguiendo siempre a Peats, puede ser que el campo de información del ordenamiento generador aflore en los principios y las simetrías raras que percibimos en el nivel de la materia y en las estructuras de la mente, como por ejemplo, en los arquetipos de Jung. "La estructura de la mente es el resultado de la acción dinámica de los arquetipos (que) dejan sus huellas en la mente y proyectan su sombras a través del pensamiento". (Pena, 2002, p.6)

Ventana Pedagógica

En otras palabras, el lenguaje humano nace y hace posible el proceso de aprendizaje. Esto nos permite

pensar que comunicación, lenguaje y aprendizajes retroalimentan

mutuamente en bucles y que la información, las conductas y los compromisos que se generan tienen una influencia activa sobre ambos procesos.

El esoterismo puede brindarnos una pista cuando afirma que el orden trascendental de la unidad escapa por definición al razonamiento y a los conceptos, y que solo los símbolos pueden evocarlo. "Este modo de expresión no niega ninguna realidad de cualquier orden que sea, sino que las evoca todas por medio de sus arcanos" (Luc Benoit, op. Cit). Rene Guenon afirma que el símbolo, evocador e invocador del orden metafísico, es a la vez significado y presencia energética, en resonancia con la energía cósmica. Permite una comprensión, no sujeta al tiempo histórico, sin pasar por lo conceptual, sino por la percepción holística multidimensional y multisensorial de todo el ser. "Simbolismo de la Cruz".

Ventana Pedagógica

En este nivel, podemos suponer que el bucle de retroalimentación del aprendizaje se establece con la práctica de la comunicación simbólica, practicada por toda la humanidad, de una manera u otra, a través de los rituales y las artes, los cuales, muy a menudo, han sido parte de las mismas prácticas culturales.



Características condicionantes del proceso del aprendizaje humano

A partir de estos ritmos conceptuales, podemos intentar un esbozo de las principales características del aprendizaje: tal y como se desarrolla en los seres humanos, desde la biopedagogía, seleccionando las que nos parecen no sólo características, sino condiciones para que el proceso se pueda gofiliar y desarrollar. En vista de los planteamientos teóricos, consideramos que la ausencia de cualquiera de ellas, provocaría un ruptura en el proceso, o incluso, podría impedir que se dé.

El aprendizaje humano es un proceso placentero y holístico, multidimensional y multisensorial,

Se desarrolla de manera espontánea, y provoca una reorganización completa del sistema ser/nicho vital. En otras palabras, aprender cambia la vida y el proceso es total.

Como hemos comentado anteriormente, el placer no es un aspecto deseable para "molivar al aprendiente", sino que es una condición indispensable de la expansión de la inteligencia. Por las características del proceso de cognición que planteamos, es muy probable que el gofiliador no sea un aspecto conceptual, sino emocional o físico.

El proceso involucra varios órganos de percepción y dimensiones del ser, ya sea desde el entorno, desde las evocaciones internas que desencadena el proceso, o desde la "intuición fundamental", o percepción holística del todo.

El aprendizaje es un proceso significativo

La significación del aprendizaje no es solo algo que permita que la persona "se interese", sino que "ejerce un efecto activo constante sobre el ser humano... y tiene el efecto de realizar transformaciones muy sutiles dentro del cerebro", dice Kandel, citado por Peats. Precisa que el significado permite el despliegue en el ser de "información activa", lo que potencia la organización de la información y el aprendizaje. Entendemos que el significado es lo que permite que se efectúen las conexiones internas y se active la información interna que impulsa la reorganización del ser en búsqueda de un nuevo equilibrio.

El aprendizaje humano es un proceso autoorganizativo y energético

El aprendizaje es "una propiedad emergente de la autoorganización de la vida" (J. Amaral, *El cerebro humano en proceso*).
Además, es decir que "el conocimiento surge, como una propiedad autoorganizativa, del sistema nervioso tal como está acoplado con su medio ambiente".

Para buscar una nueva forma de acoplamiento, el ser adquiere la información y se reorganiza integralmente de manera a encontrar un nuevo equilibrio fuera del equilibrio, de tal manera que el proceso de aprendizaje pueda ser provocado por un cambio muy sutil del entorno.

Este proceso de los sistemas disipativos característicos de la vida, consume y genera energía (R. Adams) Por lo tanto, nos parece que "el esfuerzo", tan premiado en las evaluaciones escolares, no tiene relación directa con el desarrollo ni el éxito del proceso, el cual genera su propia dinámica y energía.

Las emergencias son definibles como "las cualidades o propiedades de un sistema que presentan un carácter de novedad con relación a las cualidades o propiedades de los componentes considerados aisladamente o dispuestos de forma diferente en otro tipo de sistema" (Morin, 1991). Como tal, el proceso de aprendizaje no

obedece a un tiempo lineal, sino que puede, según el nivel de su dinámica, desarrollarse en el tiempo subjetivo y vivencial, o en el tiempo cuántico.

En el proceso, el ser puede vibrar en el interior con el exterior, al igual que ciertas músicas, danzas y rituales.



El aprendizaje humano es un proceso que se efectúa en la convivencia y la coordinación de conductas consensuales

Históricamente, el aprendizaje es a la vez un proceso individual y social, que se desencadena a partir del establecimiento de relaciones de amor en el proceso de acoplamiento estructural al nicho vital. En estas relaciones emerge el lenguaje como modo de actuar y consentir con otros seres humanos.

Esto plantea la importancia de las comunidades de aprendizaje tanto para procesos individuales como grupales, como la conservación / adaptación de una cultura, por ejemplo.

El ser humano se funda biológicamente en el amor, en el encuentro y reconocimiento legítimo de cada quien en su medio: en ello se fundamenta la ética, es decir, la construcción de relaciones justas, de respeto, de reconocimiento en el encuentro con el otro (a), aceptando social y biológicamente a la otra persona.

Desde ahí, podemos plantear las bases de comunidades aprendientes efectivas: autonomía y respeto a la libertad de los otros personas, cooperación y tolerancia hacia lo que cada quien es, oportunidad de escoger y modificar, reconocimiento de la cultura propia de todas las personas de la comunidad.

*“Casi todas
las culturas
insisten sobre
una especie
de principio
energético
fundamental
de los procesos
vivos”.*
H. Assmann

Algunas características de las experiencias de aprendizaje

Pensamos que estas condiciones del aprendizaje, solo se pueden propiciar si se enfoca la pedagogía hacia el fomento de experiencias de aprendizaje, tal y como lo propone F. Gutierrez en "Papers".

La experiencia tiene las cualidades apropiadas: es por esencia vivencial, holística, multidimensional y multisensorial, se desarrolla en otro tiempo que el Kronos, y, al ser propiedad emergente de sistemas disipativos, involucra generación y flujos de energía.

Depende de la propuesta pedagógica que estas cualidades intrínsecas sean reveladas, y que se cumpla con las otras condiciones, a saber que la experiencia sea placentera, significativa, promueva la autoorganización y el compartir en una comunidad.

Según su naturaleza, puede propiciar aprendizajes tanto del nivel del acoplamiento estructural como de coreización del patrón. Entre mas integral sea, mejor se efectura la autoorganización, mayor será el placer y el significado.



Las experiencias de aprendizaje deben:

Propiciar el ambiente necesario para que se de el proceso naturalde aprendizaje

No se debe intentar conducirlo sino más bien, tomar en cuenta sus propiedades complejas; en términos prácticos, significa que todas las actividades deben estar dirigidas hacia lo que van a vivir las personas aprendientes, de manera autónoma y placentera; la facilitación debe enfocarse la interacción con las personas hacia la observación y el acompañamiento en la cotidianidad, en vez de la conducción o aun, construcción de procesos.

Integrar la multidimensionalidad y la multisensorialidad según la naturaleza de lo que se quiere que las personas aprendan

En particular, no se pueden separar las materias según un currículum, ni presuponer las conclusiones a las cuales van a llegar las personas en situación de aprendizaje.

Propiciar el ambiente necesario para que se de el proceso naturalde aprendizaje

No se debe intentar conducirlo sino más bien, tomar en cuenta sus propiedades complejas; en términos prácticos, significa que todas las actividades deben estar dirigidas hacia lo que van a vivir las personas aprendientes, de manera autónoma y placentera; la facilitación debe enfocarse la interacción con las personas hacia la observación y el acompañamiento en la cotidianidad, en vez de la conducción o aun, construcción de procesos.

Eliminar totalmente la competencia entre las personas aprendientes

La experiencia de aprendizaje debe fomentar la cooperación, la convivencia, la creación, incluso, de palabras nuevas propias de la experiencia, y respetar los tiempos y ritmos propios. Esto implica, entre otras consecuencias prácticas, que los ambientes pedagógicos deben abandonar la construcción de identidades y relaciones patriarcales y fomentar el desarrollo de relaciones matriciales de amor.

Promover la conexión, la integración cuerpo-emociones-mente-espíritu, y el silencio interior

Esto es necesario para incorporar lo aprendido, para autoorganizarse. El silencio reordena las coordenadas del ser y restituye el saber transformándolo en sabiduría.

Esto se logra a través de prácticas de contemplación, meditación, relajación, movimientos corporales y visualizaciones, en conexión con los ritmos fundamentales del ser humano y del cosmos, como por ejemplo bioenergía, yoga, chi kong, tai chi, danzas energéticas como las de Gurdieff.

Propiciar vivencias en el ocio, el asombro y la curiosidad, la práctica del lenguaje simbólico visual, corporal, musical, y del arte

Morin propone la rehabilitación de la dialógica "sapiens - demens", que, nos parece, debe estar presente en las vivencias de la experiencia de aprendizaje. "Vivimos de hecho en un circuito de relaciones interdependientes y retroactivas que alimenta, de manera a la vez antagonista y complementaria, la racionalidad, la afectividad, lo imaginación, la mitología, la neurosis, la locura y la creatividad humana." (Morin, 2000, p.142)

Podemos inspirarnos, en nuestra búsqueda de propuestas pedagógicas, en el intento del movimiento surrealista en la primera parte del siglo 20 Europeo, de recuperar la subjetividad / la irracionalidad como método de investigación de la realidad como un todo interior/exterior. Existe incluso varias conceptualizaciones explícitas, tales como el Manifiesto de A. Breton, o el Método Paramónico - crítico de Salvador Dalí. Otra fuente de inspiración, es el concepto de fiesta y de ocio, como actividades que nacen del ser y lo conectan al todo, practicado por las culturas indígenas americanas.



Estimular experiencias autogestionadas y autoorganizadas, ancladas en el territorio y la cultura

El territorio se define como una "unidad espacial compuesta de un tejido social propio, (con su historia y cultura propia), asentada en una base con recursos naturales particulares, que presenta ciertas formas de producción, consumo e intercambio, y que está regida por instituciones y formas de organización también particulares", (OCA 2002). Es multidimensional y multifuncional. Además de su dimensión económica de fuente de trabajo y de ingreso a la cual está reducido en el discurso científico tradicional, tiene dimensiones demográficas, ecológicas, culturales y espirituales que corresponden a la cosmogonía de las sociedades que la habitan, es decir a su forma particular de conectarse y resonar con el todo. Para que se puedan modelar los ambientes que propicien experiencias de aprendizaje consideramos necesaria la autogestión técnica y administrativa de modelos locales de autoorganización educativa, con propuestas diferenciadas según el territorio y sus actores y una normativa garantizada por el estado nacional y local, orientada hacia la calidad de los procesos, de los espacios y de las redes organizacionales y conversacionales que permitan la promoción y el mantenimiento de la aprendizancia en la sociedad ligada a determinado territorio. El sistema educativo tiene que abandonar el currículum y volverse hacia el mundo de la experiencia, que pueda conducir a una comprensión que restablezca el sentido de un conocimiento personalizado, dirigido hacia el ser humano, desarrollando medios de investigación diferentes, centrados en la comprensión de los significados y en la expresión humana, por medio de la observación y el sentir.

Estimular y fomentar el enriquecimiento de redes conversacionales

La red conversacional es el espacio del lenguaje, actividad fundamental del aprendizaje del ser social, definida por Maturana como "forma de coexistir en un flujo recursivo de coordinaciones de coordinaciones conductuales", (Mora y Juega, p9)

La red permite el flujo de la información activa y de la energía desde y hacia cada nodo, alimentándose de los procesos autoorganizativos de cada uno.

Puede ser presencial y virtual, pues asegura la clausura del sistema

aprendiente con la producción de una cultura o subcultura, correspondiente a una "configuración del emocional" (Maturana), el cual se refleja a su vez en el lenguaje de la comunidad de aprendizaje. El ambiente

pedagógico debe estimular las redes conversacionales, lo que provocará la emergencia de una (sub)cultura que forme bucles de retroalimentación de los procesos de aprendizaje, mejorando el sentido de identidad, enriqueciendo la vivencia y la reflexión sobre las experiencias de aprendizaje.



Educación fundamentada en la mediación pedagógica y las experiencias de aprendizaje

La mediación pedagógica realiza una simbiosis entre forma, metodología y contenido. Hace ya décadas que se habla de aprendizaje continuo, de la necesidad de aprender a aprender, son precisamente nuestros modelos mentales el obstáculo que impide una concepción del aprendizaje permanentemente complejo, ya que seguimos siendo lo que queremos: ver de lo que deberíamos ver. Nuestros modelos mentales obstaculizan la riquísima retroalimentación de la dinámica complejidad inherente a la vida.

Nudos esenciales en el tejido de una experiencia de aprendizaje

Señalamos a continuación algunos requerimientos que la práctica pedagógica nos demostró como los aspectos que no deberían faltar nunca en una experiencia de aprendizaje:

Son parte de la vida: el diario vivir, propio o ajeno, como vivencias, sucesos, hechos reales, relatos, testimonios, el protagonismo de los participantes es un requerimiento pedagógico básico. Cuando se le da sentido a la vida, cuando se está en la misión que esa tiene en la vida, se es consciente de esa misión. Se sabe de la importancia y se desea la misma, nos acercamos: la plenitud, al gozo, y a la autorrealización. La educación debe contribuir para ello.

Entran por los sentidos, son experiencias sentidas y ojalá por el mayor número de sentidos, vista, tacto, gusto, oído, etc. Se trata de una percepción plurisensorial, a fin de conseguir la armonía entre el sentimiento y la razón. La práctica nos dice que en sociedades como las nuestras tan racionales hay que dar especial énfasis al sentir. El desarrollo de la capacidad de sentir es otro requerimiento básico del aprendizaje.

Son percibidos gozosamente. Se trata de posibilitar momentos de placer, de satisfacción, de competencia, de diversión. Provocan el "sabor del saber".

Despiertan interés y el arrastre. Toda experiencia de aprendizaje despierta el interés de los educandos, provoca una cierta empatía, adhesión, relaciones afectivas y significativas: "implica" y "complica" a los educandos.

Gestian, crean y recrean relaciones con el contexto (ritmo del aprendizaje). El "entorno" vivido armoniosamente desencadena vivencias sinérgicas entre sujeto "aprendiente" y todos los elementos que conforman el medio.

Ayudan a transformar la realidad. Los requerimientos anteriores implican un movimiento vinculante con la realidad; es obvio que esa vinculación permite conocer la realidad en aquellos aspectos que deben ser cambiados de acuerdo a las implicaciones de las temáticas estudiadas.

El doctorado: Una Sinfonía Pedagógica en Tiempos de Convergencia

Con el propósito de llevar este enfoque teórico a la práctica, se presenta el doctorado como una oferta académica alternativa, y anclándose en un movimiento educativo que impulsa la investigación, la reflexión, la producción y el intercambio, a partir de una estructura reticular cuyo fin es la creación grupal de conocimiento.

¿Cómo se concibe?

Como una comunidad de aprendizaje virtual que armoniza actividades, ritmos, atractores, intensidades, participaciones, bifurcaciones, se propone la creación de partituras, que incorporen las características de las experiencias de aprendizaje que se han ido planeando, cuya ejecución favorezca, la autoorganización, la interdependencia a partir de la creación de relaciones, en cada uno de los países.

Esta SINFONÍA, concebida como una experiencia de aprendizaje reúne las características condicionantes del aprendizaje, y toma en cuenta sus propiedades complejas, en particular, ser holística, integral, compleja y no lineal, placentera, apoyándose en siete principios orgánicos que propone Mark Young Blood, al hablar de los sistemas vivos:

- Sinergia
- Conectividad
- Equilibrio dinámico
- Apertura
- Identidad
- Creatividad y
- Flexibilidad



La **SINERGIA** explica la actividad del conjunto como potencial superior a la suma de las actividades o aportes de cada una de las personas participantes. Esa potenciación del conjunto constituye la sinergia de este proceso.

CONNECTIVIDAD, para realizarse como ser humano es necesario interrelacionarse, con los demás personas y u elementos que nos rodean. El éxito de la autoorganización y autoconstrucción personal depende del tipo de relaciones que logremos establecer entre los elementos que conformamos el todo. Así lo expresa Capra: "Todos los miembros de un ecosistema están interconectados en una basta y complicada red de relaciones que conforman la trama de la vida".

La **CREATIVIDAD** es un recurso endógeno o no convencional, entre más se utiliza más se produce, tal y como se explica en el Desarrollo a Escala Humana de CEPALUS: "Los recursos no convencionales abundan, tienen además, una enorme capacidad de conservar y transformar energía social para procesos de transformaciones profundas".

La **FLEXIBILIDAD**, es una condición intrínseca a la planificación blanda y a la participación. Partiremos del principio de incertidumbre para avanzar en forma blanda en este proceso de construcción conjunta. Esa flexibilidad es posible desarrollarla sabiendo ejercer la autonomía y la libertad, y respetando a los demás.

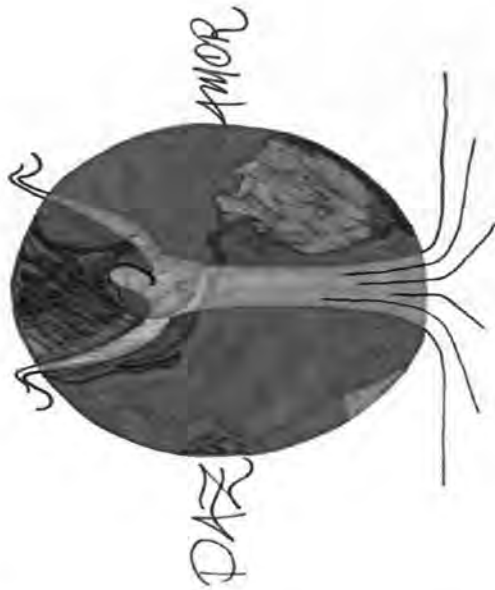
EQUILIBRIO DINÁMICO, como dice Boff: "El ser humano vive éticamente cuando mantiene el equilibrio dinámico de todas las cosas, y cuando para preservarlo es capaz de establecer límites a sus propios deseos". La sintonía y dinamicidad se dan al interior de cada ecosistema y de todos los otros sistemas animados e inanimados, naturales y sociales. La sintonía exige a su vez apertura.

La **APERTURA**, es condición fundamental para que el equilibrio sea dinámico, la apertura es una característica a la física cuántica, para poder posibilitar la autoorganización.

IDENTIDAD, "Una célula se define a partir de que fija fronteras que la separan de lo que no es ella". Varela, en ello radica la identidad pero a su vez estas fronteras se fijan en la producción de células que a su vez posibilitan por las fronteras que establece la interconectividad.

"Una vez que existen estas unidades autónomas, existe la vida". ^{Varela}

Si establecemos una metáfora con los seres humanos, podríamos afirmar que están vivos en la medida que ejercen su autonomía y por ende la identidad.



Algunos Bucles Rizomáticos

Son el conjunto articulado de logros que representan los atractores para lograr la construcción de esa nueva visión educativa:

- Repensar la educación desde los referentes científicos y humanistas del nuevo paradigma.
- Fortalecer y ampliar el proceso doctoral y el movimiento pedagógico alternativo, como experiencia y como construcción de conocimiento, por medio de un acercamiento vivencial entre las personas involucradas.
- Profundizar y enriquecer los fundamentos teóricos y metodológicos del doctorado y del movimiento pedagógico alternativo desde los referentes del nuevo paradigma.
- Divulgar la nueva visión educativa hacia los medios de comunicación, los Estados y la sociedad civil en los países en los cuales el doctorado está presente, y en la Internet.
- Fortalecer y ampliar la red de personas, grupos y organizaciones que se interesen en dicho movimiento.



“La educación del siglo XXI debería retomar la unidad del ser, fertilizando los rincones empolvados del espíritu, orientando las fuerzas del corazón hacia el origen”. E.Morin

“La democracia, la equidad y la justicia social, la paz y la armonía con nuestro entorno natural, deben ser las palabras claves de este mundo en devenir.” E.Morin

“La educación del siglo XXI debería ser un proyecto que genere y conteste preguntas esenciales, que contemple la enseñanza de las incertidumbres, sobre cómo modificar la evolución de los acontecimientos en virtud de pistas adquiridas en el camino”. E.Morin

“El conocimiento debe ser una aventura a la que la educación debe proporcionar los viáticos indispensables”. E.Morin

Una buena planificación blanda

La Sinfonía Pedagógica está frente a la aceleración justa en el momento adecuado, pues en el proceso doctoral estamos enfrentando puntos de bifurcación que nos piden dar saltos de rana cuánticos. De allí que se requiere de una planificación blanda y que responda a las necesidades y resonancias de la partitura de cada país. Como toda experiencia de aprendizaje en comunidades aprendientes ésta debe facilitar la emergencia de nuevos patrones (será patrones el mejor término).

Lo anterior desde el planteamiento de la autopoiesis, implica la apertura a la impredecibilidad. Si se promueve un sistema complejo de características caóticas, el comportamiento ex-ante es imposible predecir, pues la constante es la incertidumbre.

Trayectorias

Las trayectorias estratégicas que se han recorrido:

"Son las posibles alternativas para alcanzar los objetivos estratégicos y desarrollar las habilidades esenciales. Estas trayectorias deben definirse permanentemente. Una nueva trayectoria debe elegirse cuando al evaluar el entorno se encuentran límites externos difíciles de sortear. No existe un intervalo de tiempo mecánico para evaluar una trayectoria o cambiarla. Dependerá de cada situación específica, del tiempo fractal que sentimos en determinado momento.

De todos modos, es muy importante pensar estratégicamente en cada momento que realicemos una acción operativa. De esa forma, estamos evaluando constantemente las trayectorias estratégicas y su resonancia. Cuando se perciben perturbaciones en el sistema, las trayectorias deben replantearse. En este caso, en general, estaremos frente a puntos de bifurcación, de los cuales emergen soluciones disruptivas". Roberto Zana

Cuando hablamos de metodología hablamos necesariamente de ritmo, el concepto de ritmo proviene de la relación que se establece entre el tiempo fractal y el espacio fractal. De acuerdo al ritmo que se logre, así será la producción y la ejecución de la sinfonía, ese ritmo al ser fractal, no se medirá, sino que se sentirá.

Nos planteamos una metodología que genera las condiciones para la emergencia de un espacio de experiencias de aprendizaje, cuidando ciertas características necesarias para que se den:

Fluidez de energía – Información

Sinergia

Integridad

Comunicación y redes conversacionales

Soporte mutuo

Aprendizaje con sentido

Vivencias en el acto, el asombro y la curiosidad

Autogestión y autoorganización anclada en territorio y cultura propia

La comunicación eficiente, desde lo virtual supone un nuevo sistema signico según la tesis de Jean Cloutier, este sistema cuenta con enormes posibilidades para facilitar el proceso de aprendizaje. Haciendo posible una red de comunicación e interrelación personal, en donde todas las personas que participan son emitecs (emisores-receptores).

Se han utilizado diferentes lenguajes, una multigráfica, tratando de superar el lenguaje lineal usado hasta ahora para el hipertexto, y avanzando hacia la multidimensionalidad y multisensorialidad.

Es obvio que para ello aún, se requiere desarrollar un soporte mutuo, cuyo fin más próximo es tensar la red; a partir de la coordinación de comportamientos hasta alcanzar el acople estructural que permite el aprendizaje. Pensamos que este es uno de los conceptos más dignos del doctorado.



Tenemos como premisa de partida una participación pro-activa y provocativa de todos y todas, porque todos son importantes, por eso están en la red. Esa participación debe realizarse desde posturas éticas, porque hacen de nosotros y nosotras, porque son invitantes y no impositivos, porque nacen del deseo de amar. Estas posturas responden a un imperativo no vinculante, pero que impulsa la convivencia, la armonía y promueve la legitimidad del otro o la otra; eso explica la integridad de la participación.

Además de esa integridad y esa comunicación debemos lograr un nicho para el aprendizaje con sentido. "El sentido se asienta en el sentido que logremos dar a nuestra propia experiencia, así como a la capacidad de criticar los sentidos y sin sentidos de la educación... La propia significación, el sentido que personal o colectivamente logremos dar a este caminar es la piedra angular sobre la que debe asentarse la significación de este encuentro".

(Española y colaboración alemana)

"No se puede educar deteniendo la dinámica de la vida, pues eso sería desviarse de la sabiduría integral de la que nos habla Bateson. De esta concepción dinámica, creadora y relacional, se desprende que la educación no puede ser sino un proceso de elaboración de sentidos".

(Española y Diubajima Tenejapa)

"La importancia del factor energético para la comunicación se esclarece cuando nos percatamos que la información concierne siempre, absoluta y singularmente, a la forma energética en la que se localiza, esta información es una consecuencia de las perturbaciones. Eso significa que constituye una transformación ambiental que surge del trabajo realizado por la disipación de la energía. Pero como ocurre en la dicotomía materia-energía, la dicotomía energía-información, ha sido un piedra de tropiezo para el desarrollo de una teoría monista del proceso de comunicación social, porque el dualismo niega la relación entre ambas. Si la información consigue estimular encender, movilizar y en general, detonar la actividad energética, es porque ella misma es energía,

“La idea de que la comunicación se compone de perturbaciones, producidas por la disipación de formas energéticas, permite entender claramente por qué no es más que un aspecto formal de un sistema energético. Bateson tiene toda la razón cuando subraya que la información es cuestión de diferencias “como tal desde un punto de vista técnico, no puede realizar trabajo”. © Ernest Adams”

De esta manera podemos afirmar que el trabajo solo puede ser hecho por el vehículo del que la información es parte, en este caso concreto es la red y las personas participantes.

Estructura

En este sentido la organización que se promueve, es activa y cuántica, basada en una estructura natural autoorganizada e interdependiente.



El doctorado o Sinfonía es producto de una interacción reticular, que como expresa Roberto Sierra: "potencia la creatividad, a través de la suma de los talentos de la red, permitiendo que la variedad beneficie la flexibilidad en la generación de alternativas e impidiendo la rigidez mental".

Consideramos pues, que la utilización de las redes es básica no sólo para el cambio de los modelos mentales, sino para el desarrollo del encuentro reticular."

Es claro que una estructura así, al tener casi inexistentes los factores de control en la red, la complejidad aparece por sí sola y emerge para dar paso a la autoorganización, como afirma Sherman y Schultz.

Por todo lo anterior queda muy claro que este doctorado se constituye reticularmente, a partir de cada una de las personas o nudos en la red.



Dialoguicidad, hermenéutica y educación*

Moacir Gadotti, Director del Instituto Paulo Freire, Profesor titular de la Universidad de São Paulo

Me han pedido que coordinara un *Círculo de Cultura* en el 5.º Encuentro Internacional del Fórum Paulo Freire sobre el tema «Dialoguicidad, hermenéutica y educación». Ocurre que hace mucho tiempo que no trato directamente el tema de la hermenéutica. Por esto, le agradezco el hecho de que me obligue a releerme, a releer mis escritos de los años 70 y 80. Confieso que para mí ha sido un ejercicio muy bueno. He terminado encontrando que aquellas reflexiones son todavía muy actuales. El resultado se encuentra bajo la forma de una narrativa histórica. El texto es tan sólo un pretexto para un círculo de investigación y de debates epistemológicos. Lo más importante también será la práctica de la dialoguicidad y la hermenéutica en el círculo de cultura. Querido Pep, gracias por la invitación.

1. Mi primer contacto con la pedagogía del diálogo tuvo lugar por la vía del estudio de la obra de Martin Buber, Georges Gusdorf y Paulo Freire, en el curso de postgrado en filosofía de la educación de la PUC-SP dónde terminé mi doctorado en filosofía de la educación en 1997. El tema de la disertación había nacido leyendo los libros de Georges Gusdorf: *La parole y Pourquoi des professeurs?* En aquella época en los cursos de postgrado en Brasil obligaban a los alumnos a leer los textos en la lengua original del autor.

Para Gusdorf el profesor enseña a todos la misma cosa mientras que «el maestro» anuncia una verdad particular a cada uno. Él consigue esta hazaña por medio del encuentro, muchas veces, furtivo e inesperado. Ese encuentro productivo y significativo está preparado por el *diálogo*. Al establecer el diálogo, esencia de la educación, el «discípulo» se encuentra con el «maestro» que le testimonia la verdad. Para él el discípulo no es alguien que repite y reproduce la verdad testimoniada por el maestro. Al contrario, para él mismo, volverse maestro debe de ser superarlo, o mejor, «reinventar-lo».

* Traducción: Vicent Berenguer.

El contacto con la obra de GUSDORF y BUBER —de este último, principalmente, *La vie en dialogo* y *Je et tu*— de entrada, me fascinó. La pedagogía del diálogo proponía la unidad de pensamiento, preocupada en fundamentar la relación educadora en una filosofía de la totalidad, en la indisciplina, en contraste con la pulverización a la que era reducido el profesor en la concepción oficial y en contraste también con la pulverización del saber mismo. Era principalmente Georges GUSDORF quien me ofrecía esa visión «unitaria» que, por otro lado, pecaba de un grado de abstracción muy grande con respecto al día a día en clase y a las condiciones concretas en que se realizaba la práctica educativa. Debemos recordar que Georges GUSDORF es un metafísico. No dejaba, aun así, de estar en lo cierto, en la denuncia de lo que denominaba «capitalismo epistemológico» dominante en las ciencias, esa apropiación privada de saber.

Algunos años más tarde, en un clima de libertad de expresión y de pensamiento, en la Universidad de Ginebra, pude entrar en contacto con *el marxismo* que más que la fenomenología fundamentó esa búsqueda de la totalidad, no con la abstracción metafísica sino con la concreción histórica. La reflexión y la experiencia me abrieron un camino (método) nuevo y, por consiguiente, adquirí un nuevo lenguaje.

El diálogo en la educación es tan antiguo como la educación. Entre nosotros, aun así, empieza a tener más importancia a partir del Movimiento de Escuela Nueva. Los teóricos de la Escuela Nueva buscan consolidar sus posiciones antiautoritarias invirtiendo contra la «Escuela Tradicional» apoyada en la autoridad incontestable del profesor. Los escolanovistas buscaban construir relaciones «democráticas» en una escuela libre, creadora, espontánea, «sin miedo a la libertad», como decía la famosa expresión de Alexander NEIL.

Han contribuido mucho en la difusión de las *teorías dialógicas* el desarrollo de la escuela pública y las ciencias de la educación, sobre todo la psicología y la sociología que trajeron una nueva comprensión del niño y de la relación entre educación y sociedad. Por un lado, la psicología *educacional* mostró que el niño, al contrario de lo que pensaban los antiguos, es un ser completo, con sus exigencias propias, diferentes de los adultos. El niño no es una miniatura del adulto. Por otro lado, la *sociología de la educación* trajo la idea de la formación del hombre para el ejercicio de la democracia, planteando la cuestión de la vieja teoría de que la educación se limita a la influencia de la generación más vieja sobre la más joven.



De aquí que no se pueda hablar hoy del diálogo en la educación sin mencionar la filosofía escolanovista. De entrada se tenía una comprensión todavía muy idealista del diálogo y de la misma educación y una visión «liberal» de la «igualdad de oportunidades educacionales» y de la «promoción humana» vía educación. No se puede negar, también, la influencia de la fenomenología (o de una corriente, por lo menos) que aporta «fundamentos antropológicos» a la nueva práctica pedagógica. Es el caso de la obra de Martín Buber, con su «principio dialógico» y más tarde Georges Gusdorf con la fenomenología de la «relación maestro-discípulo». Encontramos así *dos vertientes de la pedagogía del diálogo*: la *liberal*, basada en el desarrollo de las ciencias de la educación y en los principios de la democracia liberal y la *religiosa* por la vía de la filosofía humanista cristiana o judaica en el existencialismo.

Hasta aquí el diálogo es entendido como una relación privilegiada entre dos personas, en igualdad de condiciones, en la «reciprocidad», como decía Buber. De aquí esa concepción todavía aristocrática del diálogo que se confronta con las condiciones concretas de la práctica pedagógica y que choca con las desigualdades sociales y toda suerte de impedimento en la realización del ideal dialógico. Bajo esas nuevas condiciones históricas, la noción de diálogo toma una forma también nueva: entra en escena un nuevo actor, que es el actor político de la relación educadora.

Aquella concepción de *neutralidad* de la acción educativa que orientaba la teoría de la educación de la escuela tradicional y que, de entrada, no había sido cuestionada por la Escuela Nueva, se vuelve problemática para los sus defensores, entre ellos Anísio Teixeira (su libro *Educação não é privilégio* es un clásico de la literatura pedagógica brasileña). Como no podía dejar de ser, la Pedagogía del Diálogo es tan histórica como las otras y, por lo tanto, en evolución. Sus principales defensores sufrieron las influencias del pensamiento de su época y de las condiciones materiales de su práctica pedagógica. Ella creció en medio de periodos prolongados de guerras y constantes perturbaciones que implicaron a casi todo el mundo en la primera mitad del siglo XX, en el sí de un movimiento histórico-social de reacción al autoritarismo y de constatación del «fracaso de la educación» ante de las armas: la ocurrida entre la catástrofe y la educación, preconizada al inicio del siglo pasado por H. G. Wells, había sido vencida por la catástrofe.

En ese contexto histórico de fracaso de la educación y de nueva esperanza, surge una nueva sistematización, la mayor figura de la cual

es Paulo Freire. Paulo Freire, heredero de Anísio Teixeira y de la Escuela Nueva, nos ofrece el mejor ejemplo de esa nueva comprensión del diálogo que superan los escolanovistas: él da un *carácter eminentemente político al diálogo*. En Paulo Freire, el diálogo de los oprimidos, fundamentado en una conciencia crítica de la realidad, apunta hacia la superación del conflicto de estos con sus opresores; él insiste en el diálogo como actitud del educador comprometido con el oprimido, una actitud encontrada al educador «neutral» o «sin compromiso». Esto es particularmente evidente en las obras *Educação como prática da liberdade* (1967) y *Pedagogia do oprimido* (1970).

En Paulo Freire el diálogo no es solamente un encuentro de dos sujetos que buscan la significación de las cosas (el saber), sino el encuentro que se realiza en *la praxis*, en la militancia, el compromiso social. Dialogar no es cambiar ideas. El diálogo que no lleva a la organización de los oprimidos es puro verbalismo. Esta es la dimensión política del diálogo en Paulo Freire. En esto él supera el carácter hasta un cierto punto ingenuo (místico) y romántico de la visión dialógica buberiana y la concepción metafísica de Gusdorf. La óptica política de los tres es diferente. El enfoque de Freire es predominantemente social al paso que el de Buber es un «cara a cara» individual y el de Gusdorf es una relación privilegiada entre educador y educando (maestro-discípulo), que «testimoniando entre sí la verdad», se auto reconocen solamente como «hombres» (la cuestión de género, en la época, no tenía el mismo reconocimiento de hoy). De la misma forma, Paulo Freire se distancia de Carl Rogers (véase el conocido libro *Tornar-se pessoa*, de 1961), cuya visión existencialista del diálogo y el punto de vista terapéutico centrado en el paciente son bien conocidos: es un *hombre solitario* enfrentándose a la hostilidad del mundo. Ese distanciamiento crítico de Paulo Freire no lo separa enteramente de esos autores, sobre todo de Buber. Existe un punto en común que es la religiosidad, expresada en ellos de manera diferente: el catolicismo de Freire, el hassidismo de Buber y el protestantismo de Gusdorf.

La Pedagogía del Diálogo logra su punto más elaborado con los filósofos de la educación no dirigida y con los socialistas autogestionarios. Aquí el punto de partida es la *autogestión social*. Así, la formación y el trabajo del educador se insertan en una estrategia político-pedagógica dirigida hacia la superación de la dominación de clase. Entre los principales autores de este pensamiento pedagógico se encuentra Michel Lobrot, discípulo de Celestin Freinet. Ambos son conocidos: el primero por *su*



pedagogía institucional y el segundo por *la pedagogía del trabajo*. En un primer momento la Pedagogía del Diálogo tenía por objetivo establecer relaciones amigables entre maestros y discípulos; se centraba, sobre todo, en las relaciones al aula. Ahora es diferente: el diálogo busca llegar directamente al corazón de las relaciones sociales, «la autogestión pedagógica tiene por objetivo la autogestión social», insistía Lobrot.

Las *primeras críticas* a la Pedagogía del Diálogo vinieron de los positivistas que la consideraban impregnada de conceptos humanistas, poco científicos. Se prestaba muy poco a las pretensiones cuantitativas. Los economistas de la educación que acabaron dominando los aparatos burocráticos (entre nosotros, sobre todo a partir de las primeras horas del régimen militar) no estimularon (e incluso impidieron) el desarrollo de la pedagogía, limitándose frecuentemente a los aspectos de supervisión, normalización y control de la «eficiencia» de los sistemas. Difícilmente conseguirían «medir» la eficacia del diálogo en clase.

Por otro lado, la crítica a la pedagogía dialógica fue ejerciéndose también en sus adentros, a partir de su propia práctica, superándose gradualmente y chocando con sus límites, volviéndose más *dialéctica* que *dialógica*. Es un movimiento lento de auto superación, fruto del compromiso práctico y no de un mero ejercicio mental. Se verifica una ruptura-continuidad entre *pedagogía dialógica* y *pedagogía dialéctica*, en aquel momento influida por la corriente autogestionaria francesa. Me parece que ese proceso tuvo lugar también en Paulo Freire: conservando el núcleo central de preocupación de esa pedagogía que era la búsqueda de una relación pedagógica no autoritaria. Paulo Freire construyó un modelo original dentro de la concepción dialéctica de la pedagogía «entrelazando temas cristianos y marxistas», como apunta el filósofo alemán Woldietrich Schmied-Kowarzik en su libro *Pedagogia dialéctica: de Aristóteles a Paulo Freire*.

Con Paulo Freire tuve la oportunidad de discutir el tema de la *dialoguicidad* en dos oportunidades: la primera en 1979 y la segunda en 1985.

En 1979, yo estaba usando un libro de Paulo Freire en mis clases en la Unicamp (Universidade Estadual de Campinas-São Paulo) titulado *Educación y cambio*. Le pregunté si existía una edición en portugués. Me escribió diciendo que no conocía la existencia de tal libro. Era la reunión de cuatro textos escritos en Chile enseguida que él llegó. Fueron escritos antes de la publicación de su primer libro *Educação como prática da liberdade* (1967). Es probable que sean los primeros escritos

de Paulo Freire tras su tesis *Educação e atualidade brasileira* (1959). El primer libro había aparecido en Argentina sin que él lo supiera. Eso había pasado con varias obras suyas. Educadores populares, educadores comprometidos con la causa del «cambio» utilizaban sus textos de varias maneras. Paulo no se incomodaba nunca con eso. Fue así como su nombre acabó tomando unas dimensiones más grandes que su persona y su «método» ganó fuerza en cualquier parte del mundo. Como él había escrito por una causa, la causa de los oprimidos, no se sentía incómodo de ver sus escritos «pirateados».

En el caso del libro *Educación y cambio*, no era ninguna piratería. Me pidió que lo tradujera al portugués y que incluyera un prefacio, mi primer prefacio. Hice la traducción con una alumna, la profesora Lilian Lopes Martin. Nos enamoramos de un texto que es uno de los mejores de Paulo Freire. Es un libro lleno de esperanza, de amor y de lucha. cita Erich Fromm, Malinowski, Zevedei Barbu, sus amigos de Recife Jormad Muniz de Brito y Jarbas Maciel, y cuando habla de la alfabetización como un acto creador hace referencia a «un joven sociólogo brasileño», el profesor de la Universidad de São Paulo Rui Beisiegel, uno de los sus primeros colaboradores en el sur de Brasil y gran amigo suyo.

Le mostré mi prefacio. A Paulo le gustó porque, me decía, no estaba simplemente elogiando al autor del libro, sino contribuyendo a entender mejor la noción de *diálogo en la educación* y su imposibilidad práctica entre clases antagónicas. Como cualquier prologuista novato, titulé pretenciosamente mi escrito «Educación y orden clasista». Claro está, también quería responder a un segmento de intelectuales brasileños que consideraban la obra de Paulo Freire «ingenua» y también «liberal», según ellos. Acabé de escribir este prefacio justamente el día en que Paulo volvía por primera vez a Brasil, con Elza, tras dieciséis años de exilio, el día 7 de agosto de 1979. Yo era feliz y consideraba ese hecho una victoria de la resistencia democrática al régimen militar, aquí y afuera.

Retomo aquí algunas ideas presentadas entonces. Como crítico apunté los límites del *diálogo* en una sociedad de clases, «utopía romántica cuando parte del oprimido y ardid astuto cuando parte del opresor». Entre antagónicos solamente podría haber el *conflicto*. En una sociedad dividida en clases antagónicas no hay condiciones para una pedagogía dialogal. El diálogo puede establecerse quizás en el interior de la escuela, en la clase, en grupos reducidos, pero nunca en la socie-



dad global. Dentro de una visión macroeducacional, donde la acción pedagógica no se limita a la escuela, la organización de la sociedad es también una tarea del educador, Y, por eso, su método, su estrategia es mucho más la desobediencia, el *conflicto*, la sospecha que no el diálogo. La transparencia del diálogo es sustituida por la sospecha crítica. El papel del educador de un nuevo tiempo, del tiempo de la exasperación de las contradicciones y del antagonismo de clase, el educador del paso, del tránsito, es más la organización del conflicto, del enfrentamiento, que no la acción dialógica.

Claro está, yo no pretendía condenar todo diálogo. El diálogo, aun así, no puede excluir el *conflicto*, so pena de ser un diálogo ingenuo. Ellos actúan dialécticamente: lo que da fuerza al diálogo entre los oprimidos es su fuerza de canje ante del opresor. Es el desarrollo del conflicto con el opresor lo que mantiene cohesionado al oprimido con el opresor. El diálogo del que nos hablaba Paulo Freire no es el diálogo romántico entre los oprimidos y los opresores, sino el diálogo entre los oprimidos para la superación de su condición de oprimidos. Ese diálogo comporta y se completa al mismo tiempo, en la organización de clase, en la lucha común contra el opresor, por lo tanto, en el conflicto.

No podemos olvidar que la escuela también forma parte de la sociedad. No puede ser una isla de pureza en cuyo interior las contradicciones y los antagonismos de clase no penetran. En una sociedad de clases toda educación es clasista. Y, en *el orden clasista*, educar, en el único sentido aceptable, significa conscientizar y luchar contra este orden, subvertir-lo. Por tanto, una tarea que revela mucho más el conflicto interior en el orden clasista que la búsqueda de un diálogo que instaure la comunión de personas o de clases.

¿Hasta qué punto el humanismo apoyado por la pedagogía tradicional que valora excesivamente el diálogo, no es una manera de esconder la sociedad injusta, las disparidades socioeconómicas, el antagonismo, los intereses excusados de la clase dominante? La tradición humanista de nuestra educación parece justificar esta hipótesis. Nuestra educación se sostiene por esos *dos tipos de humanismo* que, aunque se combaten entre sí, ambos son conservadores: el *humanismo idealista*, por un lado, luchando por una educación pietista cuyo ideal educativo conduciría al oscurantismo de la Edad Media, frecuentemente encabezado por la escuela privada y religiosa; por otro lado, el *humanismo tecnológico*, reduciendo cualquier educación a un arsenal de metodologías e instrumentos de aprendizaje, despolitizando la gran masa de la

población, más frecuentemente profesado por las escuelas públicas y burocráticas. Uno se pierde en la contemplación de los ideales de una sociedad «humana», «sobre» la lucha de clases; el otro elimina cualquier ideal, sustituyéndolo por la ciencia y por la técnica.

En aquella época procuré destacar no sólo la igualdad entre educador y educando, sino también las *diferencias*. La concepción tradicional de diálogo busca realzar excesivamente la unidad, la igualdad, despreciando las diferencias. Y lo que ocurre en la práctica de la enseñanza es que alguien enseña, que alguien aprende, que alguien provoca el aprendizaje, etc., y que también existe relación educadora donde ambos se educan y aprenden. En el acto de conocer y de pensar como lo demostró el filósofo español Eduardo Nicol en su conocido libro *Los principios de la ciencia* (Fondo de Cultura Económica, México, 1965) existe siempre el otro y se establece una «relación dialógica»: el conocimiento necesita de una expresión y de una comunicación, no es un acto solitario. Solamente que, como no es un acto de repetición, sino de creación, es también oposición y no solamente la unidad es siempre conocimiento nuevo.

Yo concluía afirmando que tras Paulo Freire nadie más podría ignorar que la educación es siempre un acto político. Quienes intentan argumentar en contra, afirmando que el educador no puede «hacer política», están defendiendo una cierta política, la política de la despolitización. Por el contrario, si la educación siempre ignoró la política, la política nunca ha ignorado la educación. No estamos politizando la educación. Ésta siempre ha sido política.

Existió un segundo momento en el que discutí el tema de la dialogicidad con Paulo. Fue en 1985, cuando escribimos junto con Sérgio Guimarães el libro *Pedagogía: diálogo e conflito*. Sosteníamos que, entonces, orientados por una visión antiautoritaria, nos habíamos servido excesivamente, en el pasado, de la pedagogía del diálogo. Muchas veces también fue utilizada por los conservadores, en una actitud astuta, para escamotear la cuestión política de la educación y evitar el tratamiento de temas incómodos, como por ejemplo la pobreza extrema, los prejuicios y la exclusión, que evidencian, no la igualdad y la reciprocidad —exigencias del diálogo— sino la desigualdad y el conflicto.

La *pedagogía del diálogo* contribuyó enormemente al desarrollo de la pedagogía contemporánea, a la comprensión de la institución escolar, desmitificando la superioridad natural del maestro, desmitificando la idea de la superioridad moral de algunos seres humanos sobre otros



sea porque ocupan funciones superiores o sea porque son más competentes. En eso ella hizo un salto en relación con la crítica de la educación burguesa iniciada por el análisis marxista en la segunda mitad del siglo XIX. En el siglo XX, aun así, la *pedagogía dialéctica* fue más allá de la *pedagogía del diálogo*. La pedagogía dialéctica encaró de manera diferente la cuestión de las relaciones de la educación con la sociedad, porque resituó el tema del poder como tema central de la pedagogía.

El papel del pedagogo es educar y educar comporta transformar. Pero no existe transformación pacífica. Ella es siempre conflictiva. Es siempre ruptura con algo: prejuicios, hábitos contemporáneos, etc. Por esto, una pedagogía transformadora es siempre una *pedagogía del conflicto*.

El referencial más grande de esa pedagogía es la praxis, la acción transformadora. Por esto, más tarde, voy a denominarla *pedagogía de la praxis*. «Praxis», en griego, significa literalmente «acción». Así, pedagogía de la praxis podría confundirse con pedagogía de la acción, defendida por el Movimiento de la Escuela Nueva. Podría considerarse como una nueva versión de la pedagogía pragmática que entiende la praxis como práctica estrictamente utilitaria, reduciendo lo verdadero a lo útil. Con todo, más que la Escuela Nueva, la pedagogía de la praxis evoca la tradición marxista de la educación, aunque ella trascienda el marxismo. En esta tradición, praxis significa *acción transformadora*. La pedagogía de la praxis radica en una antropología que considera a los seres humanos como sujetos de su historia, que se transforma en la medida en que transforman el mundo.

Toda pedagogía se refiere a la práctica y pretende prolongarse en la práctica. No tiene sentido sin ella. En pedagogía, la práctica es el horizonte, la finalidad de la teoría. Por eso, el pedagogo vive la dialéctica instigada en su cotidiano entre *la escuela vivida* (instituida) y la escuela de sus sueños, la *escuela proyectada*, que busca dar vida, instituir, en la escuela instituida. La teoría pedagógica anticipa el individuo educado, aunque sea siempre como horizonte y nunca como el punto de llegada, pues la educación es un proceso realmente interminable. El educador anticipa una realidad que todavía no existe, mas desea crear; su papel es utópico puesto que la educación es a la vez *promesa y proyecto*. Mientras exista educación existirá utopía.

2. Fue también en Ginebra dónde reanudé mis *estudios hermenéuticos* iniciados en el doctorado en filosofía de la educación en la PUC (Pontificia Universidade Católica) de São Paulo. En la Universidad de

Ginebra defendí mi doctorado en marzo de 1977 sobre Educación Permanente, con el título: *L'éducation contre l'éducation: l'oubli de la question de l'éducation au travers de l'éducation permanente*. Fue una sesión muy concurrida. El jurado era conocido: Paulo Freire, Pierre Furter, Pierre Dominicé, Claude Pantillon. En mi intervención inicial, recordé a Li Che, un filósofo chino que vivió en el siglo VI después Cristo. Escribió dos libros: *Livro a ser queimado* y *Livro a ser escondido*. Li Che fue perseguido, encarcelado y quemado en la hoguera por hereje, puesto que atacaba la filosofía de Confucio. Acababa de ser descubierto por el régimen de Mao Zedong que, en su «revolución cultural» criticaba el pensamiento de Confucio. ¿Qué esperaba de mi texto? ¿Esconderlo? ¿Quemararlo? No, esperaba que el tribunal generosamente lo criticara, que mostrara los límites de un texto que se encontraba también en la «ambigüedad de la realidad histórica misma», usando una afirmación de mi profesor Paul Ricoeur.

Yo estaba dispuesto a morir por mi texto, defenderlo realmente, salvarlo. En realidad yo estaba resucitando porque, como autor, me consideraba muerto en el texto cuando éste se presentara al tribunal. Recordé la fórmula medieval de defensa de una tesis: primero el autor sostenía y defendía públicamente su tesis, durante algunos días e incluso semanas, si hacía falta, delante del público en general y no delante de especialistas. Solamente después lo escribía.

Objetividad. Esa era una palabra que yo no me arriesgaba a pronunciar en una defensa. Yo no quería ser objetivo. Mi *demarche* y mi texto no «tomaban distancia» del objeto de estudio. Yo quería también estar implicado, como sujeto. Fuera y dentro a la vez. Esa actitud, sostenía yo, no está, de ninguna forma, desprovista de rigor científico y sistemático. La *objetividad posible* está siempre ligada a un sujeto. Ella es también subjetiva. El autor del texto es quien elabora las cuestiones, establece hipótesis, elucida sus instrumentos de trabajo. En sentido estricto, la objetividad es una abstracción. *No hay interpretación sin intérprete*. Recurrí a Heidegger. En su libro *A essência da verdade* ataca el objetivismo. Antes de que exista la verdad existe un sujeto que conoce la verdad, existe la vida, la praxis, la experiencia. Dejaba claro que no existe ningún hombre acabado, objetivo, impersonal. Objetividad y no-objetividad están siempre presentes, con la misma importancia.

Heidegger, en el mismo libro, presenta su «fenomenología hermenéutica», sobre la cual da pocas explicaciones. En mi texto la asumí como «metodología filosófica» (no aceptada por Pierre Furter), con



las explicaciones que pude recibir en las clases de Paul Ricoeur. Yo criticaba las nuevas metodologías transformadas en técnicas de manipulación de la relación educadora. La *fenomenología* no parecía mucho más amplia, como método, y la *hermenéutica*, como técnica de interpretación, me parecían muy adecuadas para el análisis crítico de los textos relativos a la «Educación Permanente», objeto de mi ensayo filosófico-educacional. Entendía que mi lectura era *dialéctica* y que no existía dialéctica sin fenomenología. Yo no consideraba la fenomenología sólo como un proyecto husserliano (Edmond Husserl), sino como un proyecto auténticamente marxista y hegeliano. Consideraba a Marx un fenomenólogo que no había despreciado la praxis.

La *fenomenología hermenéutica* era, para mí, dialéctica, en la medida que consideraba las «cosas» en sí mismas, complejas, a la vez mostrándose y escondiéndose. Estamos siempre aprendiendo más sobre el objeto que estamos analizando. El aprendizaje no se agota nunca. Defendía la necesidad de la duda, de la sospecha permanente, del mirar crítico. Ahora, la fenomenología hermenéutica me ofrecía justamente la metodología necesaria al efecto, como técnica de «deconstrucción» (Ricoeur), de «destrucción» (Heidegger), de «sospecha» (Marx) de la realidad.

Un punto débil de mi tesis era la noción de *ideología*. En medio de tantas acepciones yo había elegido dos: la marxista, que consideraba la ideología como una mistificación de la realidad y la habermasiana, que consideraba la ciencia como ideología, esto es, la ciencia como una nueva forma de mistificación de la realidad. Defendíame de la acusación frecuente de que los marxistas habían ideologizado la educación, diciendo que ella ya era ideológica por su propia naturaleza. Y presentaba la propuesta freiriana de la «conscientización» como solución de esa polémica. La conscientización era la formación de una conciencia crítica sin partidismos, sin basismos, sin sectarismos, que yo consideraba como formas aberrantes de alienación. Atacaba el dogmatismo que imposibilitaba la búsqueda de la verdad por el rechazo de cualquier forma de cuestionamiento.

Utilicé todo el tiempo de que disponía para hacer la presentación de mi tesis. Enseguida empezó la argumentación del jurado.

Al emprender el análisis filosófico de los textos o del discurso que nos hablan de Educación Permanente, surgieron enseguida dos cuestiones: *¿Qué es un texto?* *¿Qué significa comprender un texto?* La palabra «texto» viene del latín, *textus*, que quiere decir «tejido», «trama», en-

cadena de una «narración». De *texere*, «tejer». La primera connotación que sorprende es la necesidad de una fabricación, de una transformación en tejido, que en sentido metafórico indica una elaboración, una disposición de elementos por tal de llegar a un «tejido», a un complejo armonioso. Un texto, si nos reportamos a esta primera connotación, es una «obra», un trabajo acabado, finalizado. Una segunda connotación es la relación con la «narrativa». La expresión oral es un elemento del texto que es particularmente puesto en evidencia cuando se trata del texto de una obra de teatro, de una canción o de una poesía. En el primer caso tenemos la formación de la autonomía del texto, de su acabamiento. En el segundo, tenemos el reenvío del texto a su autor, es decir, su inacabamiento.

¿Qué es comprender un texto? Esta cuestión es precisamente la *cuestión de la hermenéutica* (del griego, *ermeneuein*, que quiere decir «interpretación»). La cuestión de la hermenéutica fue originalmente planteada por la exégesis, es decir, en el marco de una disciplina que se propone comprender un texto, comprenderlo a partir de su intención, sobre un fundamento de lo que él quiere decir (Paul Ricoeur, *Existence et hermanéutique*, p. 23). Esa problemática aparece primero como una «técnica hermenéutica» de interpretación alegórica. Se le encuentra desde Aristóteles, en su obra *Peri hermenéia*, para dirigirse a todo discurso significativo y es tan antigua como la filosofía, como reconoce Hans Georg Gadamer en su obra *Verdade e método*.

El concepto de hermenéutica, común en los primeros siglos de la era cristiana y, en particular, en el dominio de la exégesis bíblica, volvió a finales del siglo XVIII con Ernesti. Pero es en el siglo XIX, con Schleiermacher y Dilthey que el problema de interpretación de los textos se convierte en un problema filosófico: el *problema de la comprensión*. Para Schleiermacher la cuestión no es «qué dicen los textos», sino «qué es comprender un texto». Él defiende así una teoría del texto, válida en general, antes de considerar si el texto es religioso, literario, jurídico, etc. Para Wilhelm Dilthey, el problema era dar a las «ciencias del espíritu» una validez comparable a la de las «ciencias de la naturaleza». Eso lo llevó a oponer dos especies de relaciones en la realidad histórica y la explicación que está en relación con la realidad «natural». Para Dilthey, la explicación es entonces naturalista y la comprensión es esencialmente psicológica e histórica. Comprender es el «proceso por el cual conocemos un “interior” con la ayuda de signos entendidos desde el exterior por la vía de los sentidos», afirma Dilthey (*Le monde de l'esprit*, p. 320).



Si comprender es siempre comprender a alguien —el reenvío del texto a su autor— no se puede encontrar al otro sino en la medida en que él se objetiva, en que se expresa por la vía de signos. La interpretación es el *arte de comprender* estas «manifestaciones vitales» que además de todo, se fijan de una forma durable por la escritura. La *interpretación* entonces es un caso particular de la comprensión que, a la vez, rompe con los límites de esta comprensión directa de ser humano para ser humano en el lenguaje escrito. Así, la comprensión queda siempre relativa e imperfecta: la interpretación no puede nunca llenar su tarea sino hasta un determinado punto. El fin de la hermenéutica señalado por Dilthey es «comprender al autor mejor de lo que él se comprende a sí mismo». Mientras tanto, esa finalidad de la hermenéutica se enfrenta con los límites propios de la interpretación. Dilthey no llegará a superar la oposición que él mismo creó entre las «ciencias de la naturaleza» y las «ciencias del espíritu».

Con la aparición de las ciencias semióticas, la hermenéutica se renovó. Todo se decide en torno a la cuestión de: *¿qué es un texto?* Se trata de seguir el camino inverso de la autonomía del texto. En el discurso hablado —el lenguaje directo— el autor está todavía «aquí». Existe una referencia ostensiva. Existe «el dedo», la persona, que puede mostrar, mostrarse, exponerse. En el texto, el autor se elimina a sí mismo: la eliminación de la voz, de la fisonomía, etc. La escritura debe bastarse a sí misma. Su locutor está ausente. Consecuentemente, la escritura no fija el lenguaje oral, lo transforma profundamente. Comprender un texto es, entonces, no más comprender al otro, visto que de alguna forma, este otro ha sido abolido por la escritura. Ahora él también se vuelve un lector de su propio texto.

Como en todos los textos, los textos que analicé sobre la Educación Permanente esconden una visión del mundo y a la vez una palabra viva que debe despertarse por la acción del sujeto, del lector. El intérprete interviene exponiendo su mundo, su situación por el hecho mismo de que él comprende, y al mismo tiempo, comprender para él es comprenderse a sí mismo, es manifestar su mundo, su situación. Pero por eso hace falta elevar el texto a la palabra, hacer revivir el discurso, hacer que el texto hable. El lector entonces no es un hombre solitario. El texto se dirige y se completa en él, en el lector —cualquiera persona que sepa leer—, es decir, en la universalidad de los diálogos posibles.

En desacuerdo con la posición de Dilthey, nuestra lectura del *texto/contexto* Educación Permanente se apoya en la *dialéctica* del explicar

y del comprender. No son dos dominios diferentes, sino dos actitudes implicadas simultáneamente por la realidad del texto. El *problema de la hermenéutica*, hoy, se plantea entre estos dos sofismas: «comprender un texto es comprender a su autor» y «comprender un texto es ignorar que el texto ha sido escrito por alguien». En el primer caso, esto significaría desconocer la originalidad del texto, su poder simbólico, que supera la comprensión misma de quien lo escribió. En el segundo caso, significaría olvidar que el texto es un «rasgo» del autor y que, si el lector elimina este rasgo, manipula el texto como una cosa. En estos dos casos extremos, la lectura es un monólogo: el lector habla por los dos, por él y por el autor.

La hermenéutica trae a la fenomenología esta *dimensión pedagógica*; es el rechazo de que el hombre se conoce a sí mismo directamente, a la manera de Descartes, en su *cogito*. No existe autoritarismo o manipulación del texto, puesto que la autoridad del texto no es sino aquella que yo, lector, le reconozco. Así, comprender un texto no es captar la intención del autor, ni tampoco restaurar el sentido que el autor le otorgó. El sentido de un texto es la posibilidad que él ofrece al lector para superarse. Es el momento propiamente pedagógico de una lectura. No reside en el mundo que él esconde en pos de las palabras y el lenguaje (el mundo del conocimiento), sino en el mundo que ante él abre, el mundo de la decisión. Como dice Ricoeur, «la lectura no es un acto por el cual un sujeto constituido proyecta sobre el texto los *a priori* de su comprensión preliminar; es necesario antes decir que la interpretación da al sujeto una nueva capacidad de comprenderse a sí, ofreciéndole una nueva manera de ser-en-el-mundo por la cual él se engrandece» (in Michel Philibert, *Paul Ricoeur ou la liberté selon l'espérance*, p. 187). He aquí porque la *fenomenología hermenéutica* no es una simple metodología, sino un «método» en el sentido más amplio del término. Es una manera fundamental de practicar la filosofía. En lugar de establecer leyes sobre la educación, reconoce que ella misma tiene necesidad de una educación.

La Educación Permanente que analicé en mi tesis de doctorado en la Universidad de Ginebra pertenece al mundo de la palabra y al mundo del *acontecimiento*. Como palabra ella trae la significación de un valor que es necesario poner en evidencia. Como acontecimiento ella aparece como un proceso, algo que ya está de camino y que muestra el discurso. Acontecimiento y palabra que se interpelan, que interactúan. Esa primera aproximación del objeto de nuestra investigación nos llevó a entrar en la discusión del concepto de «fenómeno» y de «discurso».



La palabra *fenómeno* (del griego *phainomenon*) deriva del verbo *phainesthai*, que significa: mostrarse, aparecer, desvelar-se. «Fenómeno» es, por lo tanto, todo aquello que se muestra, se manifiesta, se desvela o más precisamente, todo lo que se muestra como es. En consecuencia, una cosa puede mostrar lo que no es en sí misma. Se puede decir entonces que su «apariencia» esconde lo que es ella. La palabra «fenómeno» trae en sí esta ambigüedad de sentido. Si consignamos en la palabra fenómeno el sentido positivo —todo lo que se muestra como es— nuestro modo de tener acceso estará orientado por el cuidado de hacerlo «aparecer» como «fenómeno» puesto que la «apariencia» es una modificación del fenómeno.

Heidegger distingue lo que denomina el «puro» fenómeno del «fenómeno iniciador». Él habla, por ejemplo, de los «fenómenos-indicadores» patológicos, entendiendo por estos los «acontecimientos corporales que se manifiestan y que, en su manifestación y a través de ella, indican algo que no se manifiesta por sí mismo» (*Sein und Zeit*, p. 29). El fenómeno indicador indica, anuncia, algo que no se manifiesta a simple vista. Todavía así esta negación de la manifestación no debe confundirse con la negación «privativa» de la apariencia. La indicación del fenómeno-indicador no es posible sino sobre el fundamento de la manifestación de algo. No todos los fenómenos son fenómenos-indicadores, aunque cualquier fenómeno-indicador se apoya sobre un fenómeno que él disimula. Esta no-manifestación disimuladora no es mientras tanto una simple apariencia, puesto que permite la manifestación del fenómeno que la fundamenta, que debe de manifestarse, o sea, el fenómeno, aquel-que-se-muestra-en-sí-mismo.

La noción de *discurso* es también ambigua. Entendemos por «discurso» el conjunto de enunciados que se refieren a un cierto universo. Cualquier universo de discurso es, necesariamente, cerrado en su delimitación. Sólo por *la significación*, es decir, por su poder simbólico, un discurso puede superarse, trascenderse a sí mismo. El discurso vuelve posible la manifestación de aquello que se hace discurso en el discurso. Su función es «hacer ver» algo. Pero, «hacer ver algo» significa también poder deformarlo y disimularlo, es decir, «hacer ver» algo que no es. Como no existe desvelamiento del fenómeno sin discurso, es imposible separar la ambigüedad *del discurso* de la ambigüedad *del fenómeno* e inversamente. La ambigüedad del discurso se basa en la ambigüedad del fenómeno. Un discurso puede así ser verdadero o falso. El «ser verdadero» del discurso significa que arranca de la oscuridad el ente del

cual habla, él lo hace ver, él lo *descubre*, él el desvela; correlativamente, «ser falso» significa «engañar», *recubrir*, situar ante algo, otra cosa que se hace ver y así pasar a cosa recubierta por aquello que él no es.

Fenómeno-indicador, apariencia, discurso verdadero y discurso falso, nociones fundamentadas sobre la ambigüedad del fenómeno. Entretanto, la noción de fenómeno es ese concepto cuya misión es «hacernos ver», ayudarnos a superar la ambigüedad de una realidad que las palabras no hacen más que registrar. En verdad, «tras» los fenómenos no existe nada. Pero como observa Heidegger, «puede acontecer que esté escondido lo que deberá volverse fenómeno. Y es justamente porque, a simple vista, los fenómenos no son dados, que existe necesidad de una fenomenología. Estar cubierto es el concepto complementario del concepto de fenómeno» (*Sein und Zeit*, p. 36). El sentido mismo de fenómeno como lo concibe la fenomenología es esencialmente mostrarse y esconderse.

Un fenómeno puede estar cubierto sea porque nunca fue descubierto, sea porque fue recubierto y cayó en la disimulación. El discurso que «hace ver» este «fenómeno» será, entonces, un discurso deformado y, en consecuencia, un discurso falso. La analítica «fenómeno-discurso» es fundamental para entender el *discurso educativo*. ¿Es este un discurso que nos «hace ver» el fenómeno en el sentido fenomenológico? ¿O es un discurso ideológico cuyo fin es «hacernos ver» la apariencia del fenómeno? Desvelar lo que se esconde tras ese fenómeno-discurso, poner en evidencia el *sentido de la disimulación* a la cual puede dar lugar, es la tarea de una fenomenología. Esta examina y explicita el sentido de este discurso. Y, porque poner en evidencia lo que es «olvidado» exige una interpretación y esta interpretación no es de orden causal, sino que es el sentido mismo de aquello que es dado por el fenómeno, esta fenomenología debe ser necesariamente hermenéutica.

La *fenomenología hermenéutica*, en tanto que interpretación, nos ayuda, además de eso, a superar la cuestión de los *a priori*, de los presupuestos: ¿cómo evitar traer al fenómeno la significación prefabricada por el intérprete sino por un método que esté orientado por el objeto de nuestra investigación o por la manera de interrogar? Sostuve, en aquella época, que el *escuchar* era, entonces, posible y una o más lecturas sucesivas del fenómeno pueden «hacernos ver» el fenómeno tal y como es él. Hoy, con todo, confieso que tengo menos seguridad de esa probabilidad. Creo que la complejidad de cualquier fenómeno hace que siempre estemos a medio camino de su comprensión, lo que nos remite a la categoría de *totalidad* en la dialéctica, una totalidad nunca lograda y que permanece siempre como horizonte de cualquier comprensión.



La idea de fenómeno en el sentido fenomenológico (mostrarse y esconderse) fundamenta la importancia de una lectura que sea interpretativa, crítica. En el momento en que estamos en presencia de un fenómeno, esta lectura se justifica, es necesaria. El carácter de fenómeno implica, llama la atención. La tarea de una tal lectura no es simplemente ir al encuentro de un objeto de investigación cualquiera, de «hacer ver» algo, sino también de «hacer ver» a alguien que hace falta acoger, que hace falta dejar hablar, que hace falta interrogar y comprender. Así, comprender un discurso, no se reduce ni a la explicitación de su historia, ni a poner en evidencia su «campo semántico», por ejemplo. Los procedimientos estructuralistas, semánticos, y también sociológicos y psicológicos, no pueden excluirse *a priori* en la comprensión del fenómeno-discurso educativo. Pero pueden ser considerados «insuficientes», puesto que las explicaciones que presentan deben de superarse por una interpretación más radical.

La *filosofía* no es diferente de las otras ciencias porque tiene el poder de ver fundamentalmente las cosas, porque tiene otro lenguaje, sino precisamente porque toma suficiente distancia, porque se aparta suficientemente para plantear cuestiones radicales. Las cuestiones filosóficas son siempre críticas, es decir, parten de la «sospecha» en relación con lo dado, lo explícito, para intentar entender lo que no es dado, lo que no está explicitado y está implícito, escondido en lo dado. La diferencia reside menos en el lenguaje que en la «gramática», en la manera de plantear cuestiones, sobre todo la cuestión de la existencia humana.

Sin embargo, una lectura fenomenológica no es una panacea. Lejos de mí pensar eso. El filósofo o el fenomenólogo no dispone de un tercer ojo, con el que efectuar un planteamiento filosófico nítidamente diferente del que se puede encontrar en otras ciencias. ¿Por qué, entonces, voy a recurrir a la fenomenología hermenéutica? Porque se trata de un planteamiento histórico que demostró excelentes resultados en el estudio profundizado, sobre todo, de los textos, empezando por los bíblicos. La fenomenología no puede dejar de considerar como complementarios los planteamientos históricos, lingüísticos, psicoanalíticos, semánticos y otros como lo hizo mi profesor Paul Ricoeur.

Siempre me ocupé de las cuestiones relacionadas con *la filosofía de la educación*. De aquí mi acercamiento a la fenomenología hermenéutica. Pero, tras mi regreso a Brasil, a partir de los años 80, me introduje en cuerpo y alma en la lucha por la democratización del país y por el

derecho a la educación de calidad para todos. Sobre esa práctica escribí varios trabajos. Como ya he dicho en este texto, mis estudios sobre el tema de la *hermenéutica* fueron realizadas sobre todo en los años 70 y 80. Desde entonces hasta hoy se ha avanzado mucho y confieso que, aunque no niego nada de lo que escribí entonces, me siento reacio a hablar hoy. Prefiero más hablar de las *perspectivas actuales de la educación* con las que hoy estoy profundamente implicado teórica y prácticamente. En ese sentido, me gustaría hacer una última reflexión.

3. En esos últimos años me he preguntado con frecuencia sobre el papel del educador y el de la educación en las sociedades actuales. Y mis investigaciones me llevan a la necesidad de *educar al soberano*, al pueblo soberano, a una educación para otro mundo posible. Este tema sugiere la necesidad de educar para y por la ciudadanía.

El concepto de ciudadanía, sin embargo, es un concepto ambiguo. En 1789 la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano establecía las primeras normas por tal de asegurar la libertad individual y la propiedad. Nació a la ciudadanía como una conquista liberal. Hoy el concepto de ciudadanía es más completo. Con la ampliación de los derechos, nace también una concepción más amplia de ciudadanía. Por un lado, existe una *concepción consumista* de ciudadanía —el derecho de defensa del consumidor, por ejemplo— y, por otro, una *concepción plena*, que se manifiesta en la movilización de la sociedad para la conquista de nuevos derechos y en la participación directa de la población en la gestión de la vida pública, por medio, por ejemplo, de la discusión democrática del presupuesto de la ciudad. Esta ha sido una práctica, sobre todo a nivel del poder local, que ha ayudado a la construcción de una *democracia participativa*, superando los estrechos límites de la democracia puramente representativa.

A principios de la década de los 90, en mi concurso para profesor titular de la Universidad de São Paulo, defendí la propuesta de una Escuela Ciudadana, una escuela que educa para y por la ciudadanía, basada en un movimiento que ya apuntaba en la década anterior y que se transformaría en un movimiento pedagógico importante en los últimos años. Hoy existen ya numerosos trabajos al respecto. La *educación ciudadana* representa hoy una fuerte corriente de pensamiento pedagógico y de prácticas educativas no solamente en Brasil sino en otros países. Me inspiré en muchas experiencias significativas de municipios cuyas políticas educacionales promovían la democratización de la gestión escolar con participación de la comunidad para fortalecerla



como centro de decisiones. Esas experiencias han revelado un nuevo movimiento de innovación en la base de la sociedad, iniciado todavía a final de la década de los 80, precediendo el movimiento por la Escuela Ciudadana de principio de los años 90.

Hoy, ese tema es todavía más significativo en la medida en que la gran novedad del campo educacional desde principios del milenio es el surgimiento de un *nuevo sistema educacional*, el sistema no formal de educación, con gran impacto en el sistema formal mismo. Hoy, los *nuevos espacios de formación* dominan el escenario de la educación en todo el mundo. Ahora, más allá de la escuela, también la empresa, el espacio familiar y el espacio social se vuelven educativos. Cada día más personas estudian en casa puesto que, desde casa, pueden acceder al *cibespacio de la formación* y del *aprendizaje a distancia*, buscar «afuera» —la información disponible en las redes de ordenadores interconectados— servicios que responden a sus demandas de conocimiento. Por otro lado, la sociedad civil (ONG, asociaciones, sindicatos, iglesias...) se está fortaleciendo, no solamente como espacio de trabajo, en muchos casos, voluntario, sino también como espacio de difusión de conocimientos y de formación continua. Es un espacio potenciado por las nuevas tecnologías, innovando constantemente las metodologías. Nuevas oportunidades parecen abrirse para los educadores. Esos espacios de formación lo tienen todo para permitir una mayor democratización, menos control y más libertad. Es una cuestión de tiempo, de políticas públicas adecuadas y de iniciativa de la sociedad. La tecnología no basta. Es necesaria la participación más intensa y organizada de la sociedad. El acceso a la información no es sólo un derecho. Es un derecho fundamental, un derecho primario, el primero de todos los derechos pues sin él no tenemos acceso a los otros derechos.

En ese contexto, el concepto de «educación para la ciudadanía» gana un nuevo componente: *la comunidad educadora reconquista la escuela* en el nuevo espacio cultural de la ciudad, integrándola en ese espacio, considerando sus calles y plazas, sus árboles, sus pájaros, sus cines, sus bibliotecas, sus bienes y servicios, sus bares y restaurantes, sus teatros e iglesias, sus empresas y tiendas..., en fin, toda la vida que late en la ciudad. La educación para la ciudadanía se convierte, así, en una *educación ecológica*. La escuela deja de ser un lugar abstracto para insertarse definitivamente en la vida de la ciudad y del planeta, ganando nueva vida. La escuela se transforma en un nuevo territorio de construcción de la ciudadanía y la ciudad se convierte en *ciudad educadora*.

No se puede hablar de Escuela Ciudadana sin comprenderla como escuela participativa, escuela apropiada por la población como parte de la apropiación de la ciudad a la que pertenece. Esa apropiación tiene lugar por la vía de mecanismos creados por la escuela, como el Consejo Escolar, la Asamblea Escolar, plenarios pedagógicos y otros. Ese acto de sujeto de la propia ciudad lleva hacia adentro de la escuela los intereses y las necesidades de la población.

El movimiento de la *educación ciudadana*, inicialmente muy centrado en la democratización de la gestión o en el planeamiento participativo, enseguida amplió sus preocupaciones hacia la construcción de un nuevo currículo (interdisciplinario, transdisciplinario, intercultural) y de relaciones sociales, humanas e intersubjetivas nuevas, abordando los graves problemas generados por el aumento de la violencia y el deterioro de la calidad de vida en las ciudades y el campo.

Una década de innovación y de experimentación con base en una concepción ciudadana de la educación fue suficiente para generar un gran movimiento, una perspectiva concreta de futuro para la escuela, principalmente para la escuela pública. Ese movimiento demuestra que la sociedad civil está reaccionando a la tendencia oficial neoliberal de internacionalización de la agenda de la educación basada en las «recetas» contenidas en «recomendaciones» de organismos internacionales como el Banco Mundial y el FMI.

La ciudadanía necesita controlar el Estado y el Mercado, persiguiendo la utopía de las ciudades justas, productivas, democráticas y sostenibles que son aquellas que consiguen romper con el control político de las élites y sus burocracias y establecen una nueva esfera pública de decisión no estatal, como el «presupuesto participativo» y el «consejo escolar», que ya se han vuelto emblemáticos en las gestiones populares. Ya hemos salido, en este campo, del simple terreno de las propuestas y nuevas experiencias están surgiendo, en diferentes partes de Brasil, llevadas a cabo por diferentes partidos políticos, que crean nuevas relaciones, nuevas formas de gestión, nuevos espacios de negociación o estimulan la reapropiación de las ciudades por sus ciudadanos.

¿Cuál es *el papel de la escuela* en la educación para la ciudadanía?

El papel de la escuela (ciudadana), en este contexto, es contribuir a crear las condiciones que hacen viable la ciudadanía, por la vía de la socialización de la información, de la discusión, de la transparencia, generando una nueva mentalidad, una nueva cultura, con respecto al carácter público del espacio de la ciudad. En una perspectiva trans-



formadora la escuela educa para escuchar y respetar las diferencias, la diversidad que configura la ciudad y que se constituye en su gran riqueza. Para que la escuela sea un espacio de vida y no de muerte, ella necesita estar abierta a la diversidad cultural, étnica y de género y a las diferentes opciones sexuales. Las diferencias exigen una nueva escuela. Y no basta respetar a los diferentes; es necesario valorar las diferencias como una gran riqueza.

Ante los nuevos espacios de formación, creados por una sociedad que utiliza cada vez más la información y las nuevas tecnologías, la escuela los integra y articula. Ella deja de ser «aleccionadora» para ser cada vez más «gestora» de la información generalizada, constructora y reconstructora de saberes y conocimientos socialmente significativos. Por lo tanto, tiene *un* papel más articulador de la cultura, un *papel más dirigente* y agregador de personas, movimientos, organizaciones e instituciones. En esa sociedad, el papel social de la escuela está considerablemente ampliado. Es una escuela presente en la ciudad y que crea nuevos conocimientos sin dejar de lado el conocimiento históricamente producido por la humanidad, una escuela científica y transformadora.

¿Cuál es *el papel del profesor* en la ciudad que educa?

La ciudad violenta e insostenible nos inserta en un clima de miedo y de falta de esperanza. Nuestra fuerza como personal educador es limitada. Nuestras escuelas son también un producto de la sociedad. Sin embargo, la esperanza, para el profesorado, no es algo vacío, de quien espera acontecer. Al contrario, la esperanza para el profesor encuentra sentido en su propia misión, la de transformar personas, dar forma nueva a las personas, y alimentar, por su parte, la esperanza de ellas para que consigan construir una realidad diferente, un mundo nuevo. Una educación sin esperanza no es educación.

Educar para la ciudadanía es, para mí, *educar para otro mundo posible*. Educar para otro mundo posible es hacer de la educación, tanto formal, como no formal, un espacio de formación crítica y no solamente de formación de mano de obra para el mercado; es inventar nuevos espacios de formación alternativos al sistema formal de educación; es educar para cambiar radicalmente nuestra manera de reproducir nuestra existencia en el planeta. No se puede cambiar el mundo sin cambiar las personas: son procesos interconectados.

Cambiar el mundo depende de todos nosotros: hace falta que cada uno tome conciencia y se organice. «Es necesario otro mundo;

contigo será posible», gritaba la multitud durante la marcha de apertura del FSM policéntrico de Caracas, a finales de enero de 2006. Educar para otro mundo posible es educar para superar la lógica deshumanizadora del capital que tiene en el individualismo y en el lucro sus fundamentos, es educar para transformar radicalmente el modelo económico y político actual. Como dice el poeta brasileño Thiago de Mello en su bello poema *La verdadera vida*, «por eso es por lo que ahora voy así por mi camino, públicamente caminando. No, no tengo un camino nuevo. Lo nuevo que tengo es la manera de caminar».



El aprendizaje de una educación para la justicia social transformadora. Borrador para una teoría de la marginalidad y la contribución de la mayeútica Freireana

235

Carlos Alberto Torres, Profesor de Ciencias Sociales y Educación Comparada, University of California-Los Angeles (UCLA), Director fundador del Instituto Paulo Freire, São Paulo, Brasil (1991), del Paulo Freire Institute, UCLA (2002), y del Instituto Paulo Freire-Argentina (2003).

Primeras Palabras

“(...) La tolerancia no abdica los sueños por los que luchaste intransigentemente, pero respeta aquellos sueños que son diferentes a los tuyos. Para mí, al nivel político, la tolerancia es sabiduría o la virtud de cohabitar con lo diferente en el orden de argüir con el antagonista. En esta forma, es una virtud revolucionaria y no liberal-conservadora.”

(Paulo Freire)

Hoy en día hablamos de los impactos de la globalización en nuestras vidas, en la educación, en la cultura, en el trabajo, y podríamos preguntarnos, con el título del libro del filósofo alemán Rüdinger Safranski “¿Cuánta globalización podemos soportar?”¹

No es el propósito de esta comunicación discutir las implicaciones de la globalización y el neolierealismo, que he hecho en otro lugar,² pero sí señalar que lidiar con todas estas caras de la globalización, y analizar las implicaciones de la educación no es una tarea fácil. Asimismo, para explorar los límites y las posibilidades de un modelo de aprendizaje de la justicia social transformadora en el contexto de la globalización y los desafíos de la educación requieren no sólo habilidad sino también sofisticación teórica y profunda voluntad política. Mi

¹ R. Safranski, ¿Cuánta globalización podemos soportar? Barcelona, Tusquets, 2004.

² Carlos Alberto Torres, Educación y Neoliberalismo. Ensayos de Oposición. Madrid, Ediciones Popular, en prensa.

propósito en esta comunicación es formular en forma preliminar, una teoría de la marginalidad y reflexionar, utilizando las formulaciones de Paulo Freire sobre los círculos de cultura, las implicaciones de una mayeútica para las masas..

Educación como Justicia Social Transformadora

“Believe one who has tried it” (Virgilio)

Antes de entrar en tema, quiero hacer una observación de forma. No cabe duda que pecho en estas páginas por utilizar frases que al provenir de las discusiones en el idioma inglés., pueden afectar el uso del idioma castellano. Un termino como “educación como justicia social transformadora” pueden aparecer como un neologismo, o simplemente como galicismos o inglesismos. Pero claro, no puedo evitar una formulación, en mi opinion muy acertada, de un modelo de educación que, en la mejor tradición Freireana, se denomina en inglés ‘social justice education’, y otras formulaciones parecidas enfatizan ‘social justice learning’.

Introduzco estos temas no porque no sean de actualidad o no esten en voga en los circulos de habla del idioma castellano, sino porque me parece relevante mostrar que los debates sobre educación y justicia, o como tradicionalmente se definieron debates sobre la educación liberadora, no han caído en desuso en el mundo anglosajon, y por el contrario, adquieren cada vez más vigor y relevancia para la formación del magisterio, por los menos en los Estados Unidos. No debe sorprender a nadie, entonces, que haya un movimiento entre los circulos más conservadores, especialmente en el partido Republicano en los Estados Unidos, con una clara perspectiva anti-intelectual, impulsando leyes para restringir la autonomía de pensamiento y expresión de los profesores universitarios en las universidades de EE.UU, ya que éstas, incluso siendo perfectamente funcionales a los designios del capitalismo americano, todavia constituyen una de las pocas ‘esferas públicas’ a la Habermas, de deliberación, debate y sobre todo crítica en un país ya ultraconservador (y por lo tanto traicionero de las tradiciones liberals en las cuales fue fundado) como los EE.UU. Claro está que este movimiento anti-intelectual no sólo se armoniza con una tradición populista americana que tiene vieja data, sino que es funcional a la visión de los Estados Unidos como superpoder, imponiendo una Pax Americana que es, simplemente, un modelo neocolonial y neoimperial de tecnología militar avanzada.



Hecha esta salvedad, que fue obviamente no sólo de forma sino sustantiva, defino el aprendizaje de la justicia social transformadora como una construcción social que refleja una práctica socio-política y pedagógica que tendrá lugar cuando la gente alcance un entendimiento más profundo, más rico, más contextualizado y más matizado de sí mismos y de su mundo. No en vano Freire abogó por la lectura simultánea del mundo y de la palabra.

Basado en una asunción clave de la teoría crítica de que todas las relaciones sociales involucran una relación de dominación, y el lenguaje constituye identidades, el aprendizaje de la justicia social transformadora, desde el significado, el hecho o la perspectiva simbólica es un esfuerzo por recrear los varios contextos teóricos para la examinación de rituales, mitos, iconos, tótems, símbolos, y tabúes en la educación y la sociedad, una examinación de la difícil dialéctica entre agencia y estructura, postulando un proceso de transformación.

Desde una perspectiva sociológica, el aprendizaje de la justicia social transformadora consiste en una examinación de sistemas, procesos organizacionales, dinámicas institucionales, reglas, valores, y regulaciones, incluyendo tradiciones aún prevalentes y costumbres, esto es, estructuras claves que por definición reflejan el interés humano.

Al examinar las implicaciones de la globalización para la educación, ¿cómo podemos tomar ventaja del aprendizaje de la justicia social transformadora como una metodología y teoría de la transformación social? Déjenme ser osado: algunos pueden decir que este modelo de aprendizaje de la justicia social es una construcción social marginal en el contexto de la política social contemporánea. Mas aún aquellos que abrazan o practican este enfoque son por definición marginales a las dinámicas subyacentes de la lucha política institucional, y para el proceso de desarrollo institucional en el mundo académico y en otros lugares. Por ende, debemos definir los principios de una teoría de la marginalidad para explicar esta situación.

Políticamente uno quizás deba entender que la marginalidad no es simplemente ser un intruso, marginal a un núcleo de prácticas, valores, o instituciones, sino que constituye una forma específica de inserción en el contexto del debate mundial así como una forma de lucha por la justicia social. Fue así como la noción de marginalidad se convirtió en una noción central para perseguir el aprendizaje de la justicia social transformadora.

Seguimos este enfoque aún cuando sabemos que somos marginales a los conceptos centrales y prácticas de los establishments liberales

y conservadores (que parecen ser, al menos en educación privatizadora, por enfatizar la necesidad de mejorar el aprendizaje cognitivo a través del movimiento de tests, o la ‘accountability’ en las escuelas, o endosar la progresiva privatización de la educación pública).

Sin embargo la idea de marginalidad no descansa simplemente en nociones de oposición o negatividad en contra del positivismo, y la positividad de los modelos, pedagógicos, políticos, y epistemológicos que predomina en el ambiente académico y en la vida social.

No podemos aceptar nuestra marginalidad predicada solamente en las dificultades que enfrentamos, o en las derrotas que soportamos en esta larga marcha, en el largo proceso de las luchas sociales.

También celebraremos, dentro de la noción de marginalidad, los diferentes triunfos que tenemos en nuestras luchas. Eso que no podemos criticar sin celebrar es un principio de la marginalidad..

La marginalidad como una construcción paga tributo al adagio en Latin *Ad fontes*. La noción de marginalidad es predicada recurriendo a análisis históricos matizados de las dinámicas entre agencias sociales y estructuras, y en un refinado conocimiento conceptual que dibuja sobre la fuerza de la Teoría Social Crítica³.

La noción de marginalidad es al mismo tiempo una forma de abogar por el cambio social con importantes implicaciones normativas, y un modelo analítico con claros objetivos políticos. Recuerden el dictum de Freire, enseñamos en contra de alguien, y a favor de alguien, enseñamos a favor de algunos valores, o contra de algunos valores. De aquí la noción de la politicidad de la educación que Freire defendió a lo largo de su vida es un dogma central de la marginalidad así como una posición epistemológica, política y también espiritual en la educación. Veamos entonces como una teoría de la marginalidad como educación para la justicia social está vinculada a la mayeútica Freireana, tan claramente definida en los círculos de cultura.

Educación y sentido: La Mayeútica Freireana

“Los maestros y maestras no enseñan solamente el tema. Con su práctica, también enseñan cómo pensar críticamente. Si somos progresivos, entonces enseñar, para nosotros, no es depositar paquetes en el conocimiento vacío de los estudiantes.”⁴

³ Raymond Morrow y Carlos Alberto Torres. Las teorías de la reproducción social y cultural. Manual crítico. Madrid, Editorial Popular, 2002.

⁴ Freire, en Education and Politics. Los Angeles, Latin American Center, UCLA, 1998, p. 46



Tempranamente en sus investigaciones Freire estudió la organización del conocimiento de la clase del oprimido, centrándose en los procesos sociales concretos buscando al mismo tiempo una transformación efectiva de las estructuras de la opresión. Al hacerlo, su enfoque fue siempre educacional y cultural.

Mientras que el pensamiento de Paulo Freire requiere de un número de mediaciones históricas (teóricas y estratégicas) para su implementación en términos pedagógicos, de organización, y políticos, es, desde sus comienzos, un pensamiento eminentemente político. Para Freire, la política, el poder y la educación son una unidad indisoluble. Como un conjunto de relaciones, se interpenetran.⁵

Paulo Freire dice esto muy claramente en uno de sus libros: “La comprensión de los límites de la práctica educativa requiere absolutamente la claridad política de parte de los educadores en la relación a su proyecto. Exige que el educador asuma la naturaleza política de su práctica. No es suficiente decir que la educación es un acto político como tampoco es suficiente decir que los actos políticos son también educativos. Es necesario asumir verdaderamente la naturaleza de la educación. No puedo considerarme progresivo si entiendo el espacio escolar como algo neutral, con relación limitada o sin relación con la lucha de clases, en la cual los estudiantes son sólo vistos como estudiantes con dominio limitado del conocimiento al cual le otorgo un poder mágico. No puedo reconocer los límites de la práctica de la educación política en la que estoy involucrado si no sé, si no está claro a favor de quién trabajo. Clarificar la cuestión acerca de a favor de quién ejerzo, me pone en una situación que está relacionada a la clase, en la queideo contra quien ejerzo y, necesariamente, contra las razones or las cuales ejerzo—eso es, el sueño, el tipo de sociedad en cuyo beneficio querría intervenir, actuar y participar.”⁶

Las implicancias políticas del pensamiento Freireano han sido reconocidas por varios autores.⁷ En términos de las bases de su metodología, Freire estuvo incluso asociado en sus comienzos, con la Maieútica Socrática⁸, e indudablemente, sus constantes incursiones en la

⁵ Ver Carlos Alberto Torres (comp.), *Leitura crítica de Paulo Freire*. Sao Paulo, Loyola, 1978.

⁶ Freire in *Education and Politics*. Los Angeles, Latin American Center, UCLA, 1998, página 31

⁷ Ver, sobre este tema, Fausto Franco, *El hombre; construcción progresiva*, Madrid, 1973, páginas 9-83 y 208-22. Ver también K. C. Abraham, “La Educación para la Revolución: El Significado del pensamiento de Paulo Freire.” *La religión y la Sociedad (Bengala)* 20 (1973): 29-37.

⁸ Ver J. Arroyo, *Paulo Freire: su ideología y su método*, Zaragoza, n.d., y, sobre todo, J. Ruiz Olabuenaga - P. Morales - M. Marragun, *Paulo Freire: concientización y andragogía*, Buenos Aires, 1975, 257.

escritura de libros (dialógicos) fueron una de sus obsesiones pedagógicas y políticas.⁹

Tal como es el caso en las propuestas Freireanas, para Sócrates, la conquista del conocimiento se consigue con el ejercicio libre del sentido. Sin embargo, la particularidad que distingue el método y la filosofía Freireana de las Mayeútica Socrática a pesar de sus bases comunes, se arraiga en el hecho de que los participantes del diálogo en el círculo de la cultura son hombres y mujeres comunes, no una minoridad de aristócratas dedicados al *otium*, a la especulación, en oposición al *negotium*.¹⁰ Sin ser sorprendente, Freire nos invita en sus escritos a evitar la tentación de sobrevalorar la ciencia y desvalorizar el sentido común.

Para los participantes de un diálogo educativo inspirado en Freire, las palabras dichas (y aprendidas) tienen una impresión vital. Los participantes en los círculos culturales de la educación popular hablan de su trabajo o de la carencia de trabajo, de su empleo y de las penas del desempleo. Hablan sobre sus dolores y alegrías, su enfermedad y enajenación, sus luchas, sus esperanzas y sus sueños. Por esta razón, la afirmación hecha por el científico político brasileño Francisco C. Weffort en sus observaciones introductorias en la primera edición de Educación como práctica de la libertad en 1969, tienen valor todavía hoy.¹¹

Weffort sostuvo que:

“Como esta Mayeútica para las masas comprometen al educador y a la persona que él educa, como hombres y mujeres concretos, que no pueden ser limitados nunca al aprendizaje estricto de nociones técnicas y abstractas. El punto de partida para el trabajo en los círculos culturales está en asumir la libertad y la crítica como forma de ser de hombres y mujeres.”¹²

⁹ Ver por ejemplo, Ira Shor y Paulo Freire, *Una Pedagogía para la Liberación. Diálogos en la Educación transformadora*. Hadley Del sur, Massachusetts: Bergin Y Garvey Editores, 1987; Paulo Freire y Donalddo Macedo. *Alfabetización. Lectura de la Palabra y del Mundo*. Hadley Del sur, Massachusetts: Bergin y Garvey Editores, 1987, Paulo Freire, con Moacir Gadotti, Ana María Saúl y Carlos Alberto Torres, *L' Education dans la ville*. París, Paideia, 1991

¹⁰ A menudo se acusa a Paulo Freire de ser un ecléctico con carencias en originalidad. Para refutar la primera parte de esa acusación (eclecticismo), vea Carlos Alberto Torres, *La dialéctica hegeliana y el pensamiento lógico-estructural de Paulo Freire: SIC 383(1976)*, páginas 116-22. Para considerar la pregunta de la originalidad teórica de Freire, el siguiente texto por Freire citando a John Dewey puede ser instructivo: “La originalidad no está en el uso fantástico sino en el uso nuevo de cosas conocidas” *Educación como práctica de la libertad*, Montevideo, Ediciones Tierra Nueva, 1971, página 149.

¹¹ Conocido como uno de los científicos políticos más prominentes del Brasil, Francisco Weffort fue yerno de Freire.

¹² Ver Francisco C. Weffort, *Educación y Política. Reflexiones sociológicas sobre una pedagogía de libertad*, introducción a Paulo Freire: *Educación como práctica de libertad*, Río de Janeiro, Paz y Tierra, 1967, 7.



Claramente esta posición de Weffort, en su lectura del trabajo de Freire, nos invita a considerar otro de los aspectos centrales de una teoría de la marginalidad en la lucha por la justicia social.

Educación y concientización

“La pregunta acerca del lenguaje es, fundamentalmente, una cuestión de clase.”¹³

La educación que le propone Freire a los lectores del libro La educación como práctica de la Libertad y lo que reverbera a través del trabajo a lo largo de su vida, podría ser definida brevemente como una educación para la liberación y para la responsabilidad política y social. Estas declaraciones son reafirmadas a través de varios de sus libros.

Sin duda alguna, esta propuesta está en comunión con todos los gran educadores modernos tales como Makarenko, Celestin Freinet, Karl Rogers, John Dewey y muchos otros. Los objetivos básicos de los cuales evolucionó la práctica educacional Freireana en los comienzos, intentaron primero realizar una antigua aspiración brasilera – vencer la analfabetización en los sectores populares del país,¹⁴ y en segundo lugar, esforzarse por lograr la extensión y el aumento de la democracia a través de la participación educativa cultural. Es alrededor de estos dos objetivos que el dinamismo que Paulo Friere imprime en su tarea de incrementar la alfabetización, tiene sentido. Incluso uno podría pensar estos dos objetivos como precondiciones para una acción cultural para la libertad.

¹³ Freire en *Education and Politics*. Los Angeles, Latin American Center, UCLA 1998, página 38.

¹⁴ Algunos números pueden ser una expresión fiel de la magnitud del problema: el Brasil en el que Freire desarrolló su experimento pedagógico inicial hacia 1962, en el noreste, tuvo unos 15 millones de analfabetos de una población de 2,5 millones de habitantes. Dado que la tarea de incrementar la alfabetización implicó, como correlación política, el aumento de la población de electores (que provocó una subida notable en el apoyo político del régimen popular), las implicaciones políticas inmediatas en este nivel del proceso de la adquisición de la alfabetización se pueden apreciar fácilmente. Por ejemplo en 1964, el año de la copa brasileña d'etat, incorporaría 80.000 electores nuevos a los 90,000 ya existentes en el estado de Sergipe. En Pernambuco, la masa de electores habría crecido de 800.000 a 1,300,000. Para una discusión de las implicaciones políticas de las experiencias tempranas de Freire con la instrucción de la alfabetización en Brasil, ver el ensayo ya mencionado por F. C. Weffort, y también el ensayo de Thomas G. Sanders, *El Método de Paulo Freire: El entrenamiento de la alfabetización y concientización*, American Universities Field Staff, Report West Coast South America XV/1 (1968):18. Para una perspectiva teórica más amplia ver Carlos Alberto Torres, *La Política de la Educación No Formal en Latinoamérica*. Nueva York, Praeger, 1990.

Tres décadas más tarde, sus experiencias como Secretario de Educación en Brasil desde 1989 – 1991 confirmarán que esta pedagogía política puede, y verdaderamente hizo posible una de las experiencias más fascinantes de hacer política, del desarrollo curricular, y del gobierno de la escuela en la región, y quizás también internacionalmente.¹⁵

Como indicaba correctamente Weffort hace tres décadas:

*“Una pedagogía estructurada en un círculo cultural como el sitio de una práctica libre y crítica no se puede ver, por ahora, más que como otra idealización de la libertad. Las dimensiones de significado y práctica humana se encuentran en la unión de sus fundamentos. Es así que una visión educativa no puede dejar de ser, al mismo tiempo, una crítica a la opresión real en la que viven hombre y mujeres y una expresión de su lucha por liberarse. La teoría y la denuncia se alimentan mutuamente de la misma manera que círculos culturales y el aprendizaje en la discusión sobre la noción del trabajo y de la cultura nunca están separado del incremento de la concientización dado que son observados en el mismo proceso de concientización. Esta concientización significa frecuentemente, el comienzo de una búsqueda de una postura de lucha. El entendimiento de esta pedagogía en su dimensión práctica, política y social requiere, entonces, claridad con respecto a un aspecto fundamental; la idea de libertad adquiere su significado completo solamente cuando está en comunión con la lucha concreta de los hombres y de las mujeres por liberarse.”*¹⁶

Este largo párrafo de Weffort nos acerca al pensamiento de Freire acerca de la íntima unidad entre educación y concientización que revela, en el análisis de Freire, la íntima conexión entre la política y la educación. Es ahora el momento de cerrar el círculo analítico volviendo a la discusión de la teoría de la marginalidad y su importancia en la construcción de una educación para la justicia social.

¹⁵ Ver Pilar O’Cadiz, Carlos Alberto Torres y Pia Wong, *Democracia y Educación: Paulo Freire, los Movimientos Sociales y la Reforma Educativa en Sao Paulo, Brasil*. Boulder, Co: La Prensa de Westview, en la prensa.

¹⁶ Ver Francisco C. Weffort, *op.cit.*, 8-9.



Marginalidad y lucha social: Por una educación como sueño posible y por una mayeutica de las masas.

“Toda revolución tiene que ser precedida de una intensa labor de crítica, de la difusión de la cultura y de la extensión de las ideas entre las masas de los hombres que se resisten al principio, que piensan sólo en solucionar sus propios problemas económicos y políticos más inmediatos para ellos mismos, y que no tienen lazos de solidaridad con los que se encuentran en la misma condición.” (Gramsci)¹⁷

La marginalidad es una invitación para luchar en el *longue dureé* relacionando teoría y práctica, no solo como un individuo, viviendo las alegrías y las tristezas de las luchas cotidianas y también históricas por el cambio social, sino también como parte y parcela de un movimiento social mayor que nos prefigura y nos configura.

Desde estas premisas, la noción de marginalidad proclama la necesidad de escuchar las voces marginales; voces que reclaman su posicionamiento en los debates, voces que necesitan ser escuchadas en el proceso de deliberación política.

A pesar de todo la marginalidad es un concepto central en la noción de las esferas públicas como un teatro de la deliberación política, que no es controlado, ni por el estado, ni por el mercado. Entonces, al reclamar el rol transformador de los maestros y maestras como intelectuales públicos, y de las uniones de maestros y maestras y los movimientos sociales en el contexto de defender la educación pública como una fundación del pacto de la democracia social es un imperativo de la teoría y la práctica de la marginalidad en la política.

Al ser marginales nos invitan a hablar en contra de las formas opresivas de vida, el comportamiento poco ético, la corrupción, la violencia, la degradación ambiental, inequidad, y los gustos, odios propios que podrían usarse como una herramienta política para los movimientos sociales e individuos.

Debemos estar atentos de no caer en la trampa de la victimización de uno mismo, culpar siempre a alguien más por sus enfermedades, fracasos o tristezas. Con la marginalidad llega una noción de responsabilidad individual que necesita ser honrada.

Entonces, la marginalidad es una opción tanto política como práctica que se aplica sobre un modelo de espiritualidad que es claramente utópica y utopística.

Es utópica porque como muchos poetas lo sugieren, una utopía es como un horizonte lejano; un horizonte que uno quiere alcanzar pero

¹⁷ Gramsci, citado en Morrow y Torres, Op. Cit. página 188.

nunca lo logra. Uno camina dos pasos para alcanzarlo, y el horizonte se aleja dos pasos más. Uno camina dos pasos más, y el horizonte se aleja otros dos pasos más. Cuál es entonces, la ventaja de una utopía como una empresa racional política e espiritual? Nos ayuda a seguir caminando.

La marginalidad es también utopística en otro sentido de la palabra; en el sentido bíblico y profético de utopía. La utopía de denunciar las causas de la explotación, la opresión, y las inequidades al mismo tiempo que se anuncia, no la llegada del Mesías, pero sino la posibilidad de un mundo mejor; un mundo, en las palabras de Paulo Freire, en el cual será más fácil amar.

Como lo dijo Freire, “Los profetas no son hombres o mujeres mal vestidos, mal arreglados, desafeitados y sucios, vistiendo ropas rotas y usando un bastón de pastor. Los profetas son aquellos que se sumergen a sí mismos en las aguas de su cultura, su historia, y la historia de los oprimidos de su *pueblo* (en castellano en el original). Los profetas son aquellos que saben que ellos están ‘aquí’ y ‘ahora’, y entonces no solo pueden prever el futuro, sino que también lo pueden realizar”.¹⁸

Sin embargo, la marginalidad como una posición política descansa no solo en premisas utópicas pero también en modelos utopísticos. Queremos examinar los diferentes modelos alternativos de la sociedad, los modelos utopísticos como construcciones sociales diferentes que están emergiendo al contemplar la transformación e la sociedad a partir de una percepción de lo que una “buena sociedad” es. Después de todo, la misma noción de neoliberalismo es un modelo utopístico, comparable en alguna instancia, con otro modelo utopístico para una “buena sociedad” como lo fue el Leninismo.

Si para los conservadores, la democracia es una ilusión deliberada y la política es la industria y el arte para ocultar la verdad, la marginalidad quizá se convierta al mismo tiempo en un antídoto para las debilidades de la democracia como un espectáculo y su ingobernabilidad —ejemplificado en una acción mediática donde una celebridad heroica de la industria del entretenimiento reemplazando a un político de carrera como Gobernador del estado más rico de la Unión— así también como un sugerente acercamiento metodológico basado en el principio de la incertidumbre —también desarrollado por el físico y Premio Nobel Illya Prigioni.

Una teoría de la marginalidad quizás nos ayude a alcanzar lo que muchos estudiosos, incluyendo Morris Berman tan aptamente determinaron el “re-encantamiento del mundo.”

¹⁸ Paulo Freire, citado en Moacir Gadotti, *Pedagogía de la Tierra*, Mexico, Siglo XXI, 2002, página 27. Mi traducción.



La pedagogía del oprimido

Maria Giovanna Piano

El hilo conductor de este encuentro remite, como sugiere el título, a la obra de Freire y a su empeño político cultural, que fue el empeño de una vida.

Empeño declarado y practicado para la liberación de los oprimidos y una idea de revolución cultural que incansablemente señala un fundamental recorrido de toma de conciencia (conscientización).

El horizonte de sentido a que pertenece la experiencia educativa de Freire es ciertamente el de la pasión por la Justicia y la radicalidad de la Esperanza.

La revolución, en la connotación pedagógica y humana que Freire le atribuye, es revolución practicable y practicada: una idea de educabilidad generada de la conciencia del incumplimiento humano, la misma que, según Freire, hace de los humanos sujetos éticos.

Una práctica formadora, pues, de naturaleza eminentemente ético-política, firmada por la primacía del aprender, condición fundadora del enseñar y de una investigación que tiende constantemente a traducir el saber en sabiduría.

Un proceso de democratización, llevado a cabo con perseverancia y dirigido a alejar al pueblo de la ignorancia y contextualmente de las prácticas de sometimiento que acechan a los mismos procesos de aculturación.

Debe interpretarse en tal sentido la preocupación de hacer reversibles las posiciones del enseñar y del aprender y de impedir que la relación educativa degenera en relación de poder.

La obra de Freire se ha de comprender y recordar con relación al contexto geográfico y social y al clima cultural en el cual se ha desarrollado, así como a los valores (cristiano-sociales) que la han orientado: la sufrida realidad brasileña en la cual bien delineadas e inmediatamente reconocibles aparecían las figuras sociales de aquellos que Freire identifica como opresores y oprimidos.

“*La pedagogía del oprimido*” ocupa ciertamente un lugar central en la obra de Freire y da cuenta del esfuerzo que los oprimidos hacen por ser humanos, mientras que el esfuerzo de los opresores es el de interrumpir totalmente la propia humanidad.

* Traducción: Maria Sirera Conca.

Entre oprimidos y opresores, pues, una división del trabajo entre hacer y deshacer humanidad.

A la Pedagogía se le ha confiado un deber políticamente relevante, llamada a connotar aquel revolucionario proceso de transformación de las conciencias sin el cual ningún cambio material parece posible.

De esta experiencia importante e incisiva, querría señalar algunos rasgos que considero particularmente significativos por su valor metodológico y paradigmático.

Freire relaciona el discurso y la actuación educativos con un proyecto concreto de *liberación*, le gusta sin embargo definir explícitamente la pedagogía como práctica de libertad, y por consiguiente el acercamiento de dos términos de los cuales el primero lleva consigo una remisión a lo negativo, (se libera de hecho sólo de algo que vincula negativamente), mientras que el segundo expresa una positiva plenitud, es significativo del hecho que lo positivo no espera el cese de lo negativo para ejercitarse.

Por tanto entre liberación y libertad se ha instituido una relación ni cronológicamente ordenada ni meramente evolutiva.

Lo que está en juego es la posibilidad de un ejercicio de libertad en contextos “para liberar”, así pues una idea y una práctica de libertad que no sucede *ex post* a un proceso de liberación, sino que contribuye de forma esencial a determinarlo.

Esta consideración requiere inevitablemente la reflexión femenina de fin de siglo que separa de la concesión de libertad la convencional y mitificadora aura de absoluto para reproponerla de forma más realista en relación con la necesidad.

A causa de esta capacidad de estar en presencia de lo negativo el pensamiento de Freire, así como el pensamiento femenino, se ha evitado aquella especie de fijación de la conciencia que después de haber tomado nota de lo negativo se queda inevitablemente ligada a ello, fijando sobre el dispositivo de lo negativo cada representación de sí mismo.

La opresión ha abandonado a las mujeres en la medida en que las mujeres han abandonado a la opresión como categoría y como palabra clave representativa de su ser.

Las palabras tienen una vocación ontológica: la opresión, como horizonte representativo, ha tenido para las mujeres un efecto ontológico de retorno que en un cierto punto se volvió intolerable. Así que la abandonaron, experimentando la posibilidad de modificación de la realidad que puede derivar de la modificación de nuestra relación con ella.



El pensamiento político de la diferencia ha redimensionado por tanto la opresión como categoría exhaustiva y, aun reconociendo la importancia de la igualdad en los intercambios sociales, ha señalado la imposibilidad de proponerla como horizonte en el cual la diferencia desaparece.

Ha sido la política de las mujeres la que ha desestructurado la fuerza ontológica que hace de la opresión la cualidad existencial y homologante de muchos sujetos y su único principio de individuación y representación.

Esto no significa que ya no existan contextos sociales y políticos o condiciones existenciales que pesen sobre muchos seres humanos hasta el punto de determinar formas de opresión, injusticia social, miseria e infelicidad. Significa más bien salir de un horizonte representativo que, replicando al envilecimiento de una infeliz condición, impide pensarse de forma diferente y hacer pensable y practicable también en términos políticos un cambio de la propia condición.

En la cultura política la lucha contra la opresión se ha expresado al menos como reivindicación igualitaria. La tensión política hacia la igualdad de los derechos, como único indicador de justicia social, se dirige a recuperar la separación formal y sustancial que cada vez más parece coincidir con la misma regla que mide la distancia entre horizonte utópico y cruda realidad.

La reflexión femenina de los años 80, más eficazmente que otros movimientos, ha puesto en evidencia no sólo la función ideológica de la universalidad de los “derechos del hombre”, sino que ha llevado a discusión la idea misma de que el derecho sea la dirección exclusiva y verificada de cada práctica de justicia social y que la ley pueda ser el terreno de solución de las contradicciones en que la ley misma se ve implicada. El valor paradigmático de esta lectura se muestra cada vez más claro hoy donde las democracias planifican el techo de la inclusión social sobre la base de mecanismos ya probados por la integración femenina. La insidia mayor está en las estrategias de inclusión que requieren el precio de la anulación de la/de las diferencias: perdura la sobredeterminación de la igualdad en su función fagocitante.

La inclusión antropofágica se afirma cada vez más como alternativa democrática a la más conocida exclusión social.

La oscilación entre ampliación de la inclusión y renovación del cierre marca la sociedad contemporánea y es hacia las estrategias de inclusión y los nuevos procesos de asimilación donde se tiene que mirar

para descifrar el presente (Jurgen Habermas, “L’inclusione dell’altro – Studi di teoria politica” – Feltrinelli, 2002). Preguntarse hoy qué es la opresión, quienes son los opresores y oprimidos en sociedades como las occidentales, que quieren representarse como sociedades no opresivas, es una tarea más bien complicada.

Ya en las primeras décadas del siglo pasado, exactamente en el 1934, la filósofa Simone Weil, en su importante “Reflexión sobre las causas de la libertad y de la opresión social”, señalaba que los términos de opresores y oprimidos estaban perdiendo significado. El carácter cada vez más impersonal del poder, el hecho de constituirse como máquina social, de este modo un poder cada vez más definible como “*dispositivo*” (pensemos en los análisis de Foucault) ha transformado progresivamente en inadecuada la categoría de opresor/oprimido como categoría interpretativa.

Fue el feminismo de los años setenta el que refutó las reflexiones socio-políticas que reforzaban la impersonalidad y la inaferrabilidad de la opresión y el que propuso un cambio de dirección de las contradicciones de clase a las de sexo, orientando así un camino de profunda modificación de sí mismo y de la propia relación con la realidad.

En estos años se afirmó una lectura libre de la diferencia y de esta lectura creo que se deba partir de nuevo hoy para dar respuestas políticas y pedagógicas a las diferentes formas de opresión.

La pedagogía vuelve hoy a interrogarse sobre estados cruciales de la propia razón de ser y del propio método. Esta se encuentra en situación de jaque por la misma transposición de fines que caracteriza a la política así como a muchas otras disciplinas que, nacidas para orientar la actividad humana en la realización de ella misma, se encuentran hoy drásticamente orientadas por la lógica de mercado de la economía globalizada.

Informada durante mucho tiempo por una parábola que ha llevado a coincidir obsesión cognitiva, tecnicismo y tensión cientifista, la pedagogía se ha concentrado en ella misma en la búsqueda de un rigor que la haga partícipe de aquella dimensión epistemológica apta para conferirle la marca de cientificidad fuera de la cual parece no encontrar ningún sentido disciplinar; como alternativa la encontramos reactivamente enrocada sobre una retórica humanística destinada a romperse bajo la complejidad del ser humano.

La pedagogía está ella misma oprimida sobre todo por sus mismas concepciones teóricas. Continúa tomando prestado de las Ciencias,



un tiempo Humanas y hoy tecnitizadas siervas de la Economía, una Escolástica regurgitante de escuelas y tendencias, hasta el punto de parecer disponible (más que para humanos a implicar en una concreta dimensión educativa) para docentes acostumbrados a relacionar rol, función y el propio valor social al poder académico de las disciplinas de las cuales se ocupan.

La Pedagogía aparece cada vez más como el vientre obeso de una indigestión teórica que, lejos de garantizar rigor orientativo, entrega a una improbable praxis educativa a sujetos teóricamente predeterminados, simultáneamente socio-constructivos, interactivos, hermenéuticos, fenomenológicos, atravesados por lenguajes que no demoran sino que resuenan como en las cavidades de un simulacro.

Esta obsesiva redundancia de sí mismo es correlativa simétricamente a una terrible incuria pedagógica, presente, para todo aquel que quiera verla, en una gran parte de las instituciones instructivo-formativas de cada orden y grado. La intensificación de procedimientos, certificaciones, protocolos y construcciones de estándar que acompañan a la no conclusión humana hacia una saturación neoburocrática, non consiguen cubrir el vacío desolador e incolmado, para muchos desesperante, originado por el abandono de toda responsabilidad educativa, ni arañan siquiera la soledad de jóvenes y adultos que, privados de referencias, no saben literalmente qué hacer con la propia vida y existencia.

La cultura empresarial, vehículo de las nuevas prioridades disciplinarias que ven que la Economía rediseña con fuerza ideológica los más importantes dispositivos de la globalizada sociedad actual, propone su sectorial, y otra cosa que neutro pragmatismo, como universal paradigma de integración social.

Sobre la base de tal pragmatismo acaece hoy la reinscripción del sujeto como “Ser-para el mercado”, reinscripción que se presta a convertirse en el presupuesto de todo ejercicio.

Vivimos en la era del derroche y asistimos a la desvalorización de todo lo que no se puede gastar. Sobre el derroche convergen de hecho las finalidades de una reconfiguración institucional y cultural de la actividad educativo-formativa orientada por lo útil. Se nos presenta como rasgo del presente, pero ya Nietzsche, reflexionando en algunas conferencias del 1872 “Sobre el futuro de nuestras escuelas”, indicaba con preocupación el doble impulso para ampliar y difundir la cultura de un lado y para debilitarla y restringirla de otro y reconducía tales impulsos a los

dogmas de la economía política de su tiempo: “el fin último de la cultura está constituido por la utilidad o más precisamente por la ganancia”.

Ya se perfilaba por tanto frente a la mirada atenta del filósofo, la reducción de la cultura a “habilidad” y una educación destinada cada vez más a producir hombres “corrientes” justo “en el sentido en que se llama corriente a una moneda” (F. Nietzsche). La cualidad organizativa es la cualidad que se impone y las cualidades educativas son hoy apeladas a uniformizarse con ella, a coincidir con ella.

Formación e Instrucción son propuestas de nuevo en términos de sistema. Si en la historia la educación ha expresado tantas veces la opresión en su carácter sistémico (y es justo eso lo que Freire combatía), hoy es su propio carácter sistémico el que se vuelve opresivo. Tienen riesgo las originarias y mejores cualidades del educar, las nacidas del diálogo, de la palabra, de la escucha, las mismas cualidades que las tendencias pedagógicas más iluminadas y las prácticas educativas de muchas mujeres han intentado preservar, proponiendo en términos de investigación de sentido el enseñar, el aprender y el educar.

Un sentido que diverge del horizonte formal de un profesionalismo de los servicios formativos que traduzca la cualidad educativa en mera cualidad organizativa y procedural contribuyendo a diseñar sistemas privados de acceso a la realidad de la experiencia.

De la idea deweyana de “darse una organización”, de tener un plan educativo, de la exigencia de tener una teoría (de la experiencia) como criterio de validez de la experiencia educativa y como criterio de selección de la misma según un principio de conexión (Dewey, “Esperienza ed educazione”, 1938), la cultura económica actual parece privilegiar, y cultivar en la desproporción, este último (principio de conexión) como base de la superioridad y primado de la organización que devora el *proprium* de la educación.

Hoy parece más claro que la centralidad de la relación, tan remarcada en la política de las mujeres así como en la cultura pedagógica más atenta a que la innovación no se lleve sino que valore el sentido de la educación, es repropuesta con gesto mimético por la New Economy en su dimensión más mecánica es decir en su potencial “conectivo”.

La asfixia como falta de respiro entre anticipación/predeterminación de los resultados y las posibles riquezas de sus éxitos efectivos.

Conexión y coherencia son las categorías que diseñan el tejido formal de los procesos formativos de que se desprende el proceso formativo como tal.



La obsesión conectiva de nuestro presente se mantiene muy alejada de la desconexión propia de ciertas experiencias con las que la cultura pedagógica de las mujeres no ha tenido miedo de medirse en estos años, sacando de la discontinuidad y de los saltos de un orden interrumpido más de una enseñanza.

La Pedagogía se encuentra hoy en la encrucijada de la propia falta de esencia y superfluidad por haber descuidado y humillado durante mucho tiempo su “*propium*”.

De hecho, mientras privaba de instrumentalidad a los propios instrumentos, transformaba en instrumentales sus finalidades, dando así un ejemplo in vitro de aquella transposición de fines que Simone Weil señalaba como fuente y fundamento de la opresión social.

La instancia ética que avanza de forma intensa para rediseñar el uso de la palabra, forma relacional, reorientación de los contenidos, puede ser una instancia en cierta medida discutible y un indicador de la despolitización imperante, sin embargo expresa una tensión terapéutica que intenta sanar como puede la herida y las llagas a que el tiempo presente nos expone.

El término cura sintetiza eficazmente necesidad de atención y práctica de curación. Gesto importante del sanar.

Contrariamente a lo que se piensa no carecemos de comprensión científica, sino de prácticas. No creo que valga ya la consideración de Dewey, hoy replanteada, que lamentaba un exceso de prácticas educativas frente a una insuficiente actividad de investigación. Faltan sin embargo las prácticas educativas que la realidad académica, en el intento de emanciparlas de una condición de improvisación, traduce constantemente en modelos formales.

Frente a la proliferación de teorías, llamadas todas a convergir y conectarse pluralmente sobre la anatomía del formando, falta la dimensión primaria de la educación: los gestos elementales, las intervenciones apropiadas, la palabra justa, la responsabilidad educativa que se expone en la cotidianidad de la presencia y del diálogo.

El miedo a la improvisación esteriliza los contextos educativos de los cuales queda fuera lo imprevisto, o sea lo que hace la diferencia entre un laboratorio y la vida.

En el vacío imperante de responsabilidad magistral avanza la deriva directiva de los procesos formativos, una difuminada cultura empresarial que actúa en la sociedad con fuerza orientadora, pragmática y en cierto modo tranquilizadora.

Mientras se consigue con dificultad construir prácticas educativas significativas en los contextos formáticos, avanza la emergencia de una sociedad que se presenta cada vez más “para educar”.

Si observamos las experiencias pedagógicas de estos últimos decenios, encontramos, fuera y a través del circuito de ejemplificaciones de teorías académicas, experiencias muy significativas, cuento entre estas las prácticas educativas que vienen de la política de las mujeres. Tales prácticas han puesto en el centro una idea de libertad muy distante de la tradición liberal-individualista en que la libertad del otro aparece siempre, en cierto modo, incompatible con la propia (Clara Jourdan, “Via Dogana”, marzo 2006).

La reflexión femenina ha entregado al siglo XXI una nueva relación entre libertad y política, relación rica en potencialidad, una libertad alternativa a la unilateral libertad de los consumos.

Las prácticas de libertad propias de la política de las mujeres han puesto además en tela de juicio la idea base, en la casi totalidad de las disposiciones disciplinares, del sujeto autosuficiente o más filosóficamente la autosuficiencia del ser, la misma que sugirió a *Levinas* el camino de la *evasión*.

En el pensamiento de Freire, el camino de la heteronomía a la autonomía es parte integrante del proceso de liberación.

Autonomía y libertad son vistas como prácticas de justicia social capaces de equilibrar el abuso de poder y los efectos de un orden social injusto.

La marca relacional que marca las prácticas de libertad femenina constituye el corazón pensante de la dimensión educativa, una dimensión que ya no necesita aferrarse a la Autonomía como categoría destinada a remolcar a los sujetos fuera de la propia nunca aceptada inconclusión constitutiva.

Reconocer, aceptar y no exorcizar la propia condición criatural, significa también aceptar la propia dependencia y poder escoger de quien se quiere depender, dependencia que, lejos de configurarse como precondition de subalternidad de relaciones de poder, de nuevas dependencias, puede orientar de forma más correcta la formación hacia una dirección de mejora de sí mismo, de crecimiento existencial y de conciencia política.

Una idea de dependencia que no obstaculiza la maduración psico-social y de sujetos, sino que más bien la orienta.



Una trayectoria que mira hacia la disparidad de educando y de educador no como algo que se deba alejar en nombre de una discutible acepción de democracia, sino como una cuestión de asunción de responsabilidad de la cual quien lleva a cabo deberes educativos no puede separarse.

La asunción de responsabilidad es pues presuposición de éxito del proceso educativo.

Para encontrar en los últimos años una devolución de la dimensión pedagógica a la política debemos volver a la reflexión teórico-política femenina de los años 80 y a las prácticas que se produjeron en aquellos años en el ámbito de la educación/formación, una multiplicidad de experiencias en las cuales estaba claro el proclamarse fuera de procesos de inclusión social que no preveían cambios del mundo, estaba clara la toma de distancia de los paradigmas de la opresión/discriminación, y de la misma pedagogía crítico-democrática en su constante referencia a una identidad humana neutra (A. Maria Piussi, in “Educare nella differenza”, Rosemberg & Sellier, 1989).

Hacer cuentas con la diferencia sexual ha sido más que un programa reivindicativo, ha sido una fecunda temporada política que continúa buscando en el tiempo nuevas mediaciones y, en el campo de la cultura, un profunda rotura epistémica y una transformación de la cifra simbólica que da sentido y significado a los seres humanos.

A parte del mucho camino que falta, algunos pasajes han sido decisivos e irreversibles, ricos en potencialidad y en prospectivas de solución a los problemas, a las contradicciones de la sociedad contemporánea y a las cuestiones planteadas desde la irrupción de la diferencia y de las diferencias como dato cada vez menos eludible o neutralizable.



Paulo Freire, globalización y educación liberadora ⁱ

Peter Mayo

255

Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) es ciertamente una de las figuras más citadas e icónicas en la literatura contemporánea de educación. Su trabajo se vuelve todo lo más pertinente en una época en la cual, a la vista de la intensificación de la globalización y la movilidad del capital, la educación se iguala a menudo exclusivamente con el desarrollo de los así llamados “recursos humanos” (sic) (véase la crítica en *Gelpi*, 2002), una característica de algunos de los documentos de la política dominante en la educación, como los objetivos de Lisboa, con respecto a los estados miembros de la U.E.

La intensificación de la globalización y el neoliberalismo

En una entrevista con Roger Dale y Susan Robertson (2004), el sociólogo portugués y experto legal Boaventura de Sousa Santos declara que “El neoliberalismo es la forma política de la globalización que es el resultado del tipo de capitalismo de EE.UU., un tipo que basa la competitividad en la innovación tecnológica unida a los bajos niveles de protección social” (pág. 151). Él continúa manifestando que “La imposición agresiva de este modelo por las instituciones financieras internacionales del mundo entero no sólo fuerza cambios abruptos en el papel del estado y en las reglas de juego entre el explotador y el explotado... sino también cambia las reglas de juego entre los otros tipos de capitalismo desarrollado” (de Sousa Santos, en *Robertson y Dale*, 2004, pág. 151).

* Traducción: Xavier Montero Horche.

ⁱ Este ensayo utiliza material publicado previamente:

1. Los capítulos 3 y 4 de Mayo, P. (2004): *Liberating Praxis. Paulo Freire's Legacy for Radical Education and Politics*, Westport: Praeger.
2. La sección entera de *Neoliberalism* en Borg, C. and Mayo, P. (2005): “The EU Memorandum on Lifelong Learning. Old Wine in New Bottles?” en *Globalisation, Society and Education*, Vol. 3, Nº.2, págs. 257-278, y en el capítulo 1, Borg, C y Mayo, P. (2006): *Learning and Social Difference. Challenges for Critical Pedagogy*, Boulder: Paradigm (en preparación).
3. Mayo, P. (2005): Antonio Gramsci y Paulo Freire. “Some Connections and Contrasts” en *Encyclopaedia*, n.º 17, págs. 77-102.
4. La introducción de Mayo, P. (1999): *Gramsci, Freire and Adult Education. Possibilities for Transformative Action*, Londres: Zed Books..

Desde los primeros años ochenta, el neoliberalismo proporcionó el discurso hegemónico dominante que rodea el desarrollo económico y la política pública (*Burbules y Torres*, 2000). Era un rasgo muy característico de la ideología del régimen de Pinochet en Chile,ⁱⁱ del Thatcherismo, de las políticas económicas de Reagan (Pannu, 1996), de los programas de ajuste estructural del FMI y del Banco Mundial en buena parte del mundo industrialmente subdesarrollado (Pannu, 1996; Boron y Torres, 1996; Mulenga, 1996) y de las políticas de la OTM que también afectarían a los “servicios” educativos (Rikowski, 2002). Es ahora también una característica de los partidos en el gobierno que han sido históricamente socialistas (véase Ledwith, 2005, para una discusión de las políticas laboristas británicas sobre este particular). La presencia de esta ideología en cualquier lado del espectro político tradicional en las democracias occidentales da muestra de la naturaleza hegemónica del neoliberalismo. Vale la pena conservar en la mente este punto respecto a los discursos dominantes sobre educación y sus trampas social-demócratas.

La presencia de la ideología neo-liberal en la educación, así como en otras esferas de la actividad, puede llevar a uno fácilmente a pensar y actuar dentro de la lógica de la reestructuración capitalista. Como resultado de este proceso, los bienes en su día públicos (la educación entre ellos) se convierten en bienes de consumo, como “la ideología de mercado” sostiene. Los estrategas neo-liberales defienden la privatización creciente y los recortes relacionados con el gasto público en los programas sociales, llevando a la introducción de cargas al usuario y políticas de recuperación de coste. El acceso popular a la salud, la educación y otros servicios sociales serían, por consiguiente, recortados. Las políticas neo-liberales también llevan a la financiación pública de necesidades privadas. La carga para la supervivencia social y económica se coloca sobre los individuos y los grupos. El debate sobre los derechos y las responsabilidades se racionaliza, defendiéndose “la autoayuda” para aquéllos que terminan como víctimas de estas políticas.ⁱⁱⁱ Estas políticas también llevan a un declive en los ingresos reales. Toda la cuestión de “la elección” se convierte en una farsa cuando las personas

ⁱⁱ Se introdujeron pautas internacionales para una economía del mercado en Chile en 1975, con la mayoría de los miembros influyentes del ministerio pertinente que han sido producto de la Universidad de Chicago (ellos eran llamados los “Muchachos de Chicago”) y han sido influenciados fuertemente por las ideas de Milton Friedman (Quiroz Martín, 1997: 39).

ⁱⁱⁱ Estamos en deuda con la Dra. Margaret Ledwith en este punto.



que no pueden permitirse el lujo de pagar los servicios educativos y sanitarios son quitados de encima con un servicio público con una baja subvención y, por consiguiente, de pobre calidad en estas áreas (Mayo, 1999). El neo-liberalismo también trae consigo una liberalización de los precios del artículo y el cambio de impuestos directos a indirectos (Boron y Torres, 1996; Pannu, 1996; McGinn, 1996). Su ortodoxia también incluye, como se indica por Mark Olsson (2004, pág. 241), la apertura de fronteras, la cotización de los tipos de cambio, la abolición de controles de capital, la liberalización de la política gubernamental, desarrollando sistemas transnacionales de alianzas privadas integradas y estableciendo, dentro de los países, bancos centrales que “adoptan una política monetaria de mercado independiente que está libre de interferencia política” (sic). Con respecto a los EE.UU., Henry A. Giroux se refiere al economista William Greider, que sostiene que los defensores del neo-liberalismo “quieren literalmente retroceder al siglo XX” estableciendo la prioridad de las instituciones privadas y las identidades de mercado, valores y relaciones como los principios de la organización de la vida pública”. (Giroux, 2004, pág. 107).

Los anteriores son, en lo principal, rasgos de un tipo particular de globalización, a menudo llamada globalización hegemónica (Dale y Robertson, 2004, pág. 148). Éste no es el único tipo de globalización que existe. Existe también la globalización “contra-hegemónica” (de Sousa Santos, en Dale y Robertson, 2004, pág. 150) o la “globalización desde abajo” (Marshall, 1997). Ésta “consiste en una resistencia organizada contra la globalización hegemónica (a través de conexiones locales/globales) por movimientos, iniciativas y ONGs, en nombre de las clases, los grupos sociales y las regiones hechas víctimas por los intercambios desiguales producidos a escala global por la globalización neoliberal” (de Sousa Santos en Dale y Robertson, 2004, pág. 150). Incluyen los movimientos sociales del Sur y del Norte que juegan un importante papel supervisando el cumplimiento de los gobiernos respecto objetivos tales como, por ejemplo, los Objetivos de Desarrollo del Milenio de las Naciones Unidas (ODMs) y que abogan por más y mejor ayuda (en los primeros años setenta, las naciones más adineradas se habían comprometido a reservar el 0.7% de su PIB para la ayuda internacional), “la justicia en el comercio” (el comercio justo) y la cancelación de la deuda como la clave para el logro de las propuestas y metas alternativas. También trae consigo movimientos diferentes, previamente identificados con una identi-

dad bastante fragmentaria y políticas específicas del problema, considerando “a una escala previamente desconocida” (*Rikowski*, 2002, pág.16) tener como objetivos conjuntos el capitalismo global y las reuniones de las instituciones que lo apoyan, como el FMI, el Banco Mundial y la OTM, invocando así “un anticapitalismo de substancia real y de escala significativa”. (sic)

La exposición anterior de los dos tipos de globalización^{iv} dentro del contexto de una política neo-liberal predominante (una que consolida el neo-liberalismo y otra que se le enfrenta) es fundamental en el uso de Freire como antídoto al discurso dominante actual en educación caracterizado por el énfasis en la racionalidad técnica y potencial y que presenta este discurso como carente de alternativas.

El antídoto de Freire

Freire rechazó la perspectiva de que las condiciones de nuestro tiempo determinarían los límites de lo que es posible. Freire reconoció desarrollos dentro del capitalismo, dio testimonio de ello durante su vida (la intensificación de la globalización y el neo-liberalismo), por lo que ellos eran: manifestaciones de la reorganización capitalista que se oponían a la tendencia de la estimación de beneficios a la baja, que se debía a las “crisis de sobreproducción” (*Allman y Wallis*, 1995; *Foley*, 1999). Entender las fases contemporáneas de desarrollo capitalista según lo que ellas representaban era para Freire un paso crucial que evita un sentido de fatalismo y mantiene viva el intento por trabajar para lograr un mundo mejor conducido por lo que Henry A. Giroux llama una utopía anticipadora, no sólo prefigurada por la crítica del presente, sino por una política de alternativa pedagógico-cultural (*Giroux*, 2001). El fatalismo del neo-liberalismo, reforzado por la propagación de una “ideología de muerte ideológica” (*Freire*, 1998b: 14), era un tema clave en los últimos escritos de Freire. Se pensaba que era el asunto del trabajo que estaba contemplando en el momento de su muerte (*Araujo Freire*, 1997: 10). Freire bien podía haber estado a punto de embarcarse en una exploración de las condiciones que la coyuntura histórica presente, caracterizada por el neo-liberalismo, permitiría para la persecución de su sueño de un mundo diferente y mejor. Vaya, no debía ser eso.

^{iv} Carlos Alberto Torres (2005) menciona otros dos tipos de globalización, la globalización de los derechos humanos y la globalización asociada a la cuestión de la seguridad como condición previa de la libertad (pág. 205).



La ideología

Los trabajos respectivos de Freire están incluidos en una concepción marxista de la ideología basada en la asunción de que “Las ideas imperantes no son más que la expresión ideal de las relaciones materiales dominantes, las relaciones materiales dominantes tomadas como ideas; de ahí las relaciones que hacen de una clase la dominante, por consiguiente las ideas de su dominación.” (*Marx y Engels*, 1970a: 64) No sólo hace que la clase gobernante produzca las ideas imperantes, considerando su control sobre los medios de producción intelectual (sic.), sino que las clases dominadas produzcan ideas que no sirven necesariamente a sus intereses; estas clases, que “carecen de medios de producción mental y se sumergen en relaciones de producción que ellos no controlan”, tienden a “reproducir ideas” que expresan las relaciones materiales dominantes (*Larrain*, 1983: 24).

Freire ve la conciencia popular como el ser penetrado por la ideología. Y esto es crucial para dismantelar o quitar el velo al “sentido común” (usado en el sentido del término de Gramsci), pensamiento que se deriva del neoliberalismo. En su primer trabajo, Freire postuló la existencia de niveles diferentes de conciencia que van de la conciencia ingenua a la crítica, indicando una jerarquía que le expuso a la acusación de ser elitista y de estar tratando con aires de superioridad a las personas ordinarias (*Kane*, 2001: 50). En su primer trabajo, Freire revela el poder de la ideología que se refleja en el fatalismo (sobre este punto véase Rossatto, 2005), evidente en las declaraciones de campesinos que viven en ciudades de chabolas y que proporcionan “explicaciones mágicas”, atribuyendo su pobre condición a la “voluntad de Dios” (Freire, 1970a: 163). Hoy en día, este fatalismo se expresa en el cinismo con respecto a las alternativas a cualquier cosa dentro de la ideología del mercado: esto se conoce a menudo como la pérdida de la utopía.

Freire proporciona un análisis muy profundo de la manera que los seres humanos participan en su propia opresión interiorizando la imagen de su opresor. Como con la complejidad de las disposiciones hegemónicas, subrayadas por Gramsci y detalladas por multitud de otros que escriben desde una perspectiva neo-gramsciana, las personas sufren una conciencia contradictoria, siendo opresores dentro de una disposición hegemónica social, y oprimidos dentro de otra. Esto acaba con la crítica ahora gastada de que la noción de Freire de opresor y oprimido es tan genérica que no tiene en cuenta que uno puede ser

opresor en un contexto y puede oprimir en otro. La noción del opresor y la conciencia contradictoria sugiere lo contrario. Esta consideración corre a lo largo de la obra de Freire que se extiende desde su temprana discusión de la noción de “la conciencia del opresor” hasta sus escritos más tardíos sobre identidades múltiples y estratificadas, (Freire, 1997) en los que él insiste que la propia búsqueda de la vida y por vivir críticamente es equivalente a una búsqueda continuada del logro de una mayor coherencia. La consecución de la coherencia, para Freire, hace necesario que se adquiera una conciencia mayor “de lo inacabado” de uno. (Freire, 1998a: 51, 66) así como la propia habilidad para ver a través de la ideología que proporciona un falseamiento de las condiciones económicas y sociales existentes. Esto incluye la ideología de neoliberalismo.

Los recursos liberadores de la esperanza

Freire otorga un papel importante a la actuación en el contexto de la actividad liberadora para la transformación social. Él repudia explícitamente las teorías deterministas económicas evolutivas de cambio social, y las considera como propicias a un “fatalismo que libera” (Freire, 1985, pág. 179), una posición a la cual se adhirió hasta el mismo fin, declarando, en un discurso de honoris causa pronunciado en la Claremont Graduate University en 1989, que “Cuando yo pienso en la historia pienso en la posibilidad –que la historia es el tiempo y el espacio de la posibilidad. Debido a eso, yo rechazo una comprensión fatalista o pesimista de la historia con una creencia de que lo que pasa es lo que debe pasar”. (Freire, en Darder, 2002: X) Su noción de historia como posibilidad desafía la así llamada “tesis del fin de la historia”.

El amor

Freire estaba interesado más que nada en los aspectos cognoscitivos del aprendizaje (Darder, 2002, pág. 98). Él considera a educadores y aprendices como los seres “humanos integrales” (sic. pág. 94) en un proceso educativo que tiene el amor en su centro (sic. pág. 91). Justo antes de morir declaró:

“Yo nunca podría pensar en la educación sin el amor y ése es el por qué pienso que soy un educador, en primer lugar porque yo siento amor.”

La relación humanizadora entre maestro y discípulo (el profesor-estudiante y el estudiante-profesor, en los términos de Freire) es una



relación caracterizada por el amor. Es amor lo que conduce hacia adelante al educador progresista inspirado en Freire en la enseñanza y en el trabajo por el desmantelamiento de estructuras deshumanizadoras. Y el proceso entero defendido por Freire es predicado en la confianza que él tenía en los seres humanos y en su deseo de ayudar a crear “un mundo en el que será más fácil amar” (Freire, 1970a: 24; véase *Allman y otros*, 1998,: 9). Este concepto tiene fuertes connotaciones cristianas así como revolucionarias. En el último caso, la influencia podría bien derivar de Ernesto Che Guevara que, según Freire, “no dudó en reconocer la capacidad del amor como una condición indispensable para los auténticos revolucionarios”. (Freire, 1970b: 45).

La educación en su contexto más amplio

El terreno para la acción de la educación es grande en la concepción de Freire. A lo largo de sus escritos, Freire enfatizó constantemente que los educadores se comprometen con el sistema y no lo evitan por el miedo a la elección (*Horton y Freire*, 1990; *Escobar y otros*, 1994). Freire exhortó a educadores y otros trabajadores culturales a “estar tácticamente dentro y estratégicamente fuera del sistema”. Freire creía que el sistema no es monolítico. Las disposiciones hegemónicas nunca están completas y permiten espacios para “nadar contra corriente” o, para usar la frase de Gramsci, comprometerse en “una guerra de posición” (Freire, en *Escobar*, 1994: 31, 32). En la mayoría de su trabajo de mediados de los ochenta en adelante, Freire menciona el papel de los movimientos sociales progresistas como vehículos importantes para el cambio social, movimientos que pueden contribuir a lo que se llama globalización contra-hegemónica, en la terminología de de Sousa, o “globalización desde abajo”. Esto se aplica particularmente a movimientos sociales que tienen un carácter internacional. También se aplica a la clase de estimulantes movimientos sociales que surgieron en América Latina en los últimos años de la vida de Freire (como el *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra* (MST) en Brasil y el Frente Zapatista en Chiapas con su “guerra de internet”, enfrentándose a la globalización hegemónica, sobre todo NAFTA, y al mismo tiempo aprovechándose de algunos de sus medios de comunicación como una forma de “globalización desde abajo”), que tienen un fuerte apoyo internacional en otras partes del mundo.

El propio Freire perteneció a un movimiento que lucha por un proceso significativo de cambio dentro de una institución importan-

te en América Latina y más allá, concretamente la corriente radical dentro de la Iglesia católica latinoamericana. Cuando fue secretario de Educación en São Paulo, una posición que le permitió a Freire abordar la educación y el trabajo cultural en sus contextos más amplios, Paulo Freire y sus socios trabajaron duro para reunir movimientos sociales y agencias del estado (*O'Cadiz y otros*, 1998; *O'Cadiz*, 1995). Estos esfuerzos en nombre del *Partido dos Trabalhadores* (PT) continuaron siendo ejercidos por el propio partido en otros municipios, más notablemente la ciudad de Porto Alegre, en Río Grande do Sul, donde el PT había estado, hasta fechas recientes, en el gobierno desde los últimos años ochenta, y probablemente los otros municipios y estados dónde el partido ganó las elecciones en el otoño de 2000. Había también grandes esperanzas de que estos esfuerzos se llevarían a cabo a lo largo del país entero una vez el líder del PT, Luiz Inacio "Lula" da Silva, ganara las elecciones presidenciales federales, aunque quizás se esperaba demasiado de Lula quien, en palabras de muchos simpatizantes brasileños, ganó el gobierno pero no el Estado.

Los últimos años de la vida de Freire eran tiempos excitantes para la sociedad brasileña con la emergencia del MST, un movimiento que crea asociaciones globales con movimientos indígenas del mundo entero. El Movimiento alía activismo político y movilización con la importante educación y el trabajo cultural. (véase cap. 4, *Kane*, 2001) El movimiento se concibe a sí mismo como una "enorme escuela". (sic: 97) Como en el período que precedió al infame golpe de 1964, el trabajo de Paulo Freire y su pensamiento también se deben de haber influenciado y fortalecido por el movimiento creciente para la democratización de la sociedad brasileña. En una entrevista con Carmel Borg y yo, Ana Maria (Nita) Araujo Freire manifiesta:

"Viajando por este inmenso Brasil nosotros vimos y cooperamos con un número muy grande de movimientos sociales de diferentes tamaños y naturalezas, pero que tenían (y continúan teniendo) un punto en común: la esperanza en el poder de transformación de su gente. Ellos son maestros (muchos de ellos son "laicos": bordadoras, hermanas, trabajadores, pescadores, campesinos, etc.), esparcidos por el país, en las favelas, campamentos o casas, hombres y mujeres con una fuerza de liderazgo increíble, limitados a organizaciones pequeñas y locales, pero con tal potencial latente que nos llenaron, a Paulo ya mí, con la esperanza de mejores días para nuestro pueblo. Muchos otros participaron de una manera más organizada en el MST (el *Movimento dos Sem Terra*: El Movimiento



de Campesinos Sin Tierras), los sindicatos, el CUT (*Central Única dos Trabalhadores*), y CEBs (las Comunidades de Base Cristianas). Como el hombre de esperanza que él siempre fue, Paulo supo que él no se quedaría solo. Millones de personas, excluidos del sistema, están esforzándose en este país, cuando ellos se libran de la opresión, por liberar también a sus opresores. Paulo se murió unos días después de la llegada de la Marcha del MST a Brasilia. En ese día de abril, estando de pie en nuestra sala de estar, viendo en la televisión las muchedumbres de los hombres, mujeres y niños que entraban en la capital de una manera tan ordenada y digna, lleno de emoción, gritó: “¡Ése es él, el pueblo brasileño, que el país nos pertenece a todos nosotros! Construyamos juntos un país democrático, justo y feliz!” (Nita Freire en Borg y Mayo, 2000: 109)

Freire insistió que no se debía idealizar la educación y que los maestros habían de comprometerse en una esfera pública mucho más grande (*Freire, en Shor y Freire, 1997: 37*). Ésta ha sido una idea muy extendida entre los activistas radicales en los últimos años, en parte también como resultado de la insatisfacción respecto de la política de partidos. Los argumentos desarrollados en estos círculos se han basado a menudo en un uso no gramsciano del concepto de “sociedad civil”. En su último trabajo, sin embargo, Freire intentó explorar las asociaciones entre los movimientos y el estado (*Freire, 1993; O’Cadiz y otros, 1998*) y, más significativamente, movimientos y partido, una posición indudablemente influenciada por su papel como uno de los miembros fundadores del PT.

Freire defiende que el partido por el cambio, supeditado a las clases inferiores, debe permitirse aprender y transformarse a través del contacto con los movimientos sociales progresistas. Una condición importante que Freire pone, a este respecto, es que el partido debe hacer esto “sin intentar controlarlos”. Los movimientos, Freire parece estar diciendo, no pueden ser absorbidos por los partidos; de no ser así éstos pierden su identidad y renuncian a su manera específica de ejercer la presión por el cambio. Paulo Freire discute las posibles conexiones entre el partido y los movimientos. La cuestión a plantear es: ¿Cómo tal alianza puede tener una dimensión global?

Hoy, si el Partido de los Trabajadores se acerca a los movimientos populares de los que nació, sin intentar controlarlos, el partido crecerá; si rechaza los movimientos populares, en mi opinión, el partido se desgastará. Además, esos movimientos necesitan hacer su lucha políticamente viable. (*Freire, en Escobar y otros, 1994,:* 40)

Una cuestión más sería: ¿Cómo las fuerzas de la globalización, a través de medios tales como los Programas de Ajuste Estructural, presionarían a un partido en el gobierno para hacerle sobrepasar el límite en lo que se refiere al pago de sus deudas y recortes en sus gastos sociales, el tipo de gastos a los que se comprometió como resultado de sus conexiones con los movimientos sociales progresistas? ¿Hasta qué punto los gobiernos de Lula y los otros gobiernos de izquierda recientemente elegidos en América latina son víctimas de este proceso?

Freire explora las conexiones entre el partido y los movimientos dentro del contexto de una estrategia para el cambio social. En el momento en el que Paulo Freire todavía estaba vivo, el PT disfrutó de fuertes conexiones con el movimiento del sindicato, la Comisión Pastoral de la Tierra, el MST y otros movimientos y ejerció un papel de liderazgo, al forjar las alianzas entre el partido, el estado y los movimientos en los municipios en los que estaba en el poder. Vaya, éste ya no parece ser el caso. El Proyecto de Presupuesto Participativo de Porto Alegre, un ejercicio en democracia deliberativa y participativa, proporciona alguna indicación de la dirección que tales alianzas pueden tomar (Schugurensky, 2002). Además, esta alianza debe asumir un carácter internacional si debe contribuir eficazmente a la globalización desde abajo y el Foro Social Mundial sería un ejemplo perfecto de este tipo de esfuerzo.

Praxis

La discusión ha cambiado hacia un análisis de macro-nivel, como se espera en una discusión sobre la globalización. Pero lo global debe interactuar con lo local, que incluye el tipo de actividad de micro-nivel que les permite a las personas quitar el velo a la ideología para adquirir el tipo de conocimiento político necesario para trabajar colectiva e internacionalmente para la transformación social. Sería por consiguiente oportuno insistir en el contexto de micro-nivel de la educación con énfasis en conceptos que están en el centro de la relación pedagógica propuesta por Freire. Él consideró la praxis como uno de los conceptos claves en cuestión. La praxis se convierte en un rasgo constante de su pensamiento y sus escritos. Constituye los medios con los que uno puede llegar a enfrentarse a la contradicción de los opuestos en la relación dialéctica de la opresión (Allman, 1988; 1999). constituye los medios de adquirir la distancia crítica del mundo de acción de uno para comprometerse en la reflexión enfocada hacia la acción transfor-



madora. La relación entre acción-reflexión- acción transformadora no es secuencial, sino dialéctica (Allman, 1999). Freire y otros intelectuales con quienes ha conversado, en “libros con diálogos”, conciben momentos diferentes en su vida como formas de praxis, de adquirir la distancia crítica del contexto que ellos conocen para percibirlo en una luz más crítica. El exilio se considera por Freire y el chileno Antonio Faundez (Freire y Faundez, 1989) como una forma de praxis. La idea de distanciamiento crítico se capta sin embargo mejor por Freire en su acercamiento pedagógico que involucra el uso de codificaciones, aun cuando uno no debería hacer un fetiche de “este método” (Aronowitz, 1993), puesto que es básicamente indicativo de algo más grande, una filosofía del aprendizaje en el que la praxis es un concepto fundamental que tiene que ser ‘reinventado’ una y otra vez, dependiendo de la situación y el contexto.

Autoridad y libertad

Freire acentuó la noción de diálogo auténtico a lo largo de su trabajo, considerándolo como los medios de reconciliar la dialéctica de opuestos que caracteriza la forma jerárquica y preceptiva de comunicación que él llama “la educación bancaria”. El conocimiento no es algo poseído por el maestro y vertido en el aprendiz, que sería concebido así como un receptáculo vacío para ser llenado. Éste sería un uso estático de conocimiento. Freire insistió en un proceso dinámico de adquisición de conocimiento basado en la curiosidad epistemológica que involucra al educador y al educando que consideran el objeto de conocimiento como un centro de co-investigación. Los dos son al mismo tiempo maestros y aprendices, puesto que los maestros se preparan para reaprender que lo que ellos piensan ya lo saben a través de la interacción con el aprendiz que puede dar nueva luz al respecto en virtud de visiones que incluyen aquéllas que están condicionadas por el fondo cultural específico de él o de ella. El aprendiz tiene una contribución importante para compensar la discusión. Habiendo dicho esto, Freire advierte contra la pedagogía del *laissez faire* que, en este día y época, se promovería bajo el epígrafe de “aprendiendo la facilitación” (sic). Ésta es la clase de alevosía pedagógica que provocó una contestación crítica de Paulo Freire. En un intercambio de opiniones con Donaldo P. Macedo, Freire declara categóricamente que refuta el término “facilitador”; aunque él lo había usado antes en obras como el ensayo en la Revista Educativa de Harvard acerca del proceso de alfabetización en

São Tome y Príncipe, que connota tal pedagogía, subrayando el hecho de que él siempre ha insistido en la educación de naturaleza *directiva* (Freire, en *Shor y Freire*, 1987: 103; *Freire y Macedo*, 1995: 394). Él insiste en el término “maestro”, uno que deriva la autoridad de uno de la competencia de uno en la materia que es enseñado, sin permitir que esta autoridad degenera en el autoritarismo (*Freire y Macedo*, 1995: 378), “La autoridad es necesaria para la libertad de los estudiantes y la mía propia. El maestro es completamente necesario. Lo que es malo, lo que no es necesario, es el autoritarismo, pero no la autoridad.” (Freire, en *Horton y Freire*, 1990: 181; Freire, en *Shor y Freire*, 1997: 91).

El énfasis está poniéndose, en este contexto, en “la autoridad y la libertad”, la distinción propuesta por Freire (véase *Gadotti*, 1996) quién defiende que una balanza habría de golpearse en los dos elementos. En la Pedagogía de la Esperanza, Freire defiende que la “directividad” del educador no debe interferir con “la capacidad creadora, formuladora, investigadora del educando”. Por otra parte, la directividad se degenera en “manipulación, en autoritarismo” (*Freire*, 1994: 79). Refiriéndose a este aspecto del trabajo de Freire, Stanley Aronowitz da en el blanco al declarar que “... la tarea del educador es animar la actuación humana, no moldearla a la manera de Pígalión.” (*Aronowitz*, 1998: 10) El estímulo de la actuación humana es un rasgo importante del trabajo de Paulo Freire.

Globalización y conciencia planetaria: ecopedagogía

No hace falta decirlo, Freire ha tenido sus críticos con el paso de los años. Algunos han defendido que su visión es antropocéntrica, un comentario acertado en el trabajo de Freire, sobre todo en su trabajo más temprano; aunque hay que decir que el instituto al que él ayudó a levantar, ahora el Instituto Paulo Freire, está trabajando duro dentro del contexto de la Carta de la Tierra en el área de la ecopedagogía (*Gutiérrez y Prado*, 2000; *Gadotti*, 2005). El tema de la ecopedagogía es fundamental para un proceso liberador en esta época de intensificación de la globalización, que se dice que tiene un impacto devastador en el planeta, puesto que el intento de manipulación y control de naturaleza continúa teniendo un alcance global en estos tiempos “cenozoicos”, como opuestos al “ecozoico”, (véase *O’Sullivan*, 1999). Freire también ha sido el blanco de críticas de feministas respecto a lo que bell hooks recuerda como su “paradigma falocéntrico de liberación” (*hooks*, 1993: 148) aunque hooks siempre afirmaría la validez del trabajo de Freire



en un proceso de liberación, y se deduce extensamente del trabajo de Freire (*books*, 1989). Bastante pertinente aquí es el trabajo de Freire acerca de las subjetividades múltiples y contradictorias (*Freire*, 1997). La literatura feminista es bastante instructiva en su exaltación los valores como centro de la vida como opuesta a los valores regidos por el mercado, siendo los primeros el tipo de valores, adoptados también por activistas medioambientalmente conscientes, que les permiten a las personas enfrentarse a las fuerzas de la globalización hegemónica con su “ideología del mercado”. Hay otros que encuentran contradicciones en el acercamiento pedagógico de Freire (*Coben*, 1998). Naturalmente, a menos que los educadores estén bien preparados, existe siempre el peligro de tener una parodia de pedagogía de Freirean (Véase *Bartlett*, 2005 para una discusión de los límites y posibilidades de pedagogía de *Freirean*; también véase *Stromquist*, 1997).

Globalización y migración

A pesar de estas críticas, Paulo Freire resalta como una de las figuras destacadas del pensamiento educativo del siglo XX. Los elementos anteriores, como el diálogo auténtico, el descubrimiento de la ideología, el amor por otros seres humanos (y otras especies en el universo) y, yo agregaría, un concepto de conocimiento que cruza las fronteras (esto involucra el esfuerzo de uno por trascender las fronteras mentales), se vuelven cruciales para una educación liberadora en una época caracterizada por la intensificación de la globalización. En el IV Foro Paulo Freire en Oporto, Portugal, yo me referí a estos conceptos dentro de un intento por hacer pensar en los postes indicadores para una educación de multi-ciudadanía crítica y liberadora (*Mayo*, 2005). Después de todo, tal educación se hace importantísima en el contexto de un rasgo importante de la intensificación de la globalización -la migración de las poblaciones del sur del ecuador, víctimas de un proceso colonial eurocéntrico de rapiña, al Norte. Yo enfoqué el Mediterráneo en este contexto. En éste y en un trabajo anterior (*Mayo*, 2004, cap.5) exploré las posibilidades para la reinención de las ideas de Paulo Freire a este respecto. Yo enfoqué las nociones de amor para todos los seres humanos, diálogo auténtico en la comprensión de las culturas de aquellos contruidos como “el otro” (que incluye el respeto por sus sentimientos religiosos y el reconocimiento de su contribución ancestral al desarrollo de la así llamada “civilización occidental”) y el uso de la praxis (que trae consigo el recurso a la economía política) para reflejar en el

proceso colonial global que ha llevado a las personas a la situación de abandonar su asolado país de origen para establecerse dentro de las orillas europeas del sur. Este proceso de praxis llevaría esperanzadamente a la solidaridad mayor entre las personas de ambos lados del ecuador que ha sido relegadas a una existencia incierta como resultado de las políticas neo-liberales crecientes. Éstos, argumenté, deberían constituir los importantes rasgos de una educación crítica multi-étnica y anti-racista en estos tiempos globalizados intensos. Es una educación que proyecta la imagen del inmigrante como “sujeto” y no “objeto”, un ciudadano lleno de sangre con subjetividades múltiples y enriquecidas y no una figura deficitaria madura para misionero eurocéntrico y “la intervención asistencial”.

La conclusión: reinventando a Freire

Freire nos ha proporcionado un enorme cuerpo de literatura que contiene ideas que pueden inspirar a las personas comprometidas en promover una mayor justicia social en una época en que lo que tiene relación con la justicia social se pone en el disparadero o se evita totalmente como educación, como la salud y otros elementos importantes, constantemente va de un bien público a uno de consumo (de una preocupación social a una individual). Se deja ahora a otros que hagan un uso creativo de su legado teórico y biográfico con una perspectiva que tenga sentido de los contextos globales y locales en los que ellos actúan. Y, como Freire dijo, cada vez más, deben hacer esto a través de un proceso de reinención y no de trasplante.

Referencias

- Allman, P. (1988): “*Freire, Gramsci and Illicap. Their Contribution to Radical Education for Socialism*” en *Radical Adult Education. A Critical Reader*; edición a cargo de Lovett, T.; Routledge, Londres.
- ALLMAN, P. (1999): *Revolutionary Social Transformation: Democratic Hopes, Political Possibilities and Critical Education*; Bergin & Garvey, Westport.
- ALLMAN, P. (2001): *Critical Education Against Global Capitalism. Karl Marx and Revolutionary Critical Education*. Bergin & Garvey, Westport, Connecticut y Londres.
- ALLMAN, P. y WALLIS, J (1995): “*Challenging the Postmodern Condition: Radical Adult Education for Critical Intelligence*” en *Adult Lear-*



- ning *Critical Intelligence and Social Change*; edición a cargo de Marjorie Mayo and Jane Thompson; NIACE, Leicester:
- ALLMAN, P. con MAYO, P., CAVANAGH, C., LEAN HENG, C., Y HADDAD, S. (1998): "The creation of a world in which it will be easier to love." en *Convergence*, xxxi, 1 & 2, 9 – 16
- ARAUJO FREIRE, A. M (1997): "A bit of my Life with Paulo Freire" in *Taboo. The Journal of Culture and Education*, II, otoño (1997): 3-11.
- ARONOWITZ, S (1993): "Freire's Radical Democratic Humanism" en McLaren y Leonard.P (eds.); *Paulo Freire: A Critical Encounter*, Routledge, Londres y Nueva York.
- ARONOWITZ, S (1998): "Introduction" en Freire, *Pedagogy of Freedom*; Rowman & Littlefield, Lanham.
- BARTLETT, L. (2005): "Dialogue, Knowledge and Teacher-Student Relations. Freirean Pedagogy in Theory and Practice" en *Comparative Education Review*, vol. 49, n.º 3, págs. 344-364.
- BETTO, F. y FREIRE, P. (1986): *La Scuola Chiamata Vita*; EMI, Bolonia.
- BORG, C. y MAYO, P. (2000): "Reflections from a "third age" marriage: Paulo Freire's pedagogy of reason, hope and passion. An Interview with Ana Maria (Nita) Araujo Freire," in *McGill Journal of Education*, 35, n.º.2: 105-120.
- BORON, A. y TORRES, C.A. (1996): "The Impact of Neoliberal Restructuring on Education and Poverty in Latin America" en *Alberta Journal of Educational Research*, vol. XL11, n.º 2, págs. 102-114.
- BURBULES, N. C. y TORRES, C.A. (eds.) (2000): *Globalization and Education: Critical Perspectives*; Routledge, Nueva York y Londres.
- CASTLES, S. y WUSTENBERG, W. (1979): *The Education of the Future: An Introduction to the Theory and Practice of Socialist Education*; Pluto Londres, 1979.
- COBEN, D. (1998): *Radical Heroes. Gramsci, Freire and the Politics of Adult Education*; Garland, Nueva York.
- DALE, R. y ROBERTSON, S. (2004): "Interview with Boaventura de Sousa Santos" en *Globalization, Societies and Education*, vol. 2, n.º 2, págs. 147-160.
- DARDER, A. (2002): *Reinventing Paulo Freire. A Pedagogy of Love*; Westview Press, Boulder.
- DARDER, A. (2005): "What is Critical pedagogy?"; edición a cargo de Hare, W. y Portelli, J.P. en *Key Questions for Educators*; Ed. Phil Books, Halifax.

- ESCOBAR, M., FERNANDEZ, A.L. y GUEVARA-NIEBLA, G., con FREIRE, P. (1994): *Paulo Freire on Higher Education. A Dialogue at the National University of México*; SUNY Press, Albany:.
- FOLEY, G. (1999): *Learning in Social Action. A Contribution to Understanding Informal Education*; Zed Books, Londres y Nueva York.
- FREIRE, P. (1970a): *Pedagogy of the Oppressed*; The Seabury Press, Nueva York.
- FREIRE, P. (1970b): *Cultural Action for Freedom*; Harvard University Press, Massachusetts.
- FREIRE, P. (1973): *Education for Critical Consciousness*; Continuum, Nueva York.
- FREIRE, P. (1978): *Pedagogy in Process. The Letters to Guinea Bissau*; Continuum, Nueva York, 1978.
- FREIRE, P. (1985): *The Politics of Education*; Bergin & Garvey, Massachusetts:.
- FREIRE, P. (1993): *Pedagogy of the City*; Continuum, Nueva York.
- FREIRE, P. (1994) *Pedagogy of Hope*; Continuum, Nueva York.
- FREIRE, P. (1997): "A Response" in *Mentoring the Mentor, A Critical Dialogue con Paulo Freire*; edición a cargo de Freire, P con Fraser, J.W., Macedo, D., McKinnon, T y Stokes, W.T, Peter Lang, Nueva York.
- FREIRE, P. (1998a): *Pedagogy of Freedom. Ethics, Democracy and Civic Courage*; Rowman y Littlefield, Lanham.
- FREIRE, P. (1998b): *Teachers as Cultural Workers. Letters to those who dare teach*; Westview Press, Colorado.
- FREIRE, P. y FAUNDEZ, A. (1989): *Learning to Question. A Pedagogy of Liberation*; World Council of Churches, Ginebra.
- FREIRE, P. y MACEDO, D. (1995) "A Dialogue: Culture, Language and Race", en *Harvard Educational Review*, 65, n.º 3: 377-402.
- GADOTTI, M. (1996): *Pedagogy of Praxis. A Dialectical Philosophy of Education*; SUNY Press, Albany.
- GADOTTI, M. (2005): "Pedagogia da Terra e Cultura da Sustentabilidade" en *Revista Lusófona de Educação*, 6, págs. 15-29.
- GADOTTI, M., FREIRE, P. y GUIMARÃES, S. (1995): *Pedagogia: dialogo e conflitto*; edición a cargo de B.Bellanova, B y Telleri; F. ; Società Editrice Internazionale, Turín.
- GELPI, E. (2002): *Lavoro Futuro. La formazione professionale come progetto político*; Edizioni Angelo Guerini e Associati SpA, Milan:
- GIROUX, H. (2001): *Public Spaces/Private Lives. Beyond the culture of Cynicism*; Rowman & Littlefield, Lanham.



- GIROUX, H.A. (2004): *The Terror of Neoliberalism. Authoritarianism and the Eclipse of Democracy*; Co., Paradigm Publishers, Boulder,
- GUTIERREZ, F y PRADO, C. (2000): *Ecopedagogia e Cittadinanza Planetaria*; E.M.I, Bolonia.
- HOOKS, b (1989): *Taking Back. Thinking Feminist, Thinking Black*; Between the lines, Toronto.
- HOOKS, b (1993) hooks, b. (1993): bell hooks Speaking about Paulo Freire. The Man, His Works; en *Paulo Freire. A Critical Encounter*, (pág.146-154) edición a cargo de McLaren, P. y P. Leonard; Routledge, Nueva York & Londres.
- HORTON, M. y FREIRE, P. (1990) *We make the road by walking. Conversations on education and social change*; Temple University Press, Philadelphia.
- KANE, L. (2001): *Popular Education and Social Change in Latin America*; Latin American Bureau, Londres.
- LARRAIN, J. (1983): *Marxism and Ideology* ; Humanities Press, New Jersey.
- LEDWITH, M. (2005): *Community Development. A Critical Approach*; BASW / Policy Press, Bristol.
- MARSHALL, J. (1997): "Globalisation from Below. The Trade Union Connections" en *Globalization, Adult Education and Training. Impact and Issues*, edición a cargo de Walters, S.; Zed Books, Londres y Nueva York; NIACE Leicester.
- MARX, K. y ENGELS, F. (1970): *The German Ideology*; ed. C.J. Arthur, Lawrence y Wishart, Londres.
- MCGINN, N.F. (1996): "Education, democratisation and globalisation: a challenge for comparative education" en *Comparative Education Review*, vol. 40, n.º 4, págs. 341-357.
- MCGINN, N. F. (1997): "The Impact of Globalization on National Educational Systems" en *Prospects*, vol. xxvii, n.º 1, págs.41-54.
- MAYO, P. (2004): *Liberating Praxis. Paulo Freire's Legacy for Radical Education and Politics*; Praeger, Westport.
- MAYO, P. (2005): "*Educação Crítica e Desenvolvimento de uma Cidadania Multi- Étnica. Uma perspectiva a partir do Sul da Europa*" en *Revista Lusófona de Educação*, 6 (en prensa).
- MULENGA, D. (1996): "The Impact of Economic Crisis and Structural Adjustment on Education and Training in Africa"; en la 37th Annual Adult Education Research Conference Proceedings, edición a cargo de Reno, H y Witte, M., University of South Florida, Tampa.

- O'CADIZ, M., WONG, P. L., y TORRES, C. A. (1998): *Education and Democracy. Paulo Freire, Social Movements and Educational Reform in São Paulo*; Westview Press; Boulder.
- O'CADIZ, M. (1995): "Social Movements and Literacy Training in Brazil: A Narrative" en *Education and Social Change in Latin America*; Torres, C. A, James Nicholas Publishers, Melbourne:.
- OLSEN, M. (2004): 'Neoliberalism, globalization, democracy: challenges for education' en *Globalization, Societies and Education*, vol. 2, n.º 2, pág. 231-276.
- PANNU, R. S. (1996): "Neoliberal project of Globalization: Prospects for Democratisation of Education" en *Alberta Journal of Educational Research*, vol. XLII, n.º 2, pág. 87-101.
- RIKOWSKI, G (2002): *The Battle in Seattle. Its Significance for Education*; Tufnell Press, Londres.
- ROSSATTO, C A. (2005): *Engaging Paulo Freire's Pedagogy of Possibility. From Blind to Transformative Optimism*; Rowman & Littlefield, Lanham.
- SCHUGURENSKY, D (2002): "Transformative Learning and Transformative Politics. The Pedagogical Dimension of Participatory Democracy and Social Action"; en *Expanding the Boundaries of Transformative Learning*, edición a cargo de O'Sullivan, E., Morrell, A y O'Connor, M; Palgrave, Nueva York, 2002
- ROSSATTO, C A. (2005): *Engaging Paulo Freire's Pedagogy of Possibility. From Blind to Transformative Optimism*; Rowman & Littlefield, Lanham.
- SHOR, I y FREIRE, P. (1987): *A Pedagogy for Liberation. Dialogues on Transforming Education*; Bergin y Garvey, Massachusetts.
- STROMQUIST, N. (1997): *Literacy for Citizenship; Gender and Grassroots Dynamics in Brazil*; SUNY Press, Albany.



El oficio de enseñar: inédito viable, pedagogía y condición humana

Juan Miguel Batalloso Navas ¹

273

Pilar en la memoria

«Una vez que se ha perdido el sentido de la necesidad de las relaciones, ganan los valores guerreros, los simbolismos destructivos, las lógicas instrumentales y de poder; empieza un proceso de anonimato y de banalización, y todo se dete-riora en un espacio de tiempo muy breve...»

Alessandra de Perini

Aquel curso escolar de 1970 en la Escuela Normal “Nebrija” de Sevilla no había hecho más que empezar. En el ajeteo de los primeros días, un pequeño grupo de alumnos del segundo año, nos habíamos quedado retadora y ruidosamente en la puerta del aula esperando a la nueva profesora, mientras que el resto hacía ya tiempo que permanecía en el interior.

Con paso firme y desde el fondo del pasillo nos hizo señas con la mano para que entráramos, pero nosotros seguimos con nuestra desafiante actitud intentando hacernos visibles y afirmando el adolescente y no menos ridículo deseo de mostrarnos poderosos. Ella con una leve y tierna sonrisa que jamás olvidaré, nos saludó como si nada sucediera y con una voz cálida y susurrante casi nos suplicó que la acompañáramos y le lleváramos su pesada cartera. Sin darnos cuenta, fuimos entrando en clase movidos por una fuerza misteriosa y creadora de expectativas que milagrosamente, en muy poco tiempo, nos había hecho cambiar de conducta sin amonestarnos ni pedirnos nada.

Su pequeña figura toda vestida de negro y unas grandes gafas oscuras que hacían inaccesibles sus ojos, nunca impidieron que su mirada y su humilde expresión nos permitieran entender lenguajes que no podían expresarse en el programa oficial de la asignatura. Por ello,

¹ Maestro de Enseñanza Primaria. Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación. Orientador escolar y formador de profesores. Colaborador de la revista DIÁLOGOS. Miembro del Instituto Paulo Freire de España y específicamente de la secretaria técnica del mismo. Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla (Andalucía-ESPAÑA). E-mail: jumibana@hotmail.com.

a medida que fue pasando el curso y gracias a las sencillas y afectuosas palabras que dirigía a cada uno de nosotros en particular, fui adquiriendo con ella una especial complicidad que me enseñó a darme cuenta por mí mismo, de cuando una conversación, un texto, un tema o un concepto podía considerarse placentero y bien elaborado. O de cómo en la base de cualquier adquisición intelectual había siempre mucho más que la mera observación analítica y racionalizadora.

Curiosamente y mientras el corpulento y autoritario director de aquella Escuela Normal diariamente protestaba por lo más insignificante, lo que para él eran intolerables faltas de respeto, a Pilar², mi profesora de Didáctica, jamás le oímos decir nada acerca de los comentarios y bromas que los alumnos hacíamos de su figura. Es más, ahora, después de casi cuarenta años de aquel hermoso y educativo curso de Didáctica General, pienso que la actitud de Pilar era toda una elaborada estrategia para seducirnos y hacernos placentero nuestro aprendizaje del oficio de enseñar, y ello, aún a riesgo de su propia imagen frente a los alumnos.

Nuestra primera sorpresa fue su propia manera de presentarse y plantearnos la asignatura. Nos dijo simplemente su nombre y a continuación nos trasladó al aula en la que siempre estaríamos. Mi asombro fue doble, porque de una parte era la primera vez que una profesora nos pedía que la tratáramos como una compañera más de curso y por otra porque aquel aula, no era una clase normal con mesas y sillas individuales ordenadas en filas, parecía más bien la sala de lectura de una biblioteca o el relajado salón de la cafetería de la Escuela. Distribuidas por la clase, seis o siete grandes mesas con varias sillas alrededor, y en

² Pilar Vázquez Labourdette, fue Licenciada en Pedagogía y profesora de la Escuela Normal "Nebrija" de Sevilla (España) y posteriormente de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Con una profunda formación en el ámbito de la Autogestión Pedagógica, la Pedagogía Institucional, la Organización Escolar y la Didáctica General, formación que en gran parte obtuvo durante su estancia en París en 1968, toda su vida la dedicó a la formación del profesorado. Jamás se doblegó a las exigencias burocráticas del mundo académico, lo cual le trajo no poco disgustos y dificultades. Defendió permanentemente con su práctica dentro y fuera del aula, el protagonismo de los alumnos, la enseñanza activa, la unidad de la enseñanza y el aprendizaje y el compromiso personal con la educación como necesidad básica para la construcción de una sociedad más libre, justa y humana. Dado que no dedicó su vida al carrerismo, ni a la meritocracia, ni a la conquista del poder, pasó siempre desapercibida, por ello, deseo hacer patente aquí y ahora, aunque de forma póstuma ya que hace muchos años que nos abandonó, mi más sincera admiración y agradecimiento por su labor y la de todas aquellas profesoras, que entregaron lo mejor de sus vidas por una educación al servicio de necesidades auténticamente humanas.



las paredes, dos grandes estanterías, que aunque al principio estaban casi vacías, en muy poco tiempo se fueron llenando de libros y trabajos que nosotros mismos realizábamos.

Que recuerde, jamás le oí una disertación o explicación magistral que durase más de diez o quince minutos o que no estuviese precedida de una petición expresa de los alumnos, pero puedo atestiguar igualmente, que lo que a ella realmente le gustaba era dirigirse a cada uno de nosotros en particular intentando ayudarnos para que con nuestros propios recursos elaborásemos el tema de estudio. Sin nuevas tecnologías y sin apenas medios materiales, puedo asegurar que todas y todos los que allí estábamos, éramos realmente los constructores de nuestro propio conocimiento y Pilar no solamente fue nuestra mediadora y nuestra maestra, sino sobre todo, para algunos como yo, la plataforma en que apoyarse para desarrollarnos plenamente como personas y aprender de la propia práctica.

Nuestro trabajo era relativamente sencillo. Pilar nos había estructurado el curso en ocho o nueve unidades, que coincidían con cada uno de los meses del año escolar. Por cada unidad nos proponía una serie de textos a leer y unas actividades individuales y en pequeño grupo, preceptivas algunas y libres la mayoría, actividades que nos permitían analizar con detalle las ideas fundamentales de cada texto, de las que teníamos que realizar la crítica y deducir las aplicaciones prácticas. El trabajo de Pilar, además de la preparación y diseño de las unidades, consistía en observar nuestro trabajo y atender las peticiones individuales que nosotros le hacíamos, o bien aclarar colectivamente alguna cuestión que se había repetido en el resto de los grupos. Al final de la semana utilizábamos media jornada para la llamada “Puesta en común” en la que cada uno de los grupos de alumnos explicaba a los demás no solamente lo que había aprendido y las dudas que había tenido a lo largo de la semana, sino también las quejas, reclamaciones y errores que se habían producido, especialmente las relacionadas con nuestra propia conducta y por supuesto la de la profesora.

No había cosa que más le gustase a Pilar que las puestas en común, sobre todo cuando entrábamos en la discusión y el análisis de nuestra propia conducta individual, como pequeño grupo y como gran grupo. Aunque al principio muchas veces la vi demasiado callada y apesadumbrada por la actitud pasiva y obediente de la mayoría de los alumnos, conforme fue avanzando el curso pude comprobar que expresaba más abiertamente sus emociones y esto a pesar de que tenía muy asumido

su papel no-directivo. Ella observaba siempre sin interpretar y al final procuraba devolvernos en palabras lo más descriptivas posibles, los hechos sucedidos. De esta manera fuimos capaces de tomar distancia y descubrir las causas de nuestros errores ya fueran de estudio o de conducta. Era tan paciente y humilde que a veces me exasperaba su manera de soportar las críticas y provocaciones que algunos de nosotros le lanzábamos. Ahora sé que aquella conducta de Pilar era todo un cariñoso y tierno repertorio de estímulos para que asumiéramos el protagonismo y las riendas de nuestras decisiones individuales y grupales, repertorio que estaba fundado en un conocimiento exhaustivo y práctico de variadas técnicas de dinámica de grupo.

A aquella manera de trabajar con autonomía y libertad, en la que un joven con diecinueve o veinte años se sentía plenamente protagonista de su propio aprendizaje al mismo tiempo que aprendía a leer, a estudiar, a dialogar, a expresarse y hablar. A comprometerse en grupo, a criticar y analizar la propia realidad y la propia práctica escolar, a debatir sobre temas sociales y educativos de actualidad, a madurar en suma como persona, se la etiquetó como Educación Personalizada y nunca más se supo. Se la desterró para ser sustituida por la tradicional explicación del profesor, la toma de apuntes y el examen, por eso cuando casi diez años más tarde volví a encontrar a Pilar en la Facultad de Ciencias de la Educación me dijo que con lo que habíamos aprendido en aquel curso de 1970/71, no era necesario que asistiese a ninguna de las clases que se impartían en aquel momento en la Facultad, ya que las exigencias académicas podía fácilmente satisfacerlas por mi cuenta sin necesidad de escuchar discursos sobre lecturas que yo podía hacer por mí mismo.

A lo largo de treinta y cinco años, he tenido la oportunidad de comprobar, como la inmensa mayoría de las aulas de nuestras escuelas, institutos y de las actuales “Facultades de Ciencias de la Educación” se han convertido en espacios muertos en los que no es posible el movimiento, la comunicación, la lectura, el trabajo personal y en grupo, ni tampoco las asambleas de clase y las puestas en común que yo afortunadamente tuve la oportunidad de vivir. Cuando he verificado como mi propia hija ha sido formada como profesora a base de discursos y como el alumnado se dedica generalmente a desarrollar estrategias de supervivencia haciendo lo mínimo para satisfacer la demanda del examen. O cuando he constatado como la maquinaria académica y burocrática ha ido laminando, marginando y haciendo sufrir al profesorado



más creativo y comprometido, entonces es cuando me doy realmente cuenta del extraordinario valor educativo y personal que tuvo el trabajo de Pilar y el de otras profesoras y profesores, que como ella, entregaron lo mejor de sus vidas a unos desorientados adolescentes que procedentes de las clases populares acudían a las Escuelas Normales buscando, la realización de un deseo, o una tabla de salvación para abrirse paso ante la imposibilidad material de realizar otros estudios otros.

Fueron aquellas profesoras y profesores de finales de la década de los sesenta y principios de los setenta del pasado siglo, las que pusieron en marcha, tal vez sin ser plenamente conscientes de ello, procesos de desarrollo personal y de construcción social que se concretaron en muchos de nosotros en compromisos profesionales y sociales fuertemente cargados de contenidos democráticos. Visto desde hoy, cuando mercado, patriarcado, tecnocracia y burocracia han hecho de la formación del profesorado una ridícula pantomima dirigida a suministrar informaciones que nada aportan a la satisfacción de las necesidades educativas actuales, aquel extraordinario y entusiasmado esfuerzo de profesoras y profesores como Pilar, no solamente sigue siendo un modelo educativo válido, sino que además, dados los procesos biográficos, relacionales y sociales que desencadenaron, pueden hoy servirnos, mediante su re-creación y re-construcción, incluso para el diseño de nuevos paradigmas educativos.

Trabajo individual y elaboración colectiva; reflexión personal y diálogo abierto; compromiso personal y vinculación grupal; crítica y autocrítica; estudio riguroso e investigación interdisciplinar; asambleas, puestas en común, trabajo en equipo y reuniones de todo tipo. Un esfuerzo continuado movido por unas profundas convicciones democráticas y por una apasionada entrega al placer del encuentro humano, al aprendizaje dialógico, al deleite de la expresión abierta de las emociones y apostando siempre por nuevos caminos y estrategias en los que pudiéramos ser más personas y todo ello en difíciles tiempos de dictadura y escasez, cuando ni existían libertades democráticas, ni nuevas tecnologías de la información.

Fueron tantas y tan hermosas las lecciones que nos regaló Pilar, aquella humilde y sabia profesora que siempre se negó a adaptarse a las exigencias de las burocracias académicas, que hoy, y aun contando con toda la literatura pedagógica de la que actualmente disponemos y todos los medios técnicos a nuestro alcance, creo sinceramente que la formación que los de mi generación tuvimos la suerte de recibir en

aquella Escuela Normal de profesoras como Pilar, ha sido realmente insuperable.

Pedazos de una historia personal

«La identidad magisterial -como una gremialidad, como una profesionalidad o como una militancia- anda a la deriva y en búsqueda de sujetos que sigan dando pasos. Ninguna de estas tres síntesis identitarias parecen tener una feliz vigencia o una impactante realización en estos días de crisis educativa. (...) La escuela tiene sentido si en sus procesos cotidianos recompone los tejidos sociales rotos por los procesos del orden capitalista, si la escuela logra “articular todo un campo de deseos, aspiraciones e intereses”, esto es, si recobra su dimensión de empresa humana y humanizante.»

Susan Street

Al final de la década de los sesenta, muchos adolescentes de mi generación tuvimos la suerte de asistir a lo que a juicio de numerosos estudiosos constituyó uno de los periodos de mayor creatividad y esperanza social de todo el siglo XX. Eran los años de la cultura juvenil en los que el cambio social se identificaba con lo que hacían y con lo que decían los jóvenes y la juventud no era una etapa de transición para el futuro, porque el futuro se quería hacer presente de manera inmediata. No había que esperar a mañana para materializar el cambio social y este cambio no debía ser sólo social, sino que debía afectar también a la vida cotidiana. Se trataba de una nueva tendencia sociocultural que abogaba por el compromiso social, la transformación de la sociedad y el cambio de la vida cotidiana a partir de un modelo antiautoritario, innovador y utópico, que comenzará a quebrar en todo el mundo a partir de la década de los setenta, aunque en España esta quiebra se retrasase algunos años.

Una nueva esperanza de cambio recorría el mundo: el impacto de la revolución cubana; la figura del Ché Guevara, héroe y místico de la revolución de los pobres que paga con su vida su apuesta radical; Martín Luther King, Premio Nobel de la Paz y padre de la lucha no-violenta contra la discriminación racial y curiosamente un personaje eclesiástico, Juan XXIII, que con su atractiva personalidad y su figura de bondad y sencillez supo poner en marcha uno de los acontecimientos que más han influido en la cultura de cambio de la época: el Concilio Vaticano II.



En este marco, muchas y muchos adolescentes de mi generación intentamos diseñar un proyecto personal y profesional fuertemente ligado a motivaciones de carácter social y religioso. Las chicas y chicos de mi contexto fuimos formados en el análisis social, la reflexión, el diálogo, la responsabilidad y en aquel clásico “Ver, juzgar y actuar”, pero siempre pegados a los movimientos juveniles y fuera de las escuelas nacionalcatólicas del régimen franquista. Era un escenario en el que muchos de nosotros terminaríamos por escoger estudios con una importante carga de idealismo y altruismo, como podían ser los de Medicina, Enfermería o Magisterio, motivados inconscientemente, no sé si por visiones idealizadas fuertemente impregnadas de una recién adquirida fe religiosa o por una especial sensibilidad social ligada a una necesidad imperiosa de libertad.

Así comenzó para mí la aventura de hacerse “maestro de escuela”, una profesión que en España fue terrible y criminalmente diezmada tras la Guerra (In)Civil y absolutamente controlada ideológicamente por el régimen franquista y la Iglesia Católica, institución que gozó de numerosas facilidades para imponer y extender su influencia en todos los centros educativos del país. Se trataba pues de una sociedad antidemocrática y sometida a una brutal represión en todos los órdenes y en la que se restauró el dogma de que el magisterio, el auténtico “Magisterio” era el que se basaba en la fe católica y específicamente en la “Doctrina de la Iglesia, dogma que actualmente adquiere renovados tintes ante la inexorable caída del imperialismo ideológico de una antidemocrática y patriarcal institución, pero que sin embargo permitió diseñar un horizonte utópico que para muchos maestros de escuela de mi generación constituyó la primera referencia de nuestra función social: la del profesor como misionero.

La introyección mítica de elementos de carácter religioso y heroico, asociada a unas condiciones materiales y sociales de pobreza y sumisión, configuró un modelo de profesor sacrificado, abnegado, dispuesto a entregar todo por la enseñanza, preparado para soportar cualquier carga o dificultad y convencido de que al margen de cualquier contingencia, tiene y debe cumplir “una misión” para la que ha sido especialmente llamado por la vocación, vocación que es considerada como una “llamada” sagrada y trascendental que está más allá de cualquier contingencia. No importaba que fuese verdad aquello de que *«tiene más hambre que un maestro escuela»* porque si la alta misión del maestro estaba fundada en verdades reveladas, la satisfacción espiritual que proporcionaba cubría sobradamente cualquier pecaminosa e inferior necesidad corporal.

En este escenario y como consecuencia entre otros factores, de la emergencia de nuevos movimientos sociales de carácter democrático, reivindicativo y popular, es cuando comienzan a aparecer en España nuevas visiones y esperanzas educativas como la Educación Liberadora de Paulo Freire o la Educación Personalizada y Comunitaria de Pierre Faure, pedagogías que aunque con formulaciones y desarrollos diferentes, curiosamente beben de las mismas fuentes: el Personalismo de Emmanuel Mounier y los principios educativos de la Escuela Nueva.

Concretamente es en 1967 cuando nace en España el nuevo Plan de Estudios de Magisterio que intentando dar respuesta a las nuevas necesidades económicas y sociales, multiplica el número de materias didácticas de estudio, eleva el nivel académico de ingreso e introduce un curso escolar completo de Prácticas de Enseñanza remuneradas, cambios que paradójicamente estuvieron inspirados en el Plan Profesional de II República. De esta manera, el perfil de “misionero” ideológicamente basado en el tradicional “Magisterio” de la Iglesia Católica y políticamente establecido como el único posible, comienza a ser sustituido por una nueva modalidad de rol magisterial, pero ahora ya de carácter laico y técnicamente mejor cualificado, el representado por la figura del militante pedagógico, que en su devenir se transforma también en militante social, político y sindical.

Este cambio tan radical en el perfil profesional del oficio de enseñar, aunque en apariencia se manifestó diametralmente opuesto ya que supuso cambios radicales de visión y de estrategias pedagógicas, así como una estrecha y vanguardista relación con las necesidades sociales y políticas del momento, en el fondo, y una vez que el tiempo nos ha permitido reflexionar con mayor serenidad, guardaba con el misionero del magisterio católico importantes similitudes, aunque ahora con un enfoque diferente.

Mientras que el misionero religioso percibía su alta misión como la exigencia natural de una verdad revelada que sacrificadamente había que ofrecer de manera asistencial a todos los necesitados, el misionero político concibe igualmente su trabajo como una misión derivada también de dogmas y verdades absolutas, que aunque ahora no procedían de los espacios celestiales, se fundaban en la creencia del inexorable y científico advenimiento de una nueva sociedad. Ambas modalidades de misión, aunque se expresaban y manifestaban como totalmente opuestas compartían paradójicamente dogmatismo, autoritarismo, burocratismo, belicismo, competitividad, machismo, y un heroísmo ma-



soquista, que preñado de un idealista voluntarismo terminó por crear el caldo de cultivo necesario para el sufrimiento psicológico y moral de muchas profesoras y profesores, que terriblemente desencantados acabarían adoptando diversas estrategias de supervivencia, que oscilaban entre la “huída de la tiza” o la adaptación pasiva y resignada a la rutina del funcionario docente.

Es precisamente en este punto, y cuando hoy tenemos la posibilidad de leer al último Freire de «*Pedagogía de la Autonomía*», cuando puedo entender más profundamente aquella original reflexión de la «*Pedagogía del Oprimido*»: «... *Los oprimidos que introyectando la “sombra” de los opresores siguen sus pautas, temen a la libertad (...) En su enajenación, quieren a toda costa parecerse al opresor, imitarlo, seguirlo. Esto se verifica, sobre todo, en los oprimidos de los estratos medios, cuyo anhelo es llegar a ser iguales que el “hombre ilustre” de la denominada “clase superior”...*» (FREIRE, P.; 1975: 43 y 63)

Desde la serenidad que aporta la perspectiva temporal, no hay dudas de que aquel nuevo perfil del maestro como misionero pedagógico y político, aunque nunca llegó a ser mayoritario en el cuerpo social del profesorado, sí tuvo un gran influencia tanto en la consecución de las libertades democráticas y en la creación de los sindicatos de la enseñanza, así como en el impulso de nuevas corrientes y metodologías pedagógicas, impulso que se hizo bien patente en la década de los setenta mediante la realización de numerosas experiencias y jornadas de innovación educativa y formación del profesorado.

A medida que los cambios se fueron institucionalizando se produce la emergencia de un nuevo modelo de profesor en el que el carácter misionero de su función va desapareciendo en favor de una visión más proletaria e integrada en el conjunto del movimiento obrero: el trabajador de la enseñanza.

En este perfil el profesorado se manifiesta como un trabajador más de la clase obrera que como los demás, está sometido a la mecánica de un sistema explotación que se apropia de su plusvalía y lo deshumaniza en su función asignándole el papel de agente de una institución que actúa como aparato ideológico del Estado. Consecuentemente el problema principal ya no estará en el aula, el espacio humano en que se desarrolla la misión evangelizadora de uno otro signo, sino que estará en el centro, el lugar en el que se desarrolla en sindicalismo y el debate ideológico-político y también en la calle, el escenario en el que se prueba la acción y la capacidad de generar movilizaciones dirigidas a

mejorar las condiciones laborales y sociales del ejercicio de la profesión. Así, y al compás de una fuerte sensibilidad social en torno a los temas educativos, surgen con gran fuerza en la segunda mitad de la década de los setenta lo que hoy conocemos como sindicatos de la enseñanza, que al principio se manifiestan con una voluntad asamblearia y unitaria, pero que posteriormente desembocan en sindicatos autónomos e independientes unos y formando parte de centrales sindicales otros.

En este nuevo rol del oficio de enseñar y a medida que los sindicatos se van burocratizando, los docentes van abandonando progresivamente ese espacio colectivo, de encuentro y de debate, de convivencia y decisión que representaba el Centro y así se llega a la situación actual, en la que la desvinculación de la organización escolar es una de las características más significativas y preocupantes.

Bajo el primado del individualismo y la culturas disciplinares gremializadas, el profesorado se libera de gran parte su responsabilidad personal en el ejercicio de su función, puesto que el verdadero responsable de que las cosas marchen mal en el aula y en la Escuela son el gobierno de turno, la patronal de la enseñanza, la delegación provincial del ministerio o la dirección del centro, instancias que al no garantizar ninguna de ellos las condiciones mínimas exigibles para la tarea docente impedirán que el trabajo del profesor en aula no pueda desarrollarse.

Me atrevería a decir, sin negar obviamente los importantísimos avances conseguidos en salarios y condiciones de trabajo, que como consecuencia de un acento desmedido en las reivindicaciones puramente materiales y laborales, así como del insuficiente desarrollo de los movimientos sociales y profesionales de carácter educativo, el profesorado contribuyó por una parte, a crear una casta docente especializada en tareas sindicales que terminará perdiendo el contacto y el interés por el mundo real y la vida cotidiana de la Escuela y por otra a un cierto abandono de la responsabilidad personal para hacer frente a las necesidades educativas concretas de cada centro y cada aula en particular. Lo que unido también a la confusión entre Escuela Pública y Escuela Estatal, contribuirá a la reaparición con más fuerza del clásico rol del profesor como “funcionario público”.

Para el cambio político iniciado a partir de los años ochenta, aquellas viejas concepciones asamblearistas y unitarias de la enseñanza que condujeron la formulación de una nueva visión de los docentes como trabajadores y militantes pedagógicos, eran un estorbo y necesi-



taban ser sustituidas por otras visiones más realistas, europeas e institucionalizadas. Era necesario por tanto, ordenar y elaborar con precisión y sin concesiones a veleidades de democracia directa, toda una serie de leyes y normas que dieran estabilidad a un sistema educativo que fuese capaz de responder al recién estrenado nuevo régimen político y constitucional.

El cambio educativo, que en pocos años había pasado del aula, al Centro, a la calle y de ésta a las cúpulas sindicales, acaba instalándose en las administraciones y en las más diversas oficinas de gestión, en las que curiosamente terminarían encontrándose con el pasar de los años, muchos de aquellos viejos misioneros políticos de la educación, que tras convertirse en especialistas sindicales finalizarán sus itinerarios personales ejerciendo como profesionales de la política o de la gestión y habiéndose separado definitivamente ya de la vida diaria de las aulas.

Es en este escenario donde se revitaliza la figura del funcionario docente, un personaje que ya no se parece en nada a los anteriores porque su tarea consiste sencillamente en aplicar con eficacia las competencias legalmente establecidas y específicamente reglamentadas en un sinfín de normativas, que al consolidarse el Estado de las Autonomías se convertirán en un auténtico laberinto administrativo.

El oficio de enseñar finalmente, esa compleja y humana tarea de ayudar a otro a aprender y a desarrollarse plenamente como persona, será sustituida por la aplicación de normas y reglamentos que combinados con un discurso tecnocrático legitimador, harán posible una consolidada estructura burocrática que permitirá hacer funcionar un sistema, que aunque no se sepa a dónde va, ni como taponar las numerosas vías de agua que se le abren por todas partes, al menos se cree que contribuye a que no surjan más problemas sociales de los que ya había.

Paradójicamente el cambio propiciado por los que se esforzaban en unir la mejora de las condiciones laborales y sociales del profesorado con la mejora y el dinamismo pedagógico en la vida cotidiana de las aulas, desembocaría en la clásica figura rutinaria e inmovilista de profesor: la del funcionario docente especializado.

El funcionario docente especializado es un modelo de rol docente con el que no solamente se pierde la necesaria unidad de los procesos educativos y el indispensable referente personal que el alumnado necesita, sino que además se amplía la división entre el profesorado, como consecuencia de la división gremial propiciada por la especialización

disciplinar. Y aquí es donde aparece una de las grandes contradicciones de los actuales sistemas educativos burocratizados: en la creencia de que se incrementará la calidad de la enseñanza con la aparición de la especialización docente, en la práctica surgen cuatro graves y nuevos problemas

1. Desorientación educativa del alumnado porque no existe una figura, o una persona que asuma la función de articular los aprendizajes, de dar unidad al proceso educativo o de simplemente constituirse en un referente para que el alumno pueda ser ayudado y estimulado en su desarrollo personal. Aunque se intente resolver este problema revitalizando la figura del tutor o auxiliándose de los departamentos de orientación, sus efectos serán en todo caso, únicamente paliativos, porque el alumno seguirá viviendo en la confusión del desencuentro de varios profesores diferentes que compiten entre sí por hacer valer la importancia de su especialidad.
2. División e incomunicación del profesorado: la especialización curriculariza la educación y segrega a los profesores en castas burocráticas. En su afán por autoconstituirse en depositarias de un supuesto conocimiento científico, las corporaciones o gremios de la especialidad docente se atribuyen prerrogativas exclusivas que imposibilitan la comunicación y la colaboración en la tarea común de educar, situación que paradójicamente también afecta a la nueva casta educacional de los especialistas en psicopedagogía, los nuevos expertos encargados de resolver los problemas educativos, como si estos pudieran resolverse al margen de las condiciones contextuales de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
3. Pérdida de responsabilidad profesional. Si aprendizaje y formación, enseñanza y educación están en manos de funcionarios docentes especializados y son ellos y únicamente ellos los que pueden ejercer dicha actividad, la responsabilidad de ayudar a la persona singular del que se desarrolla se difumina en el abanico de especialidades. Cualquier problema o dificultad, será siempre reducido a la responsabilidad del especialista, que por su propia naturaleza siempre será mínima: a mayor especialización, menor responsabilidad.
4. Desvinculación organizativa. La especialización docente al dividir al profesorado en compartimentos estancos aumentando el aislamiento y la incomunicación con los que no son de la espe-



cialidad, propicia y estimula la desvinculación de los contextos organizativos y sociales. Los problemas no se contemplan globalmente ni desde la perspectiva de un “Centro Educativo”, ni desde la óptica social o política, sino sólo desde la reducida visión de la especialidad, lo cual hace que ante las dificultades cotidianas o los problemas colectivos del Centro, el profesorado tienda a desentenderse, ya que estos son competencia de los especialistas en la organización escolar como los jefes de estudios, directores, etc.

Del profesor como funcionario especializado o burócrata, surgiría un trabajador cuyo horizonte laboral está marcado por la exigencia de rutinas y la necesidad de escape. De una parte exige que su función esté escrupulosamente regulada y precisada en normativas, porque en gran medida le asusta la ambigüedad, la incertidumbre y prefiere la seguridad que proporcionan las normas concretas, que el riesgo que supone tomar decisiones autónomas. El burócrata es el que efectivamente tiene miedo a libertad y prefiere consumir proposiciones elaboradas por otros siendo incapaz de ir más allá de los términos explicitados por las normas y reglamentos, por ello cuando se le presenta una situación o un problema nuevo, exculpa su incompetencia reclamando nuevas normas que contemplen las nuevas situaciones. Sin embargo, curiosamente, cuando las nuevas normativas aparecen intentando dar respuesta a las disfunciones del sistema, el burócrata pone el grito en el cielo si de alguna forma se han cuestionado sus supuestos derechos consuetudinarios adquiridos en base a la rutina y a cierta indolencia secular e institucionalizada. En cualquier caso, siempre prefiere delegar su autonomía y su poder de decisión en manos de las instancias superiores, lo cual no deja de ser una forma de evasión de la propia responsabilidad profesional.

El profesor burócrata al mismo tiempo, retoma ciertos elementos de los diferentes modelos de rol para justificar su pasividad y sus estrategias de escape. Así y como en el fondo se nutre de una moral heterónoma y de una concepción aristocrática de su función, una de sus fuentes de motivación fundamentales son las prerrogativas y privilegios que a lo largo del tiempo ha ido adquiriendo, bien por las mejoras que legalmente se han ido introduciendo, o bien por los beneficios que la rutina y el “laissez faire” han permitido. Por ello, cuando quiere zafarse de algún tipo de responsabilidad extra o que entre en contradicción con las prácticas rutinarias establecidas se disfraza de trabajador de la

enseñanza o de ejemplar misionero según convenga a la situación, con el fin de garantizar su huida y exculpación. Este es el caso por ejemplo, de los extraordinarios conflictos que a principios de cada curso se producen en la mayor parte de nuestros centros educativos, conflictos que giran en torno a los horarios y los llamados “huecos” entre horas lectivas, o los días anuales de libre disposición.

Actualmente y en nuestro contexto, el rol dominante en el ejercicio del oficio de enseñar es el representado por el modelo del profesor funcionario especializado o burócrata, un modelo que choca frontalmente con la supuesta eficacia técnica que pretende conseguir, en cuanto que se funda en la negación de la autonomía y en la desconfianza, puesto que gestores de la administración educativa no dejan que nada se escape a la regulación normativa, promoviendo en consecuencia la desprofesionalización.

Como respuesta al modelo burocrático se ha abierto paso un nuevo perfil del oficio de enseñar, el que considera al profesor como profesional, un modelo que intenta asimilar al docente a las funciones del clásico profesional independiente que goza de toda una serie de prerrogativas ligadas a la colegialidad, la independencia, la defensa contra el intrusismo, la autonomía y la formación permanente entre otras.

El “profesional de la enseñanza” intenta por una parte dar respuesta al progresivo descrédito social que la función docente sufre en los últimos años y por otra hacer frente a la desprofesionalización institucionalizada promovida por la propia administración educativa, al mismo tiempo procura responder a las nuevas exigencias de la sociedad del conocimiento, para lo cual se pone un profundo énfasis tanto en la formación docente como en la responsabilidad y en la autonomía profesional.

Sin embargo y aunque este nuevo modelo de rol genera sin duda propuestas sugestivas y creadoras que sirven para dar respuesta a las necesidades del profesorado y a pesar de que dicho modelo no está generalizado, no hay que olvidar que su base ideológica se funda en la combinación de valores tecnocráticos y mercantiles.

De un lado, el trabajo bien hecho, el producto bien elaborado, la calidad del proceso y otros objetivos asociados a la excelencia y a la rentabilidad se mezclan con los principios de la economía de libre mercado, con lo cual se desemboca en la aceptación de que la educación es sencillamente un servicio más como podría ser el transporte, la hostelería o la limpieza, y por tanto debe ser liberalizado y sometido a las leyes



del mercado. Con estas premisas este modelo del oficio de enseñar olvida que los procesos educativos son de naturaleza social y política fundamentados en valores procedentes de un modelo cultural que en un momento histórico determinado se constituye en dominante.

Por otra parte esta nueva tendencia profesionalizante, al reducir prácticamente todo el problema a la eficacia técnica y a la búsqueda de medios y métodos para conseguir objetivos y al ignorar la dimensión social y política, no solamente acepta como inevitable que la educación tenga que ser un producto más que hay que someter a la mano invisible del mercado, sino que además no considera que el trabajo educativo, el ejercicio del oficio de enseñar necesita estar fundado en el desarrollo personal, necesita nutrirse de vínculos, encuentros, espacios y procesos que ni el mercado, ni las más eficaces tecnologías didácticas pueden aportar.

Actualmente en nuestro país toda la población está escolarizada e incluso con una muy buena relación de número de alumnos por aula, y parece ser, aunque hay importantes signos que indican que tiene los días contados, que la Escuela Pública entendida específicamente como subvencionada y financiada con fondos públicos, que no gestionada y participada por “el público”, goza de una relativa, aunque delicada, buena salud, no obstante nuevos e importantes problemas se han ido dibujando en el horizonte.

Mientras gran parte de los docentes duermen su sueño funcional y se dedican a realizar estrictamente lo que la administración educativa no es capaz de hacer cumplir y los mandarines políticos y sindicales negocian olvidándose bastante a menudo de la participación y el protagonismo del profesorado, nuevos problemas han hecho que el oficio de enseñar tenga necesariamente que ser replanteado.

Los efectos negativos de la globalización y la destrucción progresiva del Estado del Bienestar; la mercantilización creciente de la educación; el impacto y las posibilidades de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; el vaciamiento democrático de las instituciones, entre ellas las escolares; el avance de la desregulación y la precarización laboral al compás del nuevo vigor alcanzado por el capitalismo salvaje; la dominancia y beligerancia del pensamiento único; los nuevos modos de relación social y de vinculación familiar; la irrupción social del fenómeno de la inmigración; los cambios operados en los perfiles profesionales, así como el malestar docente y el sufrimiento al que se ve sometido el profesorado como consecuencia de las dificultades crecientes de su ejercicio profesional, hacen que necesariamente tengamos que replantearnos nuestro roles.

Por todo ello, el oficio de enseñar necesita ser reconceptualizado porque ninguno de los modelos que hemos analizado es capaz por sí mismo de responder a la actual situación. Necesitamos observar, darnos cuenta, cuestionar, criticar, pero además de la detección de insuficiencias tenemos que arriesgarnos y apostar por nuevas prácticas y también por aquellas antiguas que han demostrado su validez para garantizar el complejo proceso de construcción personal y responsabilidad social. Tenemos en suma que re-crear, re-construir y diseñar nuevos modelos más explicativos y capaces de responder al sufrimiento humano generado por el mercado, el patriarcado, la burocracia y la tecnocracia, porque el problema ya no es la definición o la búsqueda de identidad de un oficio, sino la supervivencia de la especie humana.

Buscando alternativas

«Sólo se vive una vez -que yo sepa, de momento- y nada interesa tanto como hacer de esta vida (tal como están las cosas) un acto de rebeldía inteligente. A veces ese acto de rebeldía no consiste más que en sobrevivir cuando la muerte sale al camino en cada encrucijada. Otras, por el contrario, nos reclama una resistencia numantina ante la insistente oferta de una vida fácil en la aceptación de “lo que hay”. Muy frecuentemente tendremos que aceptar que no podemos transformar el mundo, pero nunca renunciaremos a cambiar la vida porque sabemos que la “revolución” sin “evolución” es una trampa demasiado vista como para reincidir. Simplemente: el qué sin el cómo no interesa. »

Victoria Sendón de León

«¿Cuáles son las alternativas? ¿Entregarse a la ética, al reclamo a valores y reglas, a lo que debe ser (derechos, justicia, solidaridad, etc.) que trasciende el presente y orientadas al futuro? ¿Cultivar la esperanza y el sueño de un futuro mejor, solos o en pequeños grupos? ¿Partir de nuevo de una política antagonista? Parece que falta la capacidad de ver en el presente algo que ya está presente, la libertad femenina, palabras y prácticas femeninas aun demasiado poco visibles, pero que actuando en la realidad, están ya abriendo otro orden de relaciones. No en el mundo antagonista de mucha política de izquierdas y en parte no-global, o concibiendo la política

como máquina para hacer suceder cosas (organización, roles, estrategias representación) sino recorriendo caminos afirmativos aunque oblicuos, aprovechando de manera inteligente y creativa las ocasiones que el presente ofrece, poniendo en el mundo otros sentidos de lo que sucede, y sabiendo deshacer haciendo. Política como intensificación de las mediaciones del poder ser y del poder suceder, sin fijaciones en ideologías, identidades adquiridas, beneficiosa de posición; más bien como continua apertura a lo otro, otro poder ser y suceder y, por tanto, cambio de sí mismo y de lo real en el presente.»

Ana María Piussi

Seamos o no conscientes de ello, los seres humanos aprendemos con el corazón, aprendemos desde y con las entrañas y el aprendizaje más humanamente significativo, no es aquel que conecta con la estructura cognitiva de nuestras ideas previas, sino con la compleja red de experiencias emocionales que continuamente reconstruimos en el presente. ¿Cómo no recordar a Pilar? ¿Cómo olvidar a aquellas profesoras y profesores con los que tuvimos la oportunidad de unir en un enriquecedor proceso social, nuestro desarrollo cognitivo y emocional? ¿Cómo ignorar el hecho, de que a pesar de las numerosas evidencias que indican que somos seres unitarios, complejos y singularmente movidos por deseos, emociones y razones, nuestra educación esté todavía anclada en el desarrollo unilateral de una pequeña parte de nuestro cerebro?

En la práctica real, lo que realmente recordamos e interiorizamos como aprendizajes estrictamente pedagógicos no son los contenidos curriculares que hemos recibido en nuestro paso por las Escuelas Normales, sino aquellas conductas y actitudes que habiendo impactado en nuestra estructura emocional nos permitieron participar en los procesos sociales y afirmarnos como seres humanos singulares. Por mucho que los docentes nos empeñemos en separar el contenido del continente, el fondo de la forma, o el qué del cómo, más temprano que tarde nos veremos descubiertos como reproductores de conductas que hemos aprendido de manera inconsciente. Parafraseando al profesor Fernández Pérez, profesoras y profesores explicamos lo que sabemos y enseñamos lo que somos, lo que a la inversa significa que nuestra práctica docente es el reflejo de las estrategias con las que nos han enseñado y no la expresión de los métodos y contenidos que nos han predicado (FERNÁNDEZ PÉREZ, M.; 1988).

Nuestras actitudes y nuestra manera singular de ejercer el oficio de enseñar, a pesar de haber sido sometidos a una interminable serie de pruebas y exámenes, no las hemos aprendido partiendo de exigencias académicas y curriculares, puesto que si la práctica docente es una práctica cultural y de relación humana compleja y unitaria, que en el terreno real no puede ser reducida a una suma de habilidades operativas, es obvio que cuando enseñamos y aprendemos, enseñamos y aprendemos también esquemas de conducta inconscientes que transmitimos y recibimos en íntima conexión con el lenguaje de las emociones y en el ámbito de un clima social que puede ser estimulante y favorecedor de aprendizajes o también, restrictivo y obstaculizador.

El trabajo docente, el oficio de enseñar es básicamente un trabajo cultural y de interacción social en la medida en que toda cultura puede ser considerada como «...*una red cerrada de conversaciones que constituye y define una manera de convivir humano, una red de coordinaciones de emociones y acciones que se realiza como una configuración particular de entrelazamiento del actuar y el emocionarse de la gente que vive esa cultura...*» (MATURANA, H.; 2003: 32) en consecuencia el trabajo docente no es una simple acción de transmisión, ni tampoco una yuxtaposición de habilidades, es más bien una práctica cultural que participa de los elementos y rasgos que definen la cultura dominante en la que se inscribe. De aquí que todo cambio real de nuestras prácticas docentes exige que comencemos desvelando los rasgos que definen esa cultura dominante a la que pertenecemos, descubriendo lo que hay de alienante, manipulador, opresivo y psicopatológico en nuestra propia conducta personal.

Profesoras y profesores nos encontramos de alguna manera inconscientemente abocados a reproducir aquellas prácticas con las que fuimos educados y querámoslo o no, funcionamos en mayor o en menor medida como conservadores de costumbres y rutinas que no hemos sido capaces de cuestionar y modificar. Desde esta perspectiva el aprendizaje del oficio de enseñar, no puede reducirse al conocimiento y aplicación de técnicas y recetas, sino que por el contrario habrá que inscribirlo en un proceso interminable de acción y reflexión acerca de la distancia que establecemos entre lo que decimos y lo que hacemos, lo que implica también una búsqueda de estrategias capaces de aportar mayores dosis de conocimiento acerca de las causas y consecuencias de nuestras acciones, así como mejores recursos para la práctica de la coherencia personal y el compromiso social.



Si tenemos en cuenta de un lado «*las redes de conversaciones cerradas de coordinaciones de acciones y emociones que constituyen nuestra cultura*» y por otro nuestra errática, contradictoria y humana condición, y si a esto le añadimos la naturaleza y el carácter de los cambios y problemas de la sociedad y el tiempo que nos ha tocado vivir, es obvio que la transformación y el mejoramiento de nuestras prácticas educativas, no puedan resolverse ya con reformas curriculares, sino con medidas que conduzcan a cambios estratégicos de visión y de acción.

Por una parte y ante la creciente desnaturalización y burocratización de los valores y los procesos democráticos y la escasez de acciones educativas destinadas a la estimulación del pensamiento crítico y la responsabilidad social, o sencillamente ante la ausencia de democracia en nuestras instituciones educativas, necesitamos volver a re-crear la siempre nueva propuesta humanista y amorosa de Paulo Freire en el sentido de que «*La educación es un acto de amor, un acto de valor. No puede temer el debate, el análisis de la realidad; no puede huir de la discusión creadora; bajo pena de ser una farsa. ¿Cómo aprender a discutir y a debatir con una educación que impone? Dictamos ideas. No cambiamos ideas. Dictamos clases. No debatimos o discutimos temas. Trabajamos sobre el educando. No trabajamos con él. Le imponemos un orden que él no comparte, al cual sólo se acomoda. No le ofrecemos medios para pensar auténticamente, porque al recibir las fórmulas dadas, simplemente las guarda. No las incorpora, porque la incorporación es el resultado de la búsqueda de algo que exige, de quien lo intenta, un esfuerzo de recreación y de estudio. Exige reinención. No sería posible, repetimos, formar hombres que se integren en este impulso democrático, con una educación de este tipo.*» (FREIRE, P.; 1976: 93)

Esta re-creación de «*La educación como práctica de la libertad*» a la luz de las necesidades educativas actuales, exige a nuestro juicio una profunda revisión o si se prefiere una reconceptualización de lo que hasta ahora hemos conocido como competencias docentes, así como también de los patrones y rasgos culturales y psicosociales que rigen nuestras formas de convivencia y trabajo y nuestras singulares maneras de buscar y encontrar sentido a lo que hacemos cotidianamente.

Revisar el concepto de competencias docentes significa en principio, que el oficio de enseñar no puede ni debe continuar siendo un conjunto de tareas destinadas a mejorar la eficacia de la transmisión, y mucho menos a suministrar informaciones que nada aportan al desarrollo personal y a la mejora de las condiciones sociales y materiales

de existencia. Igualmente, tampoco puede significar un añadido más de tareas a un profesorado y a una institución a la que toda la sociedad exige cada vez más responsabilidad, como si la Escuela fuese la responsable de todos los males sociales.

Dicho en palabras de Freire, reconceptualizar la función docente significa en primer lugar asumir que *«Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción... Quien enseña, aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender... Enseñar no existe sin aprender y viceversa...»* (FREIRE, P.; 1999: 24 y 25). Enseñar por tanto, más que un conjunto de tareas rutinariamente establecidas o burocráticamente administradas, consiste más bien en el desempeño de un conjunto de funciones y compromisos libremente asumidos desde criterios éticos e integrados *«organísmicamente»*³ en actitudes y disposiciones personales, cuya finalidad reside en estimular, facilitar y promover experiencias de autoaprendizaje, interacción social y cooperación en el marco de un vivir democrático cotidiano.

Desde este punto de vista, todo el saber pedagógico y didáctico, toda elaboración teórica estará siempre mediada por el análisis y la reflexión sobre la práctica y las posibilidades que ésta tiene de generar un vivir cotidiano coherente con valores éticos y democráticos. Todos los ámbitos de la organización educativa, ya sea ésta formal o informal, escolar o no escolar, deberán inscribirse en el contradictorio y no menos arriesgado proceso de acortar la distancia entre lo que idealmente pensamos y decimos y lo que realmente hacemos. Se trata en suma de considerar las escuelas como *«...Esferas públicas democráticas, lo que significa que las escuelas se han de ver como lugares democráticos dedicados a potenciar de diversas formas, a la persona y la sociedad. Como lugares públicos donde los estudiantes aprenden los conocimientos y las habilidades necesarias para vivir en una auténtica democracia, donde los estudiantes aprenden el discurso de la asociación pública y de la responsabilidad social»* (GIROUX, H.; 1997: 34 y 35)

³ Con el término *«organísmico»* pretendo dar a entender la idea de que la tarea de enseñar, el trabajo del profesorado es algo que va mucho más allá del conocimiento disciplinar, o del manejo de técnicas y métodos, ya que hunde sus raíces en las singulares tramas biográficas que han configurado en cada uno nosotros una peculiar estructura emocional y motivacional, y por tanto es un trabajo que se nutre de vivencias y emociones, de proyecciones y sueños, de contradicciones, ingenuidades y apuestas, que se alimenta en suma de deseos, de confianza en la espontaneidad y el placer como fuentes de creatividad en la generación de sueños que podemos vivir en lo cotidiano. Un oficio en definitiva para el que *«no es suficiente que tengamos las cualidades apolíneas y patriarcales de lucidez, dominio y desapego, sin una correspondiente capacidad dionisiaca y matrística de entrega al misterio de la corriente de la vida»* (NARANJO, C.; 2004: 121)



Como muy acertadamente señala Freire «*No se trata de que, de repente yo piense, que la democracia se enseña y se aprende por medio de discursos: se aprende y se enseña la democracia, haciendo la democracia*» (FREIRE, P.; 1997: 99), por tanto las clásicas y exclusivas competencias docentes del profesorado de programar, planificar, evaluar, organizar, innovar o formarse, tendrán que ser nuevamente redefinidas a la luz de la coherencia en la construcción de esferas públicas democráticas.

No creo que esta nueva visión democrática de la función docente sea algo muy dificultoso, sobre todo cuando hay sobradas evidencias y experiencias de que esto es posible. En concreto esto significa para empezar, algo bastante sencillo: abandonar las metodologías transmisivas y propiciar aprendizajes activos, cooperativos y democráticos, especialmente en las instituciones de formación del profesorado, porque como es sabido, son las vivencias y experiencias formativas que los aprendices de profesor tienen, las que determinarán en gran medida lo que efectivamente ese profesor o esa profesora realizará mañana de forma espontánea.

Desde este punto de vista, la responsabilidad social y profesional que tienen las instituciones de formación del profesorado, especialmente la Facultades de Ciencias de la Educación es clara, puesto que su ejercicio profesional es el que vendrá a marcar, en un sentido o en otro y de forma indeleble en algunos casos, las diferentes formas, estilos y actitudes del profesorado. Significa en suma decir ¡basta ya! a tanto conocimiento libresco y a tanta palabrería democrática que se presenta bajo demagógicas dosis burocráticas de educación en valores, diciendo basta también a tanto conocimiento técnico y metodológico que no se cuestiona, no se aplica y no se analiza a la luz de la práctica real.

Considerar las instituciones educativas como «*esferas públicas democráticas*», no solamente implica una reconceptualización de las funciones y de las prácticas docentes desde la perspectiva de la responsabilidad social en el papel de favorecedores y constructores de procesos democráticos, sino que al mismo tiempo exige una redefinición del papel de los profesores a la luz de los diferentes modelos de rol que históricamente se han ido sucediendo, intentando tomar de cada uno, aquello que más y mejor haya contribuido al desarrollo profesional, humano y social.

Para empezar en esta tarea tendríamos en primer lugar que analizar el papel que históricamente han ejercido el patriarcado y el mercado en la caracterización y la formulación de las funciones docentes.

Bastaría un breve recorrido por lo que sucede en la vida diaria de nuestras instituciones educativas y en el interior de sus aulas para darnos cuenta de que su funcionamiento, sus relaciones, su organización y las diferentes formas de trabajo y convivencia de profesores y alumnos, están en su mayoría atravesadas por un modelo cultural, que unas veces explícita y otras implícita, define y caracteriza las diferentes formas de relación social y de producción del conocimiento: el modelo cultural del patriarcado.

Se trata de un modelo que «...valora la guerra, la competencia, la lucha, las jerarquías, la autoridad, el poder, la procreación, el crecimiento, la apropiación de los recursos y la justificación racional del control y de la dominación de los otros a través de la apropiación de la verdad...» (MATURANA, H.; 2003:36) pero que igualmente valora también «...el dominio masculino, el predominio de la razón sobre la emoción, así como el predominio de la explotación sobre el cultivo, de la agresión sobre la ternura, de la competencia sobre la colaboración, el autoritarismo, la fuerza asociada a la insensibilidad que se torna en violencia y el control ideológico del pensamiento.» (NARANJO, C.; 2004: 101).

En consecuencia, lo inédito viable hoy consiste en vivir bajo nuevos patrones de convivencia y relación en los que primen valores democráticos y matrísticos, en los que primen la cooperación sobre la competición, la generosidad incondicional sobre el cálculo, la calidez afectiva sobre la frialdad y el distanciamiento, la ternura frente a la dureza burocrática, la horizontalidad sobre la verticalidad y otros muchos que podemos obtener si revisamos con sinceridad nuestras conductas y formas de trabajo y convivencia cotidiana.

Aquí no se trata formalizar el patriarcal y tradicional deseo de criticar y descubrir lo que hay de enajenante y contradictorio en nuestro trabajo, conducta y relaciones, con el fin de diseñar y escribir un gran proyecto que una vez más reproduzca la división entre pensantes-ejecutantes y dirigentes-dirigidos, o que suponga una nueva versión del modo masculino de hacer política⁴, ni tampoco de ofrecer un bálsamo místico a las anquilosadas formas de trabajo y convivencia que haga olvidar o exculpe las difíciles e insoportables condiciones laborales en las que viven muchas y muchos profesores de hoy.

Aquí de lo que se trata es de vivir en lo cotidiano lo que anunciamos, haciendo posible la existencia de nuevas estrategias de trabajo y convi-

⁴ «Hay un modo de hacer política masculino y otro femenino. El primero reclama conducir grandes rebaños con el pastor al frente armado de cayado, y los perros que impiden que se desmadre el ganado. ¡Oh!, las multitudes siguiendo a un líder! El sueño de toda política masculina: la revolución de las grandes masas o la sumisión de ellas, que es lo mismo» (SENDÓN DE LEÓN, V.; 2000)



vencia que vayan desde las formas más sencillas y elementales, hasta las más complicadas y estructuradas, y no sólo por razones fundadas en las necesidades educativas del presente, sino sobre todo por razones de salud e higiene psicológica y moral, y esto no es algo que dependa unilateralmente ni del gobierno o la dirección de turno, ni mucho menos del sindicato, sino de esa activa y pacientemente impaciente esperanza de la que nos habla Freire y que únicamente se hace visible en lo concreto y cotidiano.

No se trata pues de cambiar la sociedad o la educación al modo patriarcal y masculino, sino de ejercer el oficio de enseñar sin renunciar a cambiar la vida cotidiana y poniendo la atención en la transformación de los contextos a través de vínculos, relaciones y del descubrimiento de las enormes posibilidades que brinda esa vida cotidiana de nuestros presentes particulares, que por otra parte es la única vida que existe.

Además de las contradicciones que nos plantea nuestro modo de vivir patriarcal, tanto en nuestras vidas como en el ejercicio de nuestro trabajo docente, no podemos ignorar el papel que tradicionalmente ha ejercido y que en estos últimos tiempos ha adquirido un renovado vigor, los llamados valores de la economía de la mano invisible del eufemístico libre mercado.

A nadie se le oculta el hecho de que el modelo mercantil dominante ha producido y sigue produciendo, una criminal quiebra en la satisfacción de la inaplazable necesidad de garantizar una educación pública y gratuita para todos. Vivimos tiempos difíciles para la Escuela Pública y parece ser que todos los datos apuntan a que la educación va a seguir siendo considerada como un servicio cualquiera que puede ser llevado al mercado como cualquier otro producto más. Si los valores de una supuesta libertad de consumo, llamada ahora libertad de enseñanza, están ocupando el lugar de los valores de ciudadanía y de los derechos humanos, es obvio que la equidad irá desapareciendo bajo el espectro de la ahora tan cacareada calidad y excelencia.

No, no están los tiempos para abandonar los esfuerzos, la organización y el trabajo constante y persistente para conseguir unas condiciones laborales mínimamente dignas para el profesorado, sobre todo en aquellos países en los que su situación es de miseria y abandono.

En una reciente visita realizada a Perú en la que tuve la oportunidad de trabajar con más de dos mil profesoras y profesores procedentes de todas los departamentos del país, pude escuchar de su propia voz las duras condiciones de trabajo en las que viven, especialmente las profesoras: salarios que no superan los 200 dólares mensuales; proliferación de dobles jornadas en trabajos de los más diversos; desempleo, inseguridad y precarización; ausen-

cia de garantías y de relaciones laborales; infradotación y escasez de recursos; proliferación de escuelas “particulares” y pauperización de la enseñanza pública y otros muchos en los que las profesoras, por su doble condición de trabajadoras y de mujeres llevan la peor parte, por ello no puedo resistirme a traer aquí el escandaloso testimonio de dos profesoras de Lima.

«Los problemas educativos más importantes de la sociedad peruana, son en primer lugar la desnutrición y en segundo lugar la baja remuneración de los docentes. La desnutrición es un problema tan real que nadie se atrevería a negarlo. Si nos vamos a cualquier colegio estatal, al que usted quiera, sea Zapallal, San Juan de Lurigancho, Villa El Salvador, Chosica, encontrará a niños que se duermen en clase, desatentos, aburridos...¿Con qué ganas estos niños podrían recibir la clase del día? Si de repente ni cenaron la noche anterior y mucho menos tomaron desayuno, ya sea porque la madre, que es ambulante, no le fueron bien las ventas o que a su padre que es albañil no le pagaron, o en el peor de los casos es huérfano y vive con los tíos que los mandan a trabajar y encima no les brindan alimentación y son agredidos por los que supuestamente deberían velar por su bienestar. En segundo lugar, está el problema de de la baja remuneración de los docentes con un sueldo mínimo que apenas le alcanza para pagar el alquiler y la manutención de sus dos hijos, que por más esfuerzos que realicen no les alcanza para actualizarse constantemente y dar lo mejor a sus alumnos. Aquí el Estado debería ponerse la mano en el pecho y pensar en el bienestar y la formación de esos niños, más no de cuento de egresos le costará la actualización al Estado.»⁵

«Los problemas educativos de Perú son básicamente tres. El primero que los presupuestos son totalmente escasos, debido a que el Estado prioriza gastos en armamento, administración y pago de deuda entre otros. El segundo, una deficiente formación del magisterio, porque no existe planificación para atender demandas de profesionales y no ha habido preocupación por la formación inicial y el tercero, las políticas educativas inconsistentes en el mediano y largo plazo por falta de acuerdos comunes y compromiso político de respetar esos acuerdos»⁶

Tal vez la percepción que tenemos en esta parte del globo y este sopor acomodaticio y burocrático que nos proporciona el funcionariado nos haya hecho olvidar que en la base de los actuales problemas del profesorado, ya sean estos psicológicos, físicos, profesionales o de otro tipo, están las condiciones materiales y sociales en las que ese profesorado trabaja. No, tampoco están los tiempos para confundir lo que son problemas sociales y políticos con problemas psicológicos y de malestar

⁵ Bertha Felipe. Municipalidad de San Borja. Lima (Perú), 22 de noviembre de 2005.

⁶ María Blanca Marchand López. Municipalidad de San Borja. Lima (Perú), 22 de noviembre de 2005.



docente. Los problemas del profesorado son en primer lugar de carácter político, social y cultural, y es éste triple carácter el que determina las percepciones y el sufrimiento psicológico y personal que cada uno de los profesores vive. Por tanto la construcción de coherencias personales es inseparable de la lucha por mejores condiciones sociales y laborales.

Pero no es ésta la única temática que intento hacer resaltar en esta referencia a la mano invisible del mercado. Lo que pretendo decir también es que el modo de vida mercantil produce en el trabajo docente, en las relaciones sociales y en nuestra propia conducta una peculiar forma de percibir el mundo, de entender la educación y de dar contenido a la propia función docente.

En la creencia de que las ideas de las personas son independientes de sus emociones y sentimientos, tendemos a dar por verdadero que nuestras acciones son el producto de nuestras ideas, cuando en realidad somos seres unitarios y tricerebrados (instintivo, emocional y neocortex) en permanente interacción con nuestro medio, lo que hace que seamos también el producto de ese propio interaccionar, de ese propio lenguajear y emocionarse como diría Maturana.

Los tres cerebros y las singulares interacciones que configuran nuestra experiencia, dan contenido a lo que se conoce como carácter, o esa tendencia mediante la cual cada uno de nosotros configuramos eso que se llama personalidad y la dotamos de un conjunto de rasgos que expresan las formas específicas a través de las cuales canalizamos nuestra energía en relación con el mundo y los demás.

De aquí se deduce que nuestro actuar, bien sea por las condiciones existenciales presentes o los condicionamientos pasados que se han expresado en rasgos que forman parte de nuestro singular carácter, no es nunca independiente de las condiciones sociales en las que ese actuar se produce, por ello podemos hablar también de “carácter social” o aquel que es común a todos los individuos de una cultura dada.

Hace más de cincuenta años Erich Fromm consideró la existencia de dos tipos de orientaciones en el carácter social del ser humano contemporáneo: la orientación productiva y la orientación improductiva. En nuestro caso, y trasladando esta doble orientación al oficio de enseñar, podríamos establecer que hay también dos formas particulares de ejercer este oficio: una forma productiva, cultivadora y fertilizante a la que podríamos denominar agrícola o ecológica, y otra improductiva, explotadora, contaminante y esterilizante que podríamos nombrar como industrial o tecnoburocrática.

Un profesorado agrícola y ecológico, sería aquel que utiliza su propia capacidad y su propio trabajo para realizar todas sus potencia-

lidades como ser humano. Es el que al mismo tiempo que trabaja se afirma, se expresa y desarrolla plenamente como persona, aquel que no se culpabiliza y se angustia por cometer errores para aprender, el que busca, el que no da nada por sentado, o el que sencillamente aprende enseñando y enseña aprendiendo, siendo capaz de generar sus propias condiciones de sustentabilidad, haciendo aquello que no está sujeto a modas, rutinas o exigencias burocráticas.

Un profesorado de estas características sabe distinguir perfectamente lo que es pura actividad ansiosa, rutinaria y alienante, de aquel trabajo creativo, vivo, original y lúdico más ligado a nuestros deseos, a nuestro “niño interior” y a nuestras emociones y sentimientos, y que por su propia naturaleza, al generar gozo, placer y disfrute pueden obviamente crear condiciones para retroalimentar nuestros circuitos de energía psíquica, mientras que la actividad enajenada y burocrática nunca tendrá posibilidad de mantener nuestro desgaste. Y es aquí donde intervienen la alegría, la diversión, el disfrute, el sentido del humor, el juego, etc., como elementos generadores de energía psíquica y social que para nada están reñidos con el rigor, el esfuerzo, la disciplina o la responsabilidad.

Dice Fromm que esta orientación productiva del carácter, está ligada profundamente al amor, como actividad o fenómeno genuinamente humano que se compone de cuatro elementos esenciales: cuidado, responsabilidad, respeto y conocimiento, elementos que por cierto son radicalmente esenciales para el ejercicio del oficio de enseñar.

Es esto esencialmente lo que nos dice el último Freire de la *«Pedagogía de la autonomía»* cuando con ese habitual y cálido estilo nos asegura que *«...enseñar exige competencia profesional, generosidad, compromiso, comprensión, saber escuchar, conciencia, libertad, autonomía, diálogo y querer bien a los educandos y disponibilidad a la alegría de vivir (...) porque trabajo con personas y por más que me dé a la reflexión teórica y crítica en torno a la propia práctica docente y discente, no puedo negar mi atención dedicada y amorosa a la problemática más personal de éste o aquel alumno o alumna. Mientras no perjudique el tiempo normal de la docencia, no puedo cerrarme a su sufrimiento o a su inquietud sólo porque no soy terapeuta o asistente social.»* (FREIRE, P; 1999: 88-135)

El modelo industrial o tecnoburocrático del oficio de enseñar, que se corresponde obviamente con los rasgos depredadores, insustentables, burocráticos, consumistas, injustos y necrófilos del actual modelo de desarrollo económico, hunde sus raíces en lo que Fromm define como



orientación improductiva del carácter social de nuestro tiempo, orientación en la que distingue cuatro tipos de caracteres (FROMM, E.; 1992; 72-97):

1. La “*orientación receptiva*” correspondiente a aquellas personas que consideran que la fuente de todo bien reside en el exterior, siendo su actitud existencial básica la de recibir del mundo exterior o de los demás lo que ellas creen que necesitan. Sería el caso por ejemplo de aquellos profesores que sistemáticamente andan eludiendo su responsabilidad por no haber recibido lo que supuestamente necesitan⁷
2. La “*orientación explotadora*”, igual que el anterior pero con la diferencia de que para conseguir cosas del exterior, es necesario recurrir a la astucia, a la violencia o sencillamente al engaño o a la manipulación. Sería el caso de aquellos que abiertamente recurren a la amenaza, al chantaje, a la mentira e incluso a la humillación, o sencillamente consideran los alumnos como sus adversarios o los únicos culpables de los problemas de aprendizaje y convivencia de un grupo determinado.
3. La “*orientación acumulativa*”, o carácter de aquellas personas que tienen poca fe en que lo que proviene del exterior pueda proporcionarles satisfacción a sus necesidades, confiando más en la acumulación y en el ahorro, ya que cualquier gasto de energía lo consideran como una amenaza a su estabilidad. El profesor funcionario, el burócrata, el que se apega a su rutina aun sabiendo que se ha quedado anticuado y que presta un flaco servicio a sus alumnos son ejemplos de este tipo.
4. La “*orientación mercantil*” basada en la tendencia a considerarse a sí mismo como una mercancía y el propio valor como un valor de cambio que puede ser ofertado o demandado en el gran mercado social de la personalidad. Aquí tenemos al profesor tecnócrata, muy preocupado por la excelencia y convencido de la necesidad de selección. Son los que discursen permanentemente acerca de que los buenos alumnos se quedan atrás, que la atención a la diversidad es el culto a la mediocridad o que la escuela y la educación deben ser como cualquier otro negocio más y por tanto sometido a la mano invisible del mercado.

⁷ Muchas veces he tenido la oportunidad de escuchar en salas de profesores, e incluso en reuniones de Claustro, quejas verdaderamente ridículas: negarse a trabajar porque no está el retroproyector, porque no estaban listos todos los auriculares de idiomas o porque no habían colocado el moderno cañón del ordenador portátil. Ridículamente, muchísimas de las quejas que se formulan en estos aspectos, se corresponden con profesores muy preocupados por los huecos de los horarios y muy reacios a la realización de reuniones.

En síntesis, los rasgos correspondientes de estos dos modelos caracteriológicos del oficio de enseñar que hemos adaptado de las ideas y aportaciones de Erich Fromm, son los que presentamos en el cuadro de la página siguiente.

TIPOLOGÍA CARACTERIAL DEL OFICIO DEL ENSEÑAR					
Modelo INDUSTRIAL					Modelo ECOLÓGICO
Dimensiones y Orientaciones	Orientación Receptiva	Orientación Explotadora	Orientación Acumulativa	Orientación Mercantil	
Origen de los bienes y el placer	Siempre en el exterior recibiendo o esperando que alguien les gratifique sus deseos, les proporcione bienestar o les resuelva sus problemas.	Siempre en el exterior, conquistando, sustrayendo o consiguiendo sus deseos mediante la habilidad, la astucia, el poder, la violencia, la manipulación o la seducción.	En una actitud interior de previsión, cálculo, ahorro y acumulación. Conductas fundamentadas en el atesoramiento. Acumulan materiales, libros y todo tipo de recursos.	En una actitud que concibe el éxito y el bien propio como una combinación de habilidades y cualidades personales. Darwinismo social y cultural.	Siempre en el interior y en el empleo de sus fuerzas y potencialidades congénitas. Incluye respuestas emocionales, mentales, sensoriales hacia los demás, hacia uno mismo y hacia las cosas (productividad). El origen del goce está en la capacidad de autorrealización .
Actitud ante el amor	Prioridad y predominancia de ser amado frente al amar. Espera siempre recibir frente a dar. Necesidad permanente de agradecimiento y alabanza.	Afán conquistador y dominador, "arrebataador". Disfruta con enamorar "robando" el amor.	Amor posesivo. No dan amor, lo consiguen poseyendo al amado y haciéndolo dependiente. Se sienten celosos cuando sus alumnos no les brindan afecto exclusivo.	Amor como intercambio, trato, negociación o compromiso de partes.	Su fundamento consiste en trabajar por algo y en hacer que crezca algo. El amor productivo requiere cuidado, responsabilidad (responder incondicionalmente), respeto y por último confianza
Productividad	Incapaces para la autonomía y la asunción de compromisos y responsabilidades. Esperan continuamente que los demás le ayuden a salir de su situación o les proporcionen los recursos necesarios.	No producen. Copian, plagian y no tienen ideas originales. Muy habilidosos para presentar como propias ideas y trabajos que no son de su creación.	Archivan, custodian y almacenan escrupulosamente todo tipo de materiales e ideas. Eruditos y muy dados a mostrar públicamente sus habilidades, presentando ideas ajenas como propias.	Basada en la oferta y la demanda: predominancia del valor de cambio frente al valor de uso.	Entendida como desarrollo personal de capacidades. Valor de uso frente a valor de cambio. Trabajo como intercambio entre actividad, reposo y reflexión frente a actividad compulsiva y pereza.



<p>Relaciones interpersonales</p>	<p>Buscan “magos” y muchas lealtades. Son incapaces de autoafirmarse y decir no. Necesitan de un pastor que les guíe.</p>	<p>Necesitan a las personas para obtener algo. Actitudes de suspicacia, cinismo, envidia y celos. Con frecuencia rivalizan con alumnos y compañeros.</p>	<p>Carentes de espontaneidad. No dejan nada al azar. Inflexibles. Reclaman reglas, normas, orden y seguridad. No asumen riesgos.</p>	<p>Obsesionados por “ser vendibles”. Búsqueda permanente de confirmación de su autoestima.</p>	<p>Frente a la relación simbiótica de dependencia, subordinación y masoquismo y las relaciones de alejamiento - destructividad - distanciamiento - sadismo, se propone la relación de amor que se compone de autenticidad, aceptación, comprensión y apertura</p>
<p>Identidad de valores</p>	<p>Sin identidad. Intolerancia extrema a la frustración. Tranquilidad. Indiferencia. Apegado y dependiente.</p>	<p>Identidad confusa, adaptable a cada expectativa de ganancia. Agresividad. Preocupados por hacer carrera.</p>	<p>Orden, disciplina, método, control, autoridad, poder.</p>	<p>Formalismo. Soy lo que hago y hago lo que me dicen. Eficacia. Rentabilidad. Cálculo de esfuerzo.</p>	
<p>Aspectos positivos</p>	<p>Capaz de aceptar. Conformidad. Modestia. Encantador. Adaptable. Ajustado socialmente. Sensitivo. Cortés. Optimista. Confiado. Tierno.</p>	<p>Activos. Capaces de tomar iniciativas. Capaces de reclamar. Decididos. Cautivadores y capaces de liderazgo. Con autoestima.</p>	<p>Práctico. Económico. Cuidadoso. Reservado. Paciente. Cauteloso. Constante y tenaz. Imperturbable. Sereno ante los problemas. Ordenado. Metódico. Fiel.</p>	<p>Calculador. Adaptable. Jovial. Previsor. Flexible. Sociable. Experimentador. No dogmático. Eficiente curioso. Ingenioso.</p>	<p>Autoconcepto y autoestima equilibradas. Valores éticos y estéticos. Ser frente a tener. Convicciones frente a opiniones. Desobediencia frente a obediencia</p>
<p>Aspectos negativos</p>	<p>Pasivo y sin iniciativa. Carente de opinión y de carácter. Sumiso. Sin orgullo. Parásito. Carente de principios. Servil y sin confianza en sí mismo. Apartado de la realidad. Cobarde. Rastrero. Iluso, crédulo y sensiblero.</p>	<p>Explotador. Agresivo. Egocéntrico. Presuntuoso. Precipitado. Arrogante. Seductor.</p>	<p>Carente de imaginación. Mezquino. Suspica. Frio. Angustiado. Obstinado. Indolente. Inerte. Pedante. Obsesivo. Posesivo.</p>	<p>Oportunista. Inconsistente. Pueril. Sin futuro o pasado. Carente de principios o valores. Incapaz de estar solo. Sin meta ni propósito. Relativista. Superactivo. Carente de tacto. Intelectualoide. Sin discriminación. Indiferente. Soso.</p>	

Además de la reconceptualización de las funciones docentes bajo de la perspectiva que aporta la visión de las instituciones educativas como esferas públicas democráticas, hemos mostrado también como el actual modelo mercantil no es solamente el generador de desigualdades que condenan a las grandes mayorías a la falta de educación de calidad, sino también el que contamina nuestras mentes con una particular forma de ver el mundo y el que nos impulsa inconscientemente a adoptar determinados estilos y formas de comportamiento personal y profesional. No obstante, el diseño de una nuevo tipo de profesorado no puede agotarse en estos análisis, es necesario seguir profundizando e ir más allá en una doble dirección: la que aporta el paradigma de la complejidad de Edgar Morín y la que nos ayuda a descubrir nuestros olvidados ancestros de la cultura matrística gracias a las elaboraciones de Humberto Maturana y Claudio Naranjo.

A los efectos de una nueva visión del oficio de enseñar, Edgar Morín nos plantea la necesidad de cambiar nuestras estructuras mentales y nuestros modos de acción pedagógica mediante lo que denomina «*reforma del pensamiento*». Un cambio que según él, nos permitiría dar respuesta a tres tipos de problemas o desafíos: el divorcio existente entre la cultura de las humanidades y la cultura científica (desafío cultural); el aumento incontrolado de informaciones de las que no se puede generar conocimiento (desafío sociológico) y el déficit democrático y de cooperación que resulta de la especialización y de la delegación de nuestro poder de decisión en expertos. (MORÍN, E.; 2000: 20-23)

Esto requiere a mi juicio no solamente la adquisición de nuevas visiones sino también el entrenamiento en nuevas estrategias y procedimientos de aprendizaje dirigidos a que cada persona sea capaz de aprender por sí misma, función que hasta ahora no está generalizada en el profesorado, sobre todo cuando comprobamos su mayoritario papel transmisivo y poco dado a la producción de conocimiento.

La función docente no puede seguir siendo en estos nuevos tiempos, un proceso continuo de transmisión o reproducción de conocimientos preparados de antemano para que los consumidores se los traguen sin más, sino que por el contrario deberá consistir en la generación de climas y la creación de contextos en los que sea posible que cada individuo pueda experimentar vivencias personales en las que pueda aprender por sí mismo, contextos caracterizados por la colaboración y la interacción social pero dotados de autonomía y flexibilidad. Si «*Son tres los analfabetismos que hay que derrotar: el de la*



lectura y escritura (saber leer y escribir), el sociocultural (saber en que tipo de sociedad se vive; por ejemplo, saber que son los mecanismos de mercado) y el tecnológico (saber interactuar con máquinas complejas). Toda escuela incompetente en alguno de esos aspectos es socialmente retrógrada » (ASS-MAN, H.; 2002: 31).

Desde esta perspectiva la formación del profesorado hoy debería estar centrada en la consecución, el aprendizaje y la enseñanza de objetivos como los siguientes:

1. Ser capaz de buscar y obtener información, seleccionarla, estructurarla, valorarla, e incorporarla al propio cuerpo de conocimientos, lo que implica también prestar una especial atención al desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas.
2. Ser capaz de enfrentarse al desarrollo de nuestras propias capacidades, no sólo de almacenamiento de información, sino sobre todo de discriminación, discernimiento, clasificación, estructuración, jerarquización, evaluación y en última instancia la capacidad producir conocimiento, sin olvidar que todas estas capacidades tienen que estar articuladas en torno al desarrollo permanente del pensamiento crítico.
3. Conocer y aplicar estrategias metodológicas que garanticen la actividad, el protagonismo del alumnado y la adquisición de actitudes de autonomía, responsabilidad y toma de decisiones. Así como también otras relacionadas con las funciones de tutoría, ayuda, orientación y estímulo para la realización de experiencias de aprendizaje, no solamente en el sentido tradicional de adquisición de conocimientos, sino en la perspectiva del desarrollo de la persona entera.
4. Aprender de tal manera que la propia actividad produzca en nosotros gratificación, placer, entretenimiento, diversión, lo cual no significa que haya que realizarla sin esfuerzo, sino que este esfuerzo esté integrado de forma emocional y estimulante. Si el esfuerzo que se realiza no está compensado con el incremento de nuestra autoestima y con la satisfacción emocional, difícilmente podremos ser capaces de generar motivaciones intrínsecas.
5. Aprender mediante la interacción, la cooperación y la participación social siendo capaces de generar climas sociales de confianza, respeto, responsabilidad, integración, alegría y sentido del humor.

Pero finalmente toda estas nuevas competencias y modelos de rol del oficio de enseñar, no serán posibles si profesoras y profesores no somos capaces de incrementar la cantidad y calidad del conocimiento que tenemos de nosotros mismos como docentes y como personas, un conocimiento que nos permitirá utilizar cada vez mejor las extraordinarias posibilidades que tenemos como seres humanos, lo cual requiere como dice Claudio Naranjo «...*Una nueva educación dirigida al cuerpo y a las emociones, a la mente y al espíritu (...) Una educación que lleve al individuo hasta el punto de madurez en el que, elevándose por encima de la perspectiva aislada del propio yo y de la mentalidad tribal, alcance un sentido comunitario plenamente desarrollado y una perspectiva planetaria. Una educación del yo como parte de la humanidad, una educación del sentimiento de humanidad (...) Una educación en la que todo educador sea capaz de facilitar una comunicación sincera entre sus alumnos –responsabilizándose de sus consecuencias–; de reconocer y expresar las propias percepciones, tanto de sí mismo como de los otros y la de desarrollar su propia empatía y mantenerse alejado de los juegos del ego*» (NARANJO, C.; 2004: 155 y 156)

¿Qué podemos hacer entonces, además de trabajar día a día de forma personal haciendo posible la creación de vínculos, el establecimiento de relaciones y la apertura de posibilidades? ¿Acaso hay algo más que vivir honesta y coherentemente la vida cotidiana estando abiertos a las sorpresas y en la confianza de que podemos y debemos actuar de un modo diferente al que el modelo patriarcal y mercantil nos ha acostumbrado?

Unos dirán, organicémonos porque sin organización, sin estrategia, sin programa y sin lucha es iluso que podamos combatir los males que nos acechan y llevan razón. Pero así surgirán líderes, jerarquías, dirigentes, expertos, normas, estructuras que con el tiempo olvidarán los fines originales pretendidos y serán finalmente seducidos por el lenguaje del poder y lo que un día nos pareció indispensable, hoy lo veremos anticuado y prescindible y entonces aquella organización será completamente irreconocible.

Otros, sumidos en el desencanto, optarán por el retiro o la huída intentando buscar una paz que perdieron en el ajetreo de una estresante lucha sindical y política y, convencidos ahora de que el cambio es únicamente una actividad individual abjurarán de sus convicciones y se refugiarán en el ascenso al máximo nivel de incompetencia del conocido principio de Peter, en el individualismo cibernético de la postmodernidad o en el intimismo espiritualista del último gurú.



La mayoría, la que asiste a clase, la que vive cotidianamente el placer y el dolor de ser docente en una sociedad cada vez más compleja y llena de problemas intentaremos ir haciendo lo que podamos, sumergiéndonos a veces en la rutina, otras en la burocracia y la tecnocracia, confiando en las posibilidades que brinda la realidad que no deseamos y cometiendo a menudo errores de bulto, pero no declarando nuestro deseo de transformar el mundo porque preferimos cambiar la vida cotidiana y será entonces cuando nos descubriremos semejantes, cuando nos reconoceremos como iguales y en ese momento entenderemos plenamente aquel mensaje siempre nuevo que Freire nos legó: «*Ninguna verdadera formación docente puede hacerse, por un lado, distanciada del ejercicio de la crítica que implica la promoción de la curiosidad ingenua a curiosidad epistemológica, y por el otro, sin el reconocimiento del valor de las emociones, de la sensibilidad, de la afectividad, de la intuición o adivinación*» (FREIRE, P.; 1999: 46).

Referencias bibliográficas

- ASSMANN, H. (2002). *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Narcea. Madrid.
- DÍAZ DE COSSÍO, R. (1999). *Los retos educativos del siglo XXI*. [En línea]. Curso taller para maestros normalistas del Estado de Sinaloa. *El papel del maestro en la educación del futuro*. <<http://www.analitica.com.mx/Roger/retos.htm>> [Consulta: 18 mayo 2002]
- ESTEVE ZARAZAGA, J.M. *15 medidas concretas para enfrentar los problemas de los profesores en la situación actual*. [En línea] Junta de Andalucía. Andalucía en el nuevo siglo. <<http://www.junta-andalucia.es/nuevosiglo/index2.html>> [Consulta: 9 junio 2001]
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1988) *La profesionalización del docente*. Escuela Española. Madrid.
- FREIRE, P. (1976). *La Educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI. Madrid.
- FREIRE, P. (1997) *A la sombra de este árbol*. El Roure. Esplugues de Llobregat (Barcelona).
- FREIRE, P. (1999) *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI. México.
- FROMM, E. (1953) *Ética y psicoanálisis*. F.C.E. México.
- GIROUX, H.A. (1997) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós-MEC. Barcelona.
- LIPOVETSKY, G. (2000) *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Anagrama. Barcelona.

- MARTÍNEZ, D. (2005) *Trabajador de lo humano* [En línea] Suplemento digital de la revista *La educación en nuestras manos*, Año 1, N° 2. <<http://www.suteba.org.ar/inicio.php?tipo=notadb&seccion=3&idnota=956&idcat=50>> [Consulta: 6 de diciembre 2005]
- MORÍN, E. (1999) *Los siete saberes necesarios a la educación de futuro*. [En línea] Cátedra itinerante de la UNESCO Edgar Morin para el pensamiento complejo. Universidad del Salvador. Buenos Aires. Argentina. <<http://www.complejidad.dad.org/publi.htm>> [Consulta: 14 de octubre de 2000]
- MORÍN, E. (2000) *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa. Barcelona.
- MORÍN, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Seix Barral. Barcelona.
- NARANJO, C. (2004) *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. La Llave. Vitoria-Gasteiz.
- PERRENOUD, P. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Graó. Barcelona.
- PERRENOUD, P. (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Graó. Barcelona.
- PIUSSI, A. M. (2004) *Aprovechar la libertad femenina. Darse en cuerpo y alma al trabajo y a la formación en tiempos de postfordismo*. Laboratori d'iniciatives sindicals i cutadanes Ettore Gelpi. En PIUSSI, A.M. y otros "Trabajo futuro: la formación como proyecto político y el aprendizaje permanente".
- SABATO, E. (1999). *Antes del fin*. Seix Barral. Barcelona.
- SENDÓN DE LEÓN, Victoria (2000) *¿Qué es el feminismo de la diferencia? (Una visión muy personal)* [En línea] Mujeres en red. El portal de género en internet. Un puente para el encuentro. <http://www.nodo50.org/mujeresred/victoria_sendon_feminismo_de_la_diferencia.html>
- STREET, S. (2004) *Magisterio, docencia o militancia? Rescate del oficio entre las ruinas -¿O los cimientos?- de la escuela pública moderna*. [En línea]<<http://www.memoria.com.mx/155/Street.htm>> [Consulta: 22 de diciembre de 2005]
- ASSMANN, H. (2002) *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Narcea. Madrid.
- HOBBSAWM, E. (1996) *Historia del siglo XX*. Crítica. Barcelona.



Lengua y cultura en el proceso educativo: ¿una opción políticamente neutra?¹

Luiza Cortesão²

307

Resumen

En esta comunicación (y a propósito de la lengua que se elige para desarrollar el proceso educativo) serán abordados algunos aspectos del problema de dominación *vs empowerment*, problema este siempre latente cuando se analizan significados subyacentes y/o estructurantes de la educación. El punto de partida para estas reflexiones reside en el hecho de admitir, con Paulo Freire, que el análisis del concepto de cultura que se hace operativo al trabajar en educación es decisivo para la descodificación de algunos de esos significados. Siendo así, se admite también (en la línea de las «Teorías de la Reproducción») que la norma cultural aceptada y valorada por la Escuela, la propia lengua elegida para el desarrollo de los aprendizajes, como también las relaciones que se establecen (o no) con la cultura y la lengua que encuadran la socialización primaria de los alumnos, todos estos aspectos constituyen posibles indicadores de interacciones que orientan, de forma más o menos explícita el proceso educativo.

En este sentido (y recorriendo también a textos que, sobre esta cuestión, fueron producidos por Paulo Freire) serán referidas algunas situaciones y problemas educativos con que vamos confrontándonos en proyectos desarrollados no solamente en Portugal sino también con emigrantes de la diáspora portuguesa.

Lengua y cultura en el proceso educativo: ¿una opción políticamente neutra?

En una mesa redonda sobre política y ética, la primera afirmación que me gustaría hacer (y que está, además, en la base de esta exposición) es relativa a una cuestión tan debatida (diría también, tan indiscutible)

* Traducción: Vicent Berenguer.

¹ Una primera versión de este texto fue utilizada en el *Encontre *Paulo Freire, *Recife, 2003.

² Profesora catedrática jubilada de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Oporto, actualmente profesora emérita de esta Universidad, presidenta de la Dirección del Instituto *Paulo Freire de Portugal, investigadora del Centro de Investigación e Intervención Educativas de la *FPCE-*UP.

que se aproxima peligrosamente a una banalidad: y esa hipótesis de partida será «en educación todo es político». No es difícil defender esta hipótesis. Se puede constatar que, en los procesos educativos, cualquier decisión, cualquier elección a corto, medio o largo plazo «decide», «dice respeto», «remueve» (de formas y con efectos más o menos evidentes, más o menos profundos), con el «pueblo» (la polis) que directamente o indirectamente se encuentra comprometido en este proceso. Así, será de admitir la importancia de estar atento, analizar, descodificar la ética de todas las decisiones que se van tomando. Y es necesario tener en cuenta que su significado y alcance a veces no estarán muy explícitos, ni siquiera muchas veces observables a corto plazo, sin dejar, aun así, de producir, más tarde, efectos significativos.

También como hipótesis de partida, será interesante admitir que los modos como la educación se posicionan ante de la cultura de origen de los diferentes grupos que acoge y se propone educar, podrá constituir una buena forma de entrada para el planteamiento del problema de la no neutralidad de la educación. Y es eso lo que se buscará hacer en el presente texto.

Tradicionalmente y habitualmente no es fácil la relación entre cultura dominante / culturas minoritarias (aunque esa dificultad se manifieste de forma a veces poco explícita). Cómo es sabido, las instituciones educativas, tal y como hoy las conocemos, fueron concebidas y organizadas en el marco de la modernidad. Siendo así, e integrada en ese marco, la educación se propone, explícitamente, participar en una cruzada por la liberación de las personas, de todo lo que es considerado ignorancia, superstición, ayudando a promover una conveniente racionalidad científica. Abogando por la importancia de asumirse como neutral ante de valores y actuar objetivamente en busca de la «verdad», la educación se propone todavía contribuir para que la cultura erudita sea adquirida y transmitida a sucesivas generaciones, reservando un espacio (simbólico) muy fuerte en sus preocupaciones sobre la valoración de la lengua y la cultura nacional. De este modo, la educación es generalmente considerada como un proceso que puede (y debe) también contribuir al fortalecimiento de la unidad nacional.

Considérese entonces la institución escolar concebida, estructurada y funcionando en el marco de este tipo de preocupaciones y de finalidades. Considérese también a los alumnos que la frecuentan (y para la cual la institución escolar fue creada) y que, habitualmente, son predominantemente los oriundos de la clase mediana o media-alta



urbana. Fácil será reconocer que antes de entrar en la escuela tuvieron en la familia y en su grupo de pertenencia todo su proceso de socialización primaria estructurado por un tipo de cultura y de saberes muy parecidos a aquellos que informan la escuela que frecuentan. Siendo así, podrá entenderse que a la entrada de la escuela no serán muy violentos ni muy traumatizantes los procesos de descontextualización del contexto familiar y el subsiguiente proceso de recontextualización en el contexto escolar (que Bernstein, de modo tan profundo, analizó) y por el cual pasan las criaturas en la época inicial de permanencia en la institución escolar.

Considérese ahora, por otro lado, el que normalmente ocurre con los alumnos de los grupos minoritarios (en términos de poder) cuyas culturas de origen son más o menos distantes de la cultura erudita, privilegiada por la escuela. Siendo su socialización primaria hecha en contextos con valores, normas, intereses, hábitos y muchas veces niveles de lenguaje o también lenguas diferentes de aquellas con las que van a confrontarse en la escuela, el proceso que tiene lugar a la entrada de la institución escolar, muy probablemente será bastante diferente de aquel que tiene lugar con los alumnos oriundos de grupos dominantes. Existe, como se sabe, en las instituciones educativas lo que se designa como currículum explícito. En éste están expresados los objetivos a lograr, los contenidos a tratar y, frecuentemente, se hacen las recomendaciones sobre metodologías y materiales a utilizar. Pero, de nuevo, como se sabe, también es Bernstein quien nos alerta sobre la existencia de otro currículum (que no está escrito en parte alguna) pero que orienta subliminalmente las prácticas y reglas en uso en la institución escolar y que, pese a que, como se dijo, no estar escrito, no por eso deja de ser muy determinante del clima, del funcionamiento y efectos del proceso educativo. Y este otro currículum, que Bernstein designa como «currículum oculto», es el que consigue influir en los alumnos, por ejemplo, mediante «no dichos» importantes en la relación educativa, en las formas de organización del aprendizaje, en los procesos y efectos de la evaluación, en las opciones que se hacen ante los saberes y comportamientos a valorar, imponer, aceptar, tolerar o censurar y prohibir. Podrá referirse y sólo a título de ejemplo de estos «no dichos» importantes, el respeto por las jerarquías, la valorización de la puntualidad, lo que es elegido (o no) como comportamiento aceptable y lenguaje muy educado o grosero, la manera de vestir que se considera aceptable. Y todo esto determinará el resultado de las circunstancias

que contribuirán a que el alumno, en los encuentros y/o desencuentros que va teniendo con el funcionamiento «normal» de la escuela, vaya construyendo una autoimagen más o menos positiva.

Y como mucho de lo que los alumnos hacen en la socialización primaria no forma parte de la *ethos* de la institución educativa, es importante descodificar el significado de los mensajes (no explícitos) que reciben de la escuela sobre la forma como se comportan y actúan, resultado de este «currículum oculto». Y estos mensajes inciden sobre muchos aspectos. Pero, entre ellos, podrán remarcarse los siguientes:

- porque muy probablemente muchos suspenderán, desistirán, serán eliminados del sistema educativo, muchos «aprenden sobre todo que no son capaces de aprender» (cfr. Cortesão y Torres, 1990);
- muchos aprenden que lo que sabían, antes de entrar en la escuela, no vale nada y/o es grosero y/o revelador de la ignorancia;
- muchos aprenden aún que su familia y/o su grupo de pertenencia no es civilizado y/o es «mal educado» e ignorante;
- en consecuencia, muchos aprenden que, finalmente, si quieren sobrevivir en el marco del proceso educativo y, más tarde, en la sociedad y en el mundo del trabajo, tienen que dejar de lado sus hábitos y saberes de origen, abrazando (aculturándose) valores, reglas y saberes que son exigidos en el contexto educativo y que son los que dan vigor (recurriendo a la selección) en la sociedad y en el mundo del trabajo más diferenciado, mejor remunerado, con un estatuto más elevado.

Entonces, se puede entender fácilmente cuán difícil es, incluso penoso, para estas criaturas el tal proceso de descontextualización y de posterior recontextualización en el medio escolar del que habla Bernstein y que se refirió hace poco. Es sobre este proceso, difícil para muchos, que Bourdieu trabaja cuando analiza aquello que designa como «violencia simbólica» de la acción pedagógica (cfr. Bourdieu, s/d.).

Siendo así, la forma como la escuela observa y consigue (o no) y quiere (o no) acoger y trabajar características socio-culturales diferentes de la que ella misma vehicula podrá ser uno de los aspectos que será importante reflejar. Esta reflexión exige que se empiece por pensar sobre el concepto de cultura al uso, puesto que, en verdad, es tan ambiguo que puede abarcar significados muy diferentes. Es útil a este propósito recordar, aunque muy sucintamente, aquello que refiere



Wallertein cuando analiza significados del término cultura (tomado ahora en el sentido de conjunto de saberes de características, intereses, prácticas de un grupo considerado «superior»), como el conjunto de características comunes a un determinado grupo. Pero lo que, en el presente análisis, es más importante recordar es la denuncia que hace del primero de estos usos del concepto de cultura, en la medida que puede representar una contribución para facilitar el establecimiento de jerarquías socioculturales. Pero, en este caso, la cultura permite la atribución de estatuto menor a determinados grupos, abriendo las puertas a la discriminación i al racismo. Ahora lo que Wallertein defiende es que racismo y sexismo son fenómenos que se integran bien en el funcionamiento del sistema mundial capitalista, porque contribuyen a legitimar la atribución de trabajo con menor estatuto y, consecuentemente con menor remuneración a los grupos que, según esta perspectiva son (arbitrariamente) considerados como estatutos inferiores. Es contra este fenómeno que podemos encontrar algún apoyo en las propuestas de Paulo Freire cuando defiende que se podrá designar como cultura cualquier producción humana que resulta de una intervención del hombre sobre la naturaleza.

En un texto reciente, a propósito de la utilización que Freire hizo, en la alfabetización, de dibujos de Brennan, escribió:

[lo que Freire propone] «es que el proceso de aprendizaje de la lectura y de la escritura se constituya como un medio y no como un fin. Un medio que podrá ayudar al alfabetizando a ser capaz de “leer” más claramente el mundo donde vive, a situarse en él e identificar las situaciones opresivas de vida que hacen, de sí mismo, menos un sujeto que, de alguna manera, puede procurar ser autor de su propio futuro, un ciudadano que sabe tiene algunos derechos, y más un objeto de las decisiones y mecanismos que lo encuadran, lo comprimen y lo utilizan.»

Dado que, de acuerdo con esta perspectiva, toda persona que trabaja tiene una experiencia activa sobre el mundo en qué vive, una experiencia que lo vuelve «culto», esa persona poseedora de una cultura, se enfrentará con la cultura erudita mirándola sin servilismo, sin humillación. A partir de esta conciencia, con altivez, podrá encarar la cultura erudita simplemente como «otra cultura» que tendrá ventajas si la adquiere.

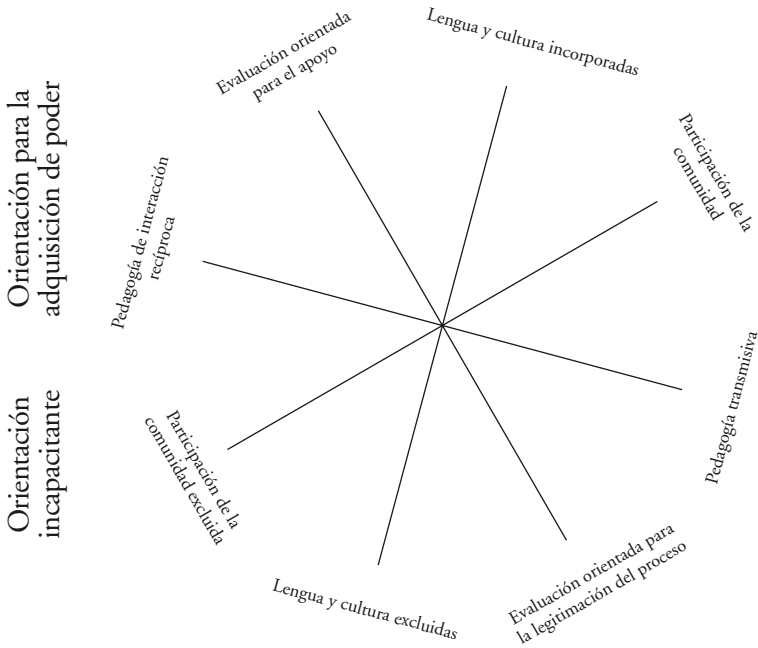
De una forma, en cierto modo reductora, podrá decirse que el proceso educativo actuará (simbólicamente) en la situación de quien aprende, en el continuum que va desde el proceso que contribuye a la acentuación de jerarquías sociales (de discriminación, por tanto) hasta aquel que busca contribuir a la adquisición de una conciencia crítica de los derechos de ciudadanía. Y esto ocurre sobretodo a través del currículum oculto. Si la educación que es ofrecida se niega a trabajar con valores, hábitos y saberes que no son los que, etnocéntricamente, están considerados «los buenos», al desvalorizar y/o punir, hasta eliminar a los alumnos que no se aculturán convenientemente, estará contribuyendo a reforzar la dominación, estará contribuyendo a la domesticación de los grupos minoritarios y a la discriminación que estos son habitualmente objeto.

Si, por el contrario, acoge, busca rentabilizar y valorar también otros saberes que no los que dominan en la escuela, podrá contribuir a lo que se puede designar como *empowerment* de esos grupos: repárese que me referí más arriba (y se subraya de nuevo) la importancia de valorar «*también*» otros saberes. Esta afirmación alerta de la existencia de un riesgo ya analizado en otros trabajos (Stoer, en prensa; Cortesão, 2003) que consiste, por una parte, en la posibilidad de valorar solamente los aspectos folclóricos de las culturas. Por otra parte, alerta todavía hacia el riesgo también existente de minorizar la importancia de adquirir *también* los saberes y competencias necesarios para sobrevivir, vivir y afirmarse en el mundo de los adultos que irán confrontándose. Pareix así bastante evidente que en este embrollo de prehegemonías, de riesgos, situaciones ambiguas y confusas (que se cruzan haciendo compleja la reductora dicotomía educación domesticadora / educación liberadora), será importante adoptar una permanente actitud de vigilancia crítica que podrá ayudar a ir encontrando opciones más adecuadas para cada situación a que va enfrentándose.

La cuestión del uso de la lengua de aprendizaje es una de esas áreas problema con las que la educación se enfrenta.

Se atienden los aspectos identificados por Sleeter que pueden constituir contribuciones a un proceso educativo más emancipatorio o, por el contrario, más domesticador.

Áreas de identificación de orientaciones para la adquisición de poder u orientaciones incapacitantes



Como se puede ver, uno de los aspectos elegidos por Sleeter³ constituyente de un factor que puede contribuir al proceso de dominación o de *empowerment* es la forma como se trabaja con la lengua. Y cuando se habla de lengua tanto puede estar refiriéndose a formas (¿niveles?) de lenguaje dentro de una misma lengua o de lenguas diferentes. Pero el que siempre está a tenerse en cuenta es el hecho de que una (forma de) lengua puede pertenecer al universo cultural de los grupos más dominantes o a los más dominados.

El modo como se trabaja la expresión oral y también la escritura de los alumnos puede ser así uno de los procesos más simbólicamente violentos de pasar el mensaje de desprecio de su autoimagen. Pero puede ser también un proceso estimulante que tiene la posibilidad de contribuir a que se construya (al entorno y con su autoimagen) una base favorable a su desarrollo.

Se admite así que apreciaciones desfavorables que niegan la posibilidad de aceptar en la escuela el modo como se expresa el alumno, un modo éste que ha aprendido con su familia y/o con su grupo de pertenencia; apreciaciones negativas que, sobretudo, ponen en evidencia

³ La representación gráfica usada en este texto constituye una adaptación de las propuestas de Sleeter.

cómo las formas de expresión verbal y escrita del alumno son, como ya se mencionó, indicadores de «falta de cultura» y/o de «mala educación» y/o de pertenencia a grupos «no civilizados», relaciones educativas que transmiten la idea de que la lengua de su grupo de origen no tiene un estatuto aceptable para trabajarla a la escuela, serán mensajes amenazadores vehiculados por un currículum oculto que incapacita.

En un tentativa de apoyar las afirmaciones que se acababan de hacer podrán referirse pero, alerta, sólo a título de ejemplo, sobre algunas situaciones interesantes y bastante elucidativas de lo que acaba de afirmarse. La primera de estas situaciones que va a recordarse ocurrió en un proyecto de investigación-acción que se desarrolló, hace años en el Centro de Investigación e Intervención Educativas de la Facultad de Psicología de la Universidad de Oporto. Se trataba de un proyecto desarrollado en el ámbito de preocupaciones con la multiculturalidad e interculturalidad en educación en la Enseñanza Básica, 1r Ciclo. Una de las escuelas con que se trabajó recibía un fuerte porcentaje de niños oriundos de las excolonias, sobre todo de Cabo Verde. Una de las profesoras del equipo también era del país y, en la secuencia de las preocupaciones que todos teníamos y que informaban el proyecto, con la valoración de la cultura de origen, la profesora dijo a los niños que podrían comunicarse con ella en criollo puesto que ella también lo hablaba. Pero los niños no aceptaron aquella propuesta, respondiéndole que no hablaban criollo. Sin insistir en este punto, el trabajo fue desarrollándose siempre en el sentido de intentar valorar las contribuciones que los niños podrían hacer al proceso de aprendizaje. El curso iba avanzando y se empezó a trabajar en una idea que se constituyó en un subproyecto de esta escuela, y que consistió en una gran recogida de juegos y de bromas a las que los niños y también los padres jugaban (cfr. Cortesão *et al.*, 1995). Lo que se estableció es que, cuando los niños recordaban un juego, lo describirían y dibujarían, explicando claramente sus reglas de funcionamiento. Se estimuló, también, a los alumnos para que hicieran breves investigaciones en los padres, en otros familiares y amigos recogiendo datos sobre juegos que entendieran que eran interesantes. Después los profesores explotaban algunos juegos en el sentido de desencadenar también otros aprendizajes, además de los que el desarrollo de este proyecto de recogida les ofrecía: la expresión escrita, la capacidad de recoger, organizar y sintetizar informaciones, de dibujar. En un determinado momento se consideró importante escoger uno de los juegos más interesantes para una especie de campeonato



a realizar en la escuela. La elección recayó en el juego del ori, que es muy popular en Cabo Verde. Fue el padre de un niño caboverdiano quien trajo un tablero del ori y enseñó cómo se jugaba. Todos aprendieron a jugar. En torno a este proyecto fue creándose un ambiente de fiesta y, simultáneamente, de aprendizaje, las relaciones se relajaron, los niños de Cabo Verde muy probablemente se sintieron más seguros y valorados, porque aquel era un juego de su grupo de pertenencia al que toda la escuela quería saber jugar.

Entonces pasó una cosa muy significativa: los niños de caboverdianos empezaron espontáneamente a hablar criollo con su profesora. En otras palabras: dejaron de ocultar su condición de hablantes del criollo, muy probablemente porque esta característica que hasta entonces pensaban que los denunciaría como elementos de un grupo de menor estatuto, pertenencia ahora a un universo que había venido a ser valorado por todo un trabajo hecho en la escuela, con cierta profundidad. Pasó así, muy probablemente, a significar para ellos, menos fuertemente, un símbolo de una condición de dominado y discriminado, condición que ha había sido interiorizada en aquellos niños al lo largo de una (aunque corta) experiencia de pertenencia a un grupo minoritario en la sociedad dominante.

Un segundo caso que me gustaría referir viene citado en una tesis de doctorado de una profesora portuguesa hecha en Canadá y que estuvo en proceso de convalidación para el grado de doctor en Portugal. Esta tesis tiene como objeto de análisis un proyecto que se desarrolló en Canadá, en una escuela frecuentada (cómo sucede muchas veces en este país) por muchos niños de diferentes nacionalidades. El grupo más numeroso era de portugueses y chinos.

En la escuela se dieron cuenta de que estos niños estaban casi todos frecuentando clases de enseñanza especial. Pensando que esto era extraño empezaron un proyecto que consistió en ofrecer a aquellos alumnos, por la vía de un currículum explícitamente adoptado por la escuela, procesos de aprendizaje en su lengua materna. El proyecto arrancó y, curiosamente, al año siguiente se verificó que los niños pudieron dejar de estar en la «enseñanza especial», pasando a frecuentar las clases «normales».

Es evidente que este tipo de efectos obtenidos en el nivel de aprendizaje conseguido por los alumnos, mediante el recurso de la lengua de uso en la socialización primaria, podrá ser interpretado de una forma más reductora, como resultado de ese hecho esos aprendizajes se vol-

vieron así más sencillos de ser entendidos por los alumnos. ¿Pero podrá dejar de discutirse si esos casos no podrían haber resultado también del hecho que la lengua materna haya sido asumida en la escuela (y a sus propios ojos) un estatuto de tal importancia que le permitió entrar en el circuito de las actividades escolares? ¿No se podrá admitir también que esto puede haber constituido una contribución a un refuerzo del estatuto más elevado que las propias criaturas pasaron a atribuir a la identidad de su grupo de origen?

La imposición de una lengua como instrumento de dominación es, como se sabe, un recurso frecuentemente utilizado, de forma explícita, por el grupo dominante como un proceso que persigue contribuir a la disolución de la identidad y la cultura de un pueblo. Situaciones de este tipo podrán referirse, por ejemplo, a propósito de la imposición del alemán y/o el ruso en los territorios ocupados en Europa del Este en la primera mitad del siglo XX, o, más lejanamente, por la imposición que tuvo lugar por el francés a pueblos como los normandos, los bretones, etc.; es también el caso de la imposición (que todavía constituye un problema) del castellano a los diferentes pueblos de España. Pero uno de los ejemplos más escandalosos fue el caso de la imposición de la lengua del colonizador a los pueblos colonizados de África, Asia y América. Una situación con la que nos enfrentamos casi diariamente y que acriticamente no damos, generalmente, la debida importancia fue haciendo evidente un proyecto muy recientemente desarrollado por un equipo de nuestro Centro de Investigación.⁴ Se trató de un proyecto en el cual procuramos analizar concepciones de la «excelencia académica» que informan orientaciones y discursos en cuatro escuelas, dos privadas y dos públicas, siendo que en cada uno de estos dos grupos de instituciones una era de enseñanza secundaria y la otra de básica. Los resultados que obtuvimos fueron diversos y muy interesantes. Pero lo que interesa destacar ahora es que en la escuela privada de secundaria que estudiamos, las finalidades que son explicitadas ponen en evidencia la preocupación de preparar alumnos para un mundo competitivo y globalizado. «La meritocracia, la competitividad están ahí, pero aparecen asociadas, por ejemplo, a capacidades de hablar en público, de defender propuestas de realización eficaz, de trabajo en equipo, de ser creativo y flexible. Se trata de horizontes de competición en que se preparan alumnos para instituciones universitarias (y no solamente)

⁴ El equipo constituido por Luiza Corteso, Steven Stoer, António Magalhães, Rosa Nunes, Fátima Antunes, Clementina Salgueiro, Alexandra Sá Costa, Deolinda Araújo.



y/o para empresas nacionales o globalizadas. Se trata de un universo de MITs, de directores de grandes empresas y de *holdings* nacionales y/o internacionales» (Proyecto Exacet: 191).

Ahora bien, lo que interesa destacar es que en esta escuela «destinada a hijos de diplomáticos, ejecutivos y emigrantes u otros que buscan “un nivel de excelencia académica” basado en el modelo educativo británico» (*Público*, 20 de mayo de 1991), todo el proceso de enseñanza/aprendizaje se hace en inglés. Esta curiosa opción invita a reflexionar sobre la acrítica aceptación actual del inglés como lengua franca.

Este problema se analizó de forma más penetrante por Paulo Freire quien denuncia el papel subterráneo y destructor «por dentro» que la imposición de la lengua colonizadora a largo plazo ejerce sobre la identidad de los grupos minoritarios.

«La imposición de la lengua del colonizador es una condición fundamental para la dominación colonial, que se extiende en la dominación neocolonial. No es por azar que los colonizadores hablan de su lengua como lengua y de la lengua de los colonizados como dialecto; de la superioridad y riqueza de la primera a la que contraponen la “pobreza” y la “inferioridad” de la segunda.» (FREIRE, 1978:145)

En este texto (que pertenece a una carta que Paulo Freire escribió a Teresa Mônica que trabajaba en 1976 en un proyecto de alfabetización en Guinea-Bissau) Freire alertaba de los riesgos que el uso del portugués en los procesos de aprendizaje representaba por el hecho de ser la lengua del colonizador. Y subrayaba que esa opción podría constituir una forma simbólica de reforzar un clima de neocolonialismo.

Y afirma:

«En verdad, el proceso de liberación de un pueblo no tiene lugar, en términos profundos y auténticos, si este pueblo no reconquista su palabra, el derecho a decir la, a “pronunciar” y a “nombrar” el mundo. Decir la palabra en tanto que tener voz en la transformación y recreación de su sociedad: decir la palabra en tanto que liberar con él a su lengua de la supremacía de la lengua dominante del colonizador.» (FREIRE, 1978:145)

Y más adelante añadía:

«Solamente los colonizadores “tienen” historia, puesto que la de los colonizados “empieza” con la llegada o con la

presencia “civilizatoria” de aquellos. Solamente los colonizadores “tienen” cultura, arte, lengua y son civilizados ciudadanos del mundo “salvador”. A los colonizados les falta historia, antes del esfuerzo “benemerito” de los colonizadores. Son incultos y bárbaros “nativos”.

Sin el derecho de autodefinición, están “perfilados” por los colonizadores. No pueden, por esto mismo, “nombrarse” ni “nombrar” el mundo que se les ha robado.» (FREIRE, 1978:145)

Y explica todavía lo que ocurre con las minorías urbanas en los países que fueron colonizadas afirmando:

«Tanto más alienadas esas minorías urbanas cuanto más se esfuerzan a negar sus raíces, olvidar o no aprender nunca la lengua de su pueblo, definida por el colonizador como dialecto, como algo pobre e inferior. De este modo, “nostálgicamente” atraídas por la cultura dominante, que las perfila como inferiores, se niegan en la negación de su cultura. De aquí la insistencia con que Amílcar Cabral hablaba de la necesidad de “reafricanización” de aquellos intelectuales que se deseen verdaderamente en la causa de la liberación.» (FREIRE, 1978:145-146)

Y, finalmente, argumenta que:

«La sociedad que, superando su estado de dependencia colonial, busca rehacerse revolucionariamente, como es el caso de Guinea-Bissau, no puede escapar, realmente, al equacionamiento de su problema lingüístico. Un problema que ya estaba planteado en la etapa de la lucha por su liberación.

De aquí la urgencia, en el caso del criollo, que debe tener con el portugués como éste con el latín, que se afirme como lengua nacional, de un serio esfuerzo a hacerse en el sentido de su “reglamentación”, como lengua escrita, puesto que, en tanto que lengua que se habla, ya tiene su estructura.

El papel que el criollo está jugando —y que tú subrayas en tu carta— en la unidad nacional, desde los tiempos duros de la lucha, parece indiscutible. No temería, por eso mismo, plantear el trabajo de su “reglamentación” como lengua escrita, que pide, obviamente, la orientación de lingüistas competentes, entre las prioridades de la lucha por la reconstrucción del país.» (FREIRE, 1978:146)



Elegidos un poco al azar y solamente para ilustrar algunos aspectos del significado de las opciones que pueden tomarse con respecto a la lengua de aprendizaje, estos tres ejemplos podrían multiplicarse en una lista casi sin fin. Pero estas pocas situaciones referidas ya, de alguna manera, ilustran la idea de la que se partió al inicio de este texto: en el conjunto de las prácticas que simbólicamente podrán localizarse en el continuum entre prácticas más o menos domesticadoras y/o liberadoras, los modos como escogen o acogen las diferentes formas de expresión no corresponden nunca a tomas de decisión neutrales. Consciente o inconsciente, currículum, escuela y profesores, cuando optan por una determinada práctica están desviando su trabajo hacia determinadas finalidades. La actuación más peligrosa, relativa a preocupaciones de orden ético, podrá ser, así, el hecho de optar, sin reflexionar, por los efectos posibles que esa opción pueda tener. Trabajar al azar, sin reflexión crítica en contextos tan delicados, con efectos tan significativos para los alumnos que nos son confiados, corresponde, así, a una agresión a la ética profesional.

Referencias bibliográficas

- BERNSTEIN, B. (1977), *Class, Codes and Control*, vol. 3, Londres, Routledge & Kegan Paul, 2.^a ed.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. (1970), *A Reprodução; elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*, Lisboa, Vega.
- CORTESÃO, L. (2002), *Para uma apreensão do conceito de cultura*, Porto; IPFP (fotocopiado).
- CORTESÃO, L., TORRES, M. A. (1990), *Avaliação pedagógica 1*, Porto, Porto Editora; (4.^a ed.).
- CORTESÃO, L.; AMARAL, M. T.; CARVALHO, I.; CARVALHO, L.; CASANOVA, M. J.; LOPES, P.; MONTEIRO, E.; ORTET, M. J.; PESTANA, M. J. (1995), *E agora tu dizias que..., Jogos e brincadeiras como Dispositivos Pedagógicos*, Porto, Afrontamento.
- CORTESÃO, L.; STOER, S.; MAGALHÃES, A.; ANTUNES, F.; NUNES, R.; MACEDO, E.; SÁ COSTA, A.; ARAÚJO, D. (2006), *Excelência académica e escola para todos-Relatório Final*, Porto, Fundação Gulbenkian.
- SLETEER, C. E. (1991), *Empowerment Through Multicultural Education*, Nueva York, State University Press.
- STOER, S., «Combatendo a Educação Multicultural Benigna», *Actas do Encontro Um olhar Sobre o Outro*, Lisboa, DGES (en prensa).

WALLERSTEIN, E. (1990), «Culture as the ideological Battleground of the Modern World System», in: M. Feartherstone (org.), *Global Culture*, Londres, Sage 31-56.

FREIRE, P. (1978), *Cartas à Guiné-Bissau*, São Paulo, Paz e Terra. (*Cartes a Guínea-Bissau*, Xàtiva: CREC-Denes, 2005)



Creación del conocimiento en grupo

Reflexiones preliminares de una investigación en marcha

Francisco Gutiérrez, Costa Rica

I Parte. Conformación y autoorganización de los grupos

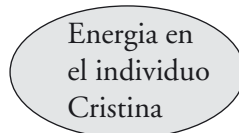
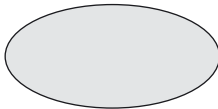
CONFORMACIÓN DE LOS GRUPOS

La conformación de los grupos obedece a tres diferentes motivaciones:

A) Por confluencia de chifladuras en uno de los grandes temas del plan de estudios del doctorado.

Las personas que sin conocerse se encuentran por el interés específico de su chifladura que confluye con los ángulos de mira de otras chifladuras sobre el mismo tema. Esta confluencia de chifladuras es en la etapa actual del doctorado la motivación más frecuente en la conformación de grupos. La mayoría de los grupos están conformados por esta confluencia.

Algunos ejemplos:



B) Por acercamiento territorial.

Las circunstancias de un grupo reducido de personas que viven en una localidad distante de la sede central de la universidad y obliga a conformar un grupo cuyos integrantes se responsabilizan en el desarrollo de un tema desde diferentes enfoques.

Cabe mencionar al grupo de cuatro profesores del campus universitario de Poza Rica de la Universidad Veracruzana (México) distante del campus central a más de siete horas.

Otros ejemplos igualmente o más demostrativos de agrupación por motivaciones territoriales son:

- La mayoría de los grupos de Venezuela y muy en especial él y varios grupos de Guatemala.

C) *Por vínculos de amistad.*

Las relaciones de amistad y de trabajo profesional-institucional dan con bastante frecuencia origen a grupos con características especiales para la conformación de grupos.

Un ejemplo típico es el Grupo 3 de Panamá. “Ellas mismas se dicen: “unidas por una profesión común con intereses comunes y que mantienen una amistad muy grande desde que cursaron los estudios universitarios como trabajadoras sociales”.

La vinculación institucional surgió con una de las tendencias desde la conformación de grupos en la primera promoción. Hoy ya a punto de iniciar la cuarta promoción estamos retomando esa motivación como posibilidad para promover cambios institucionales. Un ejemplo muy esclarecedor en este sentido es el interés del personal de la “Defensoría de los Habitantes de Costa Rica”, en donde, la misma dirección de la institución está promoviendo esta posibilidad.

Cualquiera que sea la forma de organización, el objetivo en todos los casos es que en el tiempo más breve posible se logre lo que Juana Camargo afirma de la integración de su grupo en Panamá.

“Mi grupo, de cinco participantes, desde el inicio fue eslabón fundido en uno solo. Con objetivos, intereses, emociones y sentimientos diversos y muchas coincidencias hermosas. ¿Hubo contradicciones? Claro que las hubo, algunas más serias que otras; frente a las que tomamos decisiones, provocando tensiones en los valores y principios. ¿Hubo frustraciones y tareas mal hechas? Las hubo. Nuestro accionar, a pesar de la unidad, no fue lo que en un plano conocido puede llamarse perfecto.

En la complejidad fuimos y somos caórdicos. Tuvimos momentos de descubrimiento en la poesía, en los ágapes, en las giras, que nos ayudaron a integrar el grupo creando y re-creando nuevas formas de caminar nuestro caminar”.

Autoorganización grupal

Como fundamento científico

Desde la ciencia cuántica hemos sostenido que la autoorganización es el fundamento del doctorado. A lo largo de todo el proceso hemos tratado de ser consecuentes con este principio. Veámoslo en tres momentos.

El documento aprobado por (Consejo Nacional de Educación Superior Privada de Costa Rica- CONESUP), al dictaminar oficialmente el doctorado, recoge así esta fundamentación.



“Este principio es clave para conocer el paso mecánico de la física estática de Newton, al modelo de la física cuántica que explica los procesos de los sistemas naturales y sociales como flujos permanentes de autoorganización.

La etapa del modelo mecánico que enfatizó el orden establecido, uniformidad, control extremo, estabilidad, seguridad y equilibrio está siendo superada por una nueva cuyas características, según Prigogine, son la divergencia, dinamicidad, incertidumbre, interacción, conectividad, interrelación, autoorganización.

La realidad cotidiana desde a dimensión cuántica “no responde a cosas” reales, sino más bien a miríadas de posibilidades de incontables realidades.

Lo real puede ser controlado y gobernado, lo posible debe ser deseado, inspirado, recreado. Estamos frente a dos comportamientos, ó dos modos de ser, no solo diferentes sino con frecuencia contrapuestos.

Sí, como dice Humberto Maturana, “las conductas humanas se constituyen desde los deseos, desde las aspiraciones, desde las envidias, desde los enojos, desde el amor, es decir, desde las emociones y no desde la razón, el potencial existencial está dentro de nosotros y nosotras mismas como lo están los flujos cíclicos de materia y energía generadores de la mirada de posibilidades que como co-creadores debemos traer a la existencia³”.

Como espacio de convivencia

En la apertura del doctorado en Septiembre (2003), dejamos claramente establecido cómo la autoorganización es una de las características esenciales de este doctorado. En concreto se organizan los espacios de convivencia grupal para la creación colectiva del conocimiento. Así lo manifestamos en aquella oportunidad.

“Estos espacios de intercambios de acciones y reflexiones es lo que de acuerdo a Humberto Maturana debería ser la academia. Así los dice expresamente:

“La universidad es un espacio social generador de una experiencia de convivencia capaz de ampliar en los miembros de la comunidad social en que se inserta esos espacios de convivencia. La universidad que se limite al aprendizaje de una profesión sin satisfacer esos espacios de acción y reflexión por lo mismo deja de ser universidad”.

“Yo, al menos, pienso que la calidad, la excelencia académica es el resultado de la conspiración, no del sometimiento a la exigencia... Vivimos un mundo que creamos con los otros, y sólo crearemos un mundo en el que se pueda vivir con dignidad si lo vivimos con dignidad, esto es, si lo vivimos en la inspiración democrática”.

En la convivencia lo que interesa realmente es el proceso de vivir. Vale la pena aterrizar esta idea fundamental por ser el eje central del doctorado, necesitamos incorporar al proceso de vida lo que leemos, reflexionamos y compartimos. Si sólo hablamos de ello, dice Maturana, hacemos literatura.

Pero además el saber, la sapiencia debe cotidianizarse, tiene que pasar de la reflexión a la acción, de modo que dé sentido a nuestras vidas. Este proceso doctoral como transformación en la convivencia tiene que impregnar todos los intersticios de la vida diaria: familiar, profesional, relacional, hijos e hijas, amigos, compañeros y compañeras.

El conocimiento de los diferentes cursos será tanto más válido cuanto más ayude a formular preguntas fundamentales, preguntas que afecten la convivencia de todos los días y a todos los niveles y que nos lleven a cambiar aquellos estilos de la vida que no corresponden con lo que soñamos. Sin olvidar, como dice Erwing Schroëdinger, que las transformaciones, los cambios, comienzan siempre dentro de cada corazón humano.

Ese es el obstáculo número uno al que deberemos hacer frente en todo momento. La academia no debe estar reñida con el corazón.

Esta convivencia en el doctorado toma cuatro formas de intercambio grupal que desarrollaremos después:

- Intercambio de seres
- Intercambio de saberes
- Intercambio de poderes
- Intercambio de placeres

Como proceso de evaluación

El documento “Estándares de calidad del doctorado”, asienta el proceso de evaluación del doctorado en el principio de autoorganización, al afirmar:

“Este principio es clave para comprobar si en el proceso doctoral se están logrando superar los modelos mecánicos (estaticidad, rigidez,



uniformidad, etc), por la vivencia en la dinamicidad, incertidumbre, divergencia, originalidad y autoorganización”.

Este principio tiene claras manifestaciones en la vivencias personales y grupales, tales como la sinergia grupal, la creatividad en la solución de problemas de relación, el interés (desinterés) en acompañar a los otros.

Este principio es la columna vertebral del proceso de evaluación como se especifica en los criterios propuestos para la auto evaluación de las producciones grupales y personales cuyo énfasis está puesto en la metodología reticular.

El doctorado es presencial en forma reticular con especial énfasis en el trabajo grupal (autoorganización).

Para que este tipo de relación organizacional sea viable se requiere, como condición básica, el cambio de modelos mentales, en lo que se refiere, sobre todo a la autoridad, jerarquía, liderazgo, normas de convivencia, políticas y valores. En este orden de ideas, Roberto Serra autor del libro “El Nuevo juego de los Negocios”, afirma:

“La nueva organización cuántica debe estar basada en estructuras naturales, con autocontrol e interdependencia, donde, en alguna forma, todos dependen de todos”.

Dentro de esta dimensión podemos hablar de una metodología que promueva intercambios y formas de comunicación subjetiva a través de diálogos, conversaciones, coloquios, pláticas, etc.

Al hacer énfasis en estas formas comunicacionales estamos fundamentando la metodología en la intuición que conlleva libertad de actuación, relaciones humanas significativas y permanentemente renovables, conocimiento gozoso de la realidad, fluidez y espontaneidad.

En-redes y en-redos intergrupales

El proceso doctoral ha desarrollado su propia “metodología colectiva”, que se conoce como metodología rizomática, en abierta contraposición con el paradigma epistemológico clásico. Por un lado niega la necesidad de que los contenidos de cualquier saber deban configurarse según un modelo de jerarquía arborescente con múltiples desgloses desde un tronco inicial común y en su lugar postula una forma mucho más libre de articulación de tales saberes.

Por otra parte, y es en este punto en donde radica la relevancia como metáfora al prescindir de la diferencia básica entre sujeto y objeto. Esto es, la idea del “rizoma” no presupone un sujeto observador

separado, individualizado y distinto de la realidad que observa, sino que ayuda a concebir al observador, o a la comunidad de observadores (comunidad de aprendizaje) como inmersos ellos mismo en una red, en constante flujo y cambio, de relaciones de interdependencia, en las que las “operaciones de observación” no son algo separado o distinto esencialmente del resto de las operaciones en que se mantiene y desarrolla vivo el entramado del rizoma total. Esta dimensión rizomática vivida hasta sus últimas consecuencias trae consigo verdaderos en-redos para la burocracia académica desde dos niveles:

Desde la participación individual, ya que pasar de la clase expositiva del profesor tradicional a “la lectura intencionada, incidente, condicionada y condicionante” de los libros de los “maestros y maestras” es un aspecto diferencial clave de este doctorado. Se trata de deber en las propias fuentes y hacerlo desde los deseos, intereses, preferencias y valores inherentes a la propia chifladura.

Cada uno y cada una tiene que tomar conciencia de la importancia de este momento. ¿Cuáles son las maestras o maestros más enriquecedores, más provocativos, para el cambio de actitudes? ¿Qué libros son decisivos en esta búsqueda? ¿Qué y cómo mejorar este momento inspirador?

¿Cómo lograr que la reflexión grupal y la producción rizomática se enriquezcan lo más posible, desde la inspiración y motivación de cada participante?

Esta desaparición del profesor-expositor tradicional trae consecuencias importantes de grandes repercusiones en la cotidianidad de la vida académica.

Desde la participación grupal es otra de las diferencias que significa otro en-redo al vernos obligados a sustituir la estructura académica de la enseñanza presencial y en el aula por la participación presencial en grupos autoorganizados fuera del aula de clases. Son los grupos autoorganizados los que proponen los nuevos espacios de la vida académica cotidiana fuera del recinto sagrado de la academia.

Lo reticular lo constituyen las relaciones al interior de los grupos, las relaciones intergrupales y las relaciones con los doctorados de los diferentes países.

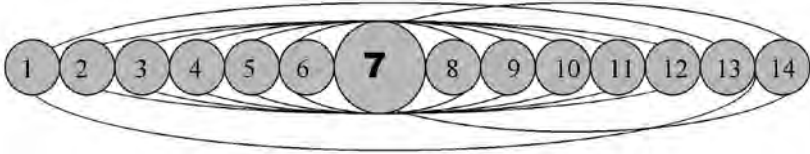
Al interior de cada grupo se comparten las lecturas y las producciones personales y se produce el **rizoma**.

Las relaciones intergrupales pueden darse de las más diferentes formas. Puntualizamos las más frecuentes que la práctica está demos-



trando se las más efectivas y que denominaremos todos para uno, uno para todos.

Ejemplo de todos para uno.



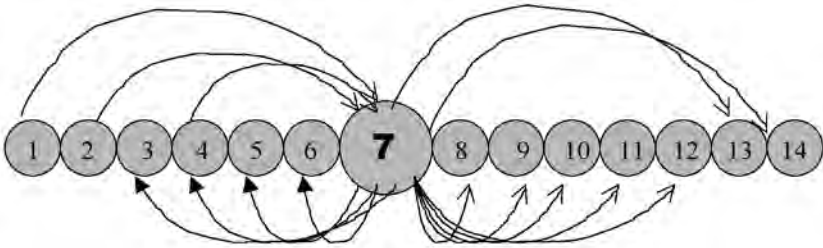
Momento en que el grupo 7 recibe la producción grupal de todos los otros grupos.

Uno para todos. Cada uno de los grupos y, a lo largo de todo el proceso, tiene que enviar a todos los otros grupos tanto su producción rizomática como las producciones personales (chifladuras) de cada uno de los integrantes del propio grupo.

Estas producciones que el grupo envía a los otros grupos son de hecho las investigaciones en cada tema que deberían ser reelaboradas como tesis en la última etapa del proceso.

Cabe señalar como otra diferencia importante que en este doctorado se presentan dos tesis: a) la grupal que llamamos **Rizoma**, y b) la personal que se conoce como **Chifladura**.

Ejemplo de uno para todos.



II parte. Producción grupal

CONDICIONES PARA LA PRODUCCIÓN GRUPAL

Desde la dimensión académica el cambio más importante de este proceso doctoral es sin duda la construcción del conocimiento en grupo. Nuestro objetivo prioritario es pasar de la adquisición y traspaso del conocimiento en forma individual a la creación grupal del conocimiento. Esto implica cambios institucionales y cambios mentales fundamentales, dado que las instituciones tienen estructuras y princi-

pios tan obsoletos que hacen casi imposible cualquier cambio por estar profundamente arraigados nuestros modelos mentales y en nuestras prácticas académicas.

Cambios mentales

La más seria dificultad para la producción colectiva es aferrarse a los modelos mentales tradicionales. La condición básica debería ser un cambio radical de actitud. Roberto Serra visualiza algunos de esos cambios; frente a una actitud de rechazo cabe ver el trabajo en grupo como una oportunidad; frente a una actitud de ver el presente desde el pasado, cabe abrirse al futuro; frente a la tendencia de control, de obediencia y dependencia, se debe actuar con coraje, y posicionamiento. Un nuevo lenguaje muy pronto se hace cotidiano: hablamos de chifladuras, rizomas, autoorganización, “salir de la caja”, “lanzarse al vacío”, etc.

“En primer lugar, dijo Joe, tenemos que estar abiertos a cambios mentales fundamentales. Tenemos unos modelos mentales del funcionamiento del mundo muy arraigados, mucho más profundos de lo que podemos imaginar. Es una locura pensar que el mundo pueda cambiar sin que cambien nuestros modelos mentales. Cuando pregunté a Joe más específicamente en qué consistían tales cambios, dijo que el cambio consiste en pasar de ver un mundo hecho de cosas a ver un mundo abierto y fundamentalmente hecho de relaciones, en el que cualquier cosa que se manifieste, cualquier cosa que veamos, en realidad que está más allá de cualquier cosa que podamos expresar. Cuando lo entendemos, empezamos a ver que el futuro no está fijado, que vivimos en un mundo de posibilidades. Sin embargo, la mayoría de nosotros arrastramos la carga de una profunda resignación”.

Proceso en función del ser humano

Éste es uno de los planteamientos básicos de los “maestro y maestras” del nuevo paradigma: “Sentido de lo humano” de H. Maturana; “conciencia del sujeto” de J. J. Mejía; “Desarrollo humano, ética y la sustentabilidad” de A. Elizalde. Es como tesis básica la necesidad de recuperar al ser humano atrapado y maltratado por las instituciones.

Esta liberación del sujeto ya tiene su propio lenguaje en el doctorado, “me siento feliz en el grupo”, “espero con ansiedad el día de la reunión grupal”, “he recuperado la confianza”, me siento igual a los otros.



¿Qué supone esta recuperación del sujeto? Supone básicamente acabar con la organización jerárquica y la dimensión lineal del aprendizaje.

“Durante casi tres siglos, hemos trabajado con una inteligencia excepcional para estructurar la sociedad de acuerdo con esta perspectiva, creyendo que con un saber científico más reduccionista, más especialización, más tecnología, más eficiencia, más educación lineal, más normas y reglamentos, más mandos de control y jerarquía, podíamos aprender a idear organizaciones en las que pudiéramos accionar una palanca en un sitio, obtener un resultado en otro y saber con toda seguridad qué palanca accionar para obtener un resultado determinado. Y todo eso sin preocupaciones de que los seres humanos nos tuviéramos que comportar como autómatas durante el proceso”.

Prioridad de la producción grupal

Iniciamos el proceso doctoral impulsados por los principios de autoorganización e interdependencia y con propósitos claros en relación a la prioridad que deberíamos dar a la creación grupal del conocimiento.

Desde el primer momento confiamos plenamente en los valores personales de cada uno y cada una; creímos en su autonomía, autenticidad, responsabilidad, interconectividad, amor, apertura, riesgo, energía, libertad.

En las palabras de apertura del doctorado dejamos claro que:

“La autoorganización es siempre un proceso en marcha, permanentemente creativo y participativo. Son los grupos los que deben establecer los controles personales y colectivos que consideren oportunos teniendo en cuenta que la base del autocontrol es la confianza y la ética”.

Se insistió en esa oportunidad, de la importancia de la vivencia en grupo de valores no convencionales a fin de liberarnos de las normativas institucionales:

“En la convivencia de la autoorganización y de la energización se produce un desplazamiento del énfasis de los valores individuales a los exigidos por la integración, de lo racional a lo intuitivo; del reduccionismo al holismo; del pensamiento lineal al pensamiento reticular; de la competición a la cooperación; del control a la autoorganización; de

la subordinación y la obediencia a la interdependencia; de la coerción y el poder, a la armonía, confianza y ternura, de la apropiación de la verdad a la apertura y conspiración; de la tensión y el stress a la felicidad y el placer; en síntesis, de los valores patriarcales a los valores matrísticos”.

Sin embargo, la producción rizomática muy pronto, puso de manifiesto lo difícil que es dar ese salto en el vacío. Fue necesario recurrir al control externo para exigir por ejemplo la entrega de los trabajos individuales. A partir de esta etapa del proceso, la producción individual, fue cobrando cada vez más fuerza, en detrimento de la producción grupal. Se confirmó que ese paso adelante, hacia el mundo incierto, hacia la liberación de los controles externos al grupo, es muy como la piedra angular de la producción en grupo.

La producción rizomática de algunos grupos tambaleó. El grupo como organismo vivo no logró evolucionar, cayó en las relaciones estereotipadas. Se dieron muchas dificultades grupales. En algunos casos se resolvieron positivamente y el grupo inició un proceso de crecimiento estupendo. Se produjo la alquimia que vitalizó las relaciones.

En otros casos se rutinizaron las relaciones. El objetivo del grupo se redujo a “cumplir” con las tareas impuestas en vistas del título que buscaban (por dicha fueron los menos).

El caminar tanto de los unos como de los otros estaba exigiendo la necesidad y avizorar metodologías grupales nuevas alimentadas en la fuerza y energía interior de cada uno y cada una. Quedo claro que no se puede cambiar grupalmente mientras “cada uno siga aferrado con fuerza al viejo orden de cosas”D. Hoock.

En el grupo tiene que darse un nuevo dinamismo producto de la energía vital con sus relaciones sanas y constructivas como bien lo puntualiza Dee Hock:

“los organismos biológicos sanos y las organizaciones sanas son una pompa de relaciones en constante evolución, que muestran características típicas del caos como orden. La tierra es así, y el universo también. Son todos caórdicos”.

Cada grupo genera su propio proceso a través de una búsqueda de un método que cada vez (cada tema), conforma “un tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares”, que llevan una intención precisa: la producción del rizoma. El resultado



no es –no debe ser- la sumatoria de los aportes personales sino el intercambio de saberes. Eso hace que la dinamicidad grupal responda siempre a la respuesta subjetiva de cada integrante desde su chifladura (esencialmente subjetiva). No se trata de un diálogo planificado “sino de un camino (método) donde poner a prueba ciertas estrategias que se verán fructíferas o no en el mismo caminar dialógico”.

CARACTERÍSTICAS DE LOS GRUPOS PRODUCTIVOS

En el proceso autoorganizado su propio estilo, sus procedimientos, su ritmo y otras características específicas. Sin embargo, en todos los grupos, unos más que otros las tendencias fueron las siguientes:

- grupo como entramado de chifladuras
- grupo como espacio conversacional
- grupo como plataforma de co-inspiración
- grupo como programación Caórdica

COMO ENTRAMADO DE CHIFLADURAS

Es difícil comprender el proceso doctoral y consiguientemente la organización y autoorganización de los grupos sin un conocimiento básico de lo que en este doctorado entendemos por *chifladura*.

Al final de la década de los 80 publiqué un documento con el título “Siento, percibo, sueño, amo...ergo sum” en el cual dejé vislumbrada la fundamentación de lo que hoy, en el doctorado, conocemos con el nombre de *chifladura*.

“La persona humana conoce y actúa impulsada por resortes no necesariamente racionales, que hacen que la vida humana tenga un sentido muy profundo y significativo: más natural, relacional, vivencial, creativo, gozoso. Se trata de un vivir menos obsesionado por la verdad y más esponjoso ante el misterio de la vida y la felicidad de vivir; de un vivir en el que el centro de gravedad no sea necesariamente la razón sino la búsqueda del sentido que nos lleva a valorar o revalorar otras formas de percepción y conocimiento”.

Afirmamos en aquel entonces que el monopolio de la razón nos ha bloqueado y entumecido como seres humanos perceptores, imaginativos, sensibles. A este respecto asegurábamos con Ginsberg: las puertas de la percepción creativa se han cerrado, los umbrales del sentimiento sellado, los senderos de la intuición obstruidos, los caminos

de la imaginación tapiados, los campos de la conciencia cubiertos de polución.

Al inicio del proceso doctoral resultó difícil aceptar el pleno y auténtico significado de *chifladura* como uno de los caminos para que el ser humano pueda recuperar el equilibrio dinámico y así poder salir de la grave crisis actual (individual y social) que Jürgen Habermas atribuye a la colonización del mundo de la vida, por la racionalidad instrumental.

A estas alturas del proceso, afirmamos que la *chifladura*:

- Nace del deseo
- De la pasión
- Del eros
- De la emoción
- Del sentir y del vibrar.

Con O. Osorno, decimos que la *chifladura* es: Disoñar sueños.

“Disoñar es lo que hacen quienes diseñan sus vidas de acuerdo a sus propios sueños”

y con León Octavio:

“Disoñar es sentir la vida en todas sus expresiones, sentirla visceralmente y amarla, gozarla y defenderla. Disoñar es hacer un alto, mirar hacia atrás, ubicar el punto de partida, imaginar nuestro paraíso, abrir el espectro de caminos, elegir uno, recorrerlo e intentar hacer propia la felicidad”.

Cabe puntualizar algunas visualizaciones de cómo la *chifladura* se constituye como la columna vertebral del proceso doctoral. Según E. Morín el genio aflora en la brecha de lo incontrolable, allá por donde merodea la locura.

Le oímos decir a B. O’Leary, la *chifladura* es lo que demuestra si estamos dentro o fuera de la caja, Luis Racionero; otro de los maestros del doctorado afirmó; la realidad tal cual la analiza la física moderna trasciende la razón.

Con Octavio Paz afirmamos que estamos ante un conocimiento nuevo, no sujeto al método científico; estamos ante otra realidad que no es ni prodigiosa ni milagrosa, simplemente es.

Muchos años antes Carlos Castaneda“ había llegado teórica y vivencialmente a creer que la única percepción digna de reconocerse no



es la que pasa por la razón. Hay otros asuntos en los que el cuerpo tiene más cabida que la razón”

La investigación en marcha ya nos permite sacar algunas hipótesis en torno a la importancia de la *chifladura* para la conformación, autoorganización y producción grupal. Tentativamente las enunciamos así:

- A mayor número de chiflados y chifladas en un grupo, mejor calidad conceptual y dimensión propositiva del rizoma.
- Un grupo sin una presencia significativa de chifladuras, la producción rizomática resulta pobre, tradicional y “academicista”.
- Saltan a la vista cómo las chifladuras le dan a los grupos un entorno creativo, gozoso, satisfactorio, dialogante.

333

COMO PLATAFORMA PARA LA CONSPIRACIÓN

Marilyn Ferguson en su libro “La conspiración de Acuario” pone de manifiesto la importancia de los grupos conspiradores como agentes de transformación personal y social. Al afirmar con Martín Buber que toda vida real es un encuentro, pone de manifiesto la importancia del grupo como espacio de transformación, y así lo afirma con Teilhard de Chardin: “no hay nada en el Planeta Tierra que pueda crear si no es por convergencia, es decir, sólo podemos crear en relación con los otros”.

Con la autora concordamos que para que una sociedad fluya es necesario crear grupos, comunidades, redes, de modo que podamos trascender relaciones sin sentido, estereotipadas, rutinarias para potenciarnos con relaciones vivificantes. La visión científica de estas nuevas relaciones se pone de manifiesto si recordamos que:

“Las redes y pequeños grupos que surgen y proliferan por todo el mundo operan de forma muy semejante a como lo hacen las redes de conexiones en el cerebro humano. Así como unas pocas células pueden producir un efecto de resonancia en todo el cerebro, induciendo un orden en la actividad del conjunto, así también la cooperación entre esas personas puede ayudar a introducir un principio de coherencia y de orden, susceptible de cristalizar en una más amplia transformación”.

Aurelio Pecci, fundador del Club de Roma confirma la necesidad de estos grupos cuando dice “tales grupos representan la levadura del cambio...esos miles de grupos espontáneos de gente, dispersos, que surgen aquí y allá como anticuerpos en un organismo enfermo”.

Fue precisamente Teilhard de Chardin quien nos habló de *grupos conspiradores* (etimológicamente, reunión de individuos que respiran conjuntamente) que a más de la creación colectiva del conocimiento, buscan “más cooperación, menos competición, más sociedad civil, menos Estado” y más transformación mental y transformación social (Salvador Paniker-Prólogo).

En ese sentido los grupos co-inspiradores, son de hecho, grupos conspiradores como los llama también H. Maturana.

La experiencia vivencial de los grupos pone de manifiesto que los cambios surgen por el cuestionamiento compartido, al ver la realidad con nuevos ojos, por la potenciación compartida de los “terremotos interiores”, y por la comprobación de que las cosas pueden hacerse de otra manera.

Se trata, en síntesis, de una conspiración para facilitar la transformación, por el poder nuevo de la intuición colectiva, de la imaginación compartida del aprendizaje, de la espiritualidad vivida. Así lo han sentido los integrantes de los grupos mejor autoorganizados, constituidos e interconectados.

Como programación caórdica

Desde el mismo inicio del proceso doctoral la autoorganización de los grupos es intrínseca a la dimensión caórdica de la realidad.^(a)

El análisis de la vida de los grupos demuestra la existencia de algunos elementos caórdicos esenciales. Tres de ellos están muy presentes en los grupos doctorales.

Dimensión Pasional

Este primer elemento Dee Hock lo sintetiza así:

“la organización caórdica consiste en liberar lo que la gente desea en lo más profundo de su ser; la pasión que sienten por ello y la integridad que ponen en el intento”.

El estudio realizado por Librada Guerra de los grupos doctorales de Panamá evidencia que:

^a (La organización caórdica es de reciente aparición. Danah Zohar, hace referencia a ella al afirmar que Dee Hock fue elegido presidente de dicho comité y tanto el método que ideó como su manera de ponerlo en práctica eran cuánticos; se inspiraban en la nueva ciencia, la teoría del Caos y en los sistemas biológicos. Poco tiempo después aparece el libro “El nacimiento de la era caórdica”).



“un grupo caórdico generalmente está integrado por un alto porcentaje de “chiflados y chifladas” que exteriorizan esos visos pasionales y que patentizan la salud grupal, dando manifestaciones emotivamente diferenciadas, muchas veces divergentes incluso sorprendidas que apuntalan hacia un devenir incierto, creativo, caórdico y que se manifiesta por la apertura, amistad, adaptabilidad, gozo, alegría.

Por el contrario los grupos integrados en su mayoría por participantes muy “racionales” en los grupos que no aflora la pasión ni la emotividad, se atienen rigurosamente a la normativa establecida, a la ejecución de lo indicado, a la claridad en los parámetros de lo que se espera del grupo, a la retroalimentación externa.

La mayoría de los que abandonaron el proceso fue porque se sintieron desorientados, insatisfechos, perdidos. Es la misma conclusión de la vivencia de los grupos de Dee Hock “unos pocos que no pudieron adaptarse a la diversidad, a la complejidad y a la incertidumbre se marcaron”.

Dimensión Ética

Éste es el segundo elemento fundamental. Se debe actuar siempre éticamente. Las relaciones tienen que estar sustentadas en la honestidad. Consecuentemente la integridad de los participantes es condición sine qua non para que el grupo funcione, sea creativo y esté vivo. Dee Hock afirma categóricamente que los integrantes del grupo tienen que ser “constructivos, éticos, sinceros, honestos”...

Nadie debe sentirse superior a los otros, nadie debe creerse en posesión de la verdad y en consecuencia nadie debe menospreciar a nadie. Todos están en búsqueda, sincera, humilde y entusiasta. El estilo caórdico de cada grupo depende de ese actuar ético.

Sabiendo que deben existir modelos de organización se deben buscar formas de autoorganización que respondan a relaciones de franqueza, de confianza, de apoyo mutuo. En muchos de los grupos ya se dan esas relaciones de transparencia.

Proceso evolutivo

Dentro de esta dimensión caórdica un aporte más es que la organización caórdica es evolutiva, en crecimiento permanente porque se asienta en la búsqueda, en el reconocimiento tanto de las similitudes

como sobre todo de las diferencias. Por eso la organización caórdica es siempre borrosa^(b) porque entre los humanos no deben existir fronteras

^(c) La frontera mas nefasta dice K. Wilber es el ego.

Las relaciones grupales deben hacerse sin “máscaras” sin “demarcaciones” sin “separaciones”. No deben existir estereotipos, ni pre-juicios. Nicole Diesbach, lo recuerda al afirmar que: “revelar que la realidad no tiene fronteras es revelar que todos los conflictos son ilusorios”

Para Concluir afirmamos con N. Diesbach que la concepción caórdica tiene sólidos fundamentos en la física cuántica:

“Los físicos tuvieron que reconocer que las demarcaciones no eran reales sino producto de la forma en que cartografiamos y acotamos la realidad. Consiguieron tener una percepción aguda del mundo real, del territorio sin fronteras, del mundo tal como es y no como la clasificamos, delimitamos y cartografiamos”

Como espacio conversacional

Los grupos del proceso doctoral se autoorganizan y se constituyen esencialmente en las conversaciones.

El científico, Jorge Wagensberg, gran científico, pensador y artista, como “maestro” del doctorado en su visita a Costa Rica, más que intervenciones magistrales tuvo oportunidad de conversar con los grupos fiel a un principio básico que expresa así:

“investigar es conversar, enseñar es conversar, aprender es conversar, experimentar es conversar, reflexionar es conversar”.

Al terminar la conversación con uno de los grupos, Denia Zamora, integrante del grupo le hizo la siguiente pregunta: *¿qué impresión se lleva de este doctorado?*

“Vine a hablar de la conversación. Como científico artista, estoy enseñando sobre la conversación. Esto que veo me parece muy bien. Los doctorados por lo general suelen ser una barbaridad de imposición, de soledad... La tesis doctoral generalmente se defiende en un tribunal en el que ninguno sabe

^b (Una excelente lectura de la realidad desde la borrosidad nos la ofrece Bart Kosko en su libro “El futuro borroso o el cielo en un chip” Drakontos-Crítica)

^c (El libro “La conciencia sin Fronteras” de Ken Wilber, CairosColofón S.A. México 1988 es clave para la clarificación del concepto de fronteras)



de lo que ha hecho el doctorando. Juzgan y el que sabe es el juzgado. En cambio aquí lo basais en la conversación. Ayer estuve es una cena con estudiantes de ese doctorado. Entre vosotros, resulta que sois amigos. Está muy bien. Es una manera magnífica. Estaría muy bien que contaminarais al resto del mundo. Hay que tomar en cuenta que cualquier sistema por grande que sea, acaba por ser endogámico. Por eso es importante abrir ventanas. Es todo lo contrario de lo que hace una secta. En una secta te amenazan si sales. Es una de las grandes tragedias que veo en América Latina. Veo predicadores con seis mil personas al frente. Ese sentimiento sectario denota un miedo al conocimiento. Lo mejor que se pueda dar a alguien si quieres ayudarlo es conocimiento. Estoy muy agradablemente sorprendido por la forma de aprender entre vosotros, como amigos, conversando”.

Lo que afirma Jorge Wagensberg es que la forma de aprender en este doctorado es la conversación entre amigos, en otras palabras (suyas también):

“Conversar es el principio del conocimiento, Conversar es quizá el mejor entrenamiento que puede tener un ser humano para ser humano”....

David Grajeda del doctorado de Guatemala, investigó con una gran pasión y no menos profesionalización este tema en su chifladura: “Las organizaciones sociales como tejidos de conversaciones”. A la luz de sus reflexiones podemos visualizar los grupos del doctorado como grupos conversacionales desde los énfasis siguientes:

A) Conversar desde el emocionar

En virtud de que las conversaciones son procesos de acoplamiento estructural de las sociedades humanas, no pueden darse con cualquier emoción. Es decir, tiene que haber una disposición corporal y conductual específicas, así como un deseo o preferencia específica. Así, una conversación no se puede dar con cualquier emoción, como por ejemplo, el miedo y el enojo, en virtud de que son disposiciones que rechazan el acoplamiento social y desencadenan otras interrelaciones que pueden resultar “destructivas” de la convivencia o la estructura social relacional.

La emoción que abrió el dominio relacional que hace posible las conversaciones es caracterizado por Maturana en los siguientes términos:

- Dominios conductuales que constituyen al otro como un legítimo otro en la convivencia con uno. Se trata de un espacio relacional íntimo, basado en la confianza, el respeto, la ternura y el afecto.

Sin esta emoción son imposibles las conversaciones y, por tanto, la coherencia estructural de la convivencia social. El propio Maturana sostiene que sin “aceptación del otro como legítimo otro” no hay fenómeno social posible, porque supone la negación del otro junto a uno.

Es decir, no hay organización social, no hay acoplamiento estructural porque los participantes gatillan efectos que destruyen la convivencia, como configuración relacional.

B) Conversar desde el emocionar de las sociedades matrísticas

“La emoción expresada en la aceptación del otro como legítimo otro fue la emoción que privó en la fundación de las sociedades matrísticas. Esta emoción, por ejemplo es evidente cuando señala las siguientes conductas: el respeto mutuo, la participación en las tareas diarias; la inclusión de todos; la colaboración; La comprensión, los acuerdos consensuales; La percepción de la agresión, la lucha y la competencia como prácticas de “mal gusto”; la co-inspiración.

Llama la atención en la descripción anterior la referencia a la agresión, la lucha y la competencia como prácticas de “mal gusto”. Desde la perspectiva sistémica del fenómeno de acoplamiento social, dichas conductas se pueden conceptualizar como “anomalías conversacionales”. En otras palabras: dominios conductuales que destruyen la configuración relacional de la organización social y por tanto, la auto-poiésis de las mismas. En este sentido, es posible distinguir dos grandes emociones humanas, según sea que habiliten las conversaciones o les cierren oportunidades.

Emociones facilitadoras: emociones que hacen posible y potencian las conversaciones, y la secuencia de cambios que trae consigo para los participantes. Algunos ejemplos de conductas son: 1) la confianza, la esperanza, la duda, la aceptación de las diferencias, la escucha, la colaboración, la solidaridad y cooperación, el respeto, la ternura.

Emociones inhibidoras: emociones que cierran oportunidades al establecimiento de las conversaciones como tales y a la creación de



espacios de convivencia. Algunos ejemplos: la desconfianza, el pesimismo, el miedo, la negación, rechazo y agresión, el enojo y el odio.

La investigación de David Grajeda en los dos puntos que hemos copiado textualmente ha sido un referencial importante en la práctica.

Así lo comprueban las producciones tanto las que se dieron a lo largo del proceso como las chifladuras (tesis) finales.

Citemos dos casos a modo de ejemplo para cada una de las dos puntualizaciones de Grajeda:

De Carlos Barrantes en su chifladura “En busca de la Calidad” en la página 75 señala:

“El proceso de educar y educarnos es el resultado de las relaciones que obligan a “entreyudarnos”, para vivir en la convivencia. Se trata de educarnos para la creación de relaciones posibles vinculadas con las necesidades humanas, tan básicas como la convivencia, el afecto, el sentimiento y la socialización”.

De Yohanna Godoy, en su chifladura “El libro de las emociones” puntualiza:

“Las comunidades de aprendizaje son elementos importantes dentro de la educación para un nuevo paradigma. Debido a ello es importante definir las desde una perspectiva matrística, como una opción educativa”.

Pero lo más importante en esta dimensión conversacional de los grupos es analizar desde esta perspectiva del leguajeo, la “vida” de cada uno de los grupos. Hay grupos con una gran vitalidad y un crecimiento constante, grupos con altibajos y por fin grupos que nunca llegaron a esa dimensión vital, porque no lograron conversar (lenguajear) aunque pasaron hablando muchas horas.

lii parte. Intercambios grupales

*“Dos caminos se bifurcan en un bosque,
y yo escogí el menos transitado, y esto cambia totalmente
las cosas”. (R. Frost –Citado D. Hock)*

Teniendo presente que la esencia del doctorado es la producción grupal del conocimiento, hemos definido el doctorado como; “Una

aventura pedagógica que se lleva a cabo en grupos autoorganizados por medio del:

- Intercambio de seres
- Intercambio de saberes
- Intercambio de poderes
- Intercambio de placeres”.

En estos momentos, terminado el proceso doctoral de la primera promoción, interesa conocer e interpretar los “comportamientos” de los grupos desde estos cuatro intercambios. Las ideas que apuntamos a continuación son apenas indicadores de esta búsqueda.

Intercambio de seres:

Debemos esta expresión al maestro Ernesto Lleras de Colombia, durante de la primera evaluación del proceso doctoral en Julio de 2004.

Cada grupo, se constituye como un ser (social) vivo conformado por seres vivos (personas) en torno a propósitos claros y a principios básicos y dispuestos a lograr objetivos comunes.

“Su responsabilidad consiste en crear una organización en la que todos los y las participantes puedan desempeñar un papel activo, creativo y equitativo a la hora de decidir las prácticas que mejor conducirán al propósito propuesto” (Dee Hock)

La autoorganización debe llevarles a esa pegajosidad biológica a la que se refiere Humberto Maturana, como una de las pruebas más convincentes de la integración grupal; los que se integraron desde el principio; los que fueron atraídos por la sinergia vivencial del grupo y los que no lograron integrarse (dichosamente los menos) por el peso de su mochila llena de verdades, de estereotipos, certezas, miedos....

La *Autoorganización* del grupo supone, como asegura Mónica Cosachov, un “Biorritual”, que provoca formas motivadoras de convivencia. El propio deseo se alimenta con los deseos de otros y otras y es ante todo una invitación a transitar juntos. El deseo, es el eje fundamental del intercambio ritual de los seres.

Cuando la maestra Mónica Cosachov antes de sentarse al piano para ofrecer al grupo doctoral de Costa Rica “su vivencia” desde Mozart, nos invita a vivir con ella la magia ritual de “volver al ser”, de “trans-formar-se” de “quedar prendido” de “preguntar sin respuesta”, de “sufrir” una experiencia de vida.



Esa alquimia de trans-formar-se viviendo un momento bioritual, es un deseo pasional que se asienta y toma fuerza en la chifladura por eso es detonante e impulsador del proceso de aprendizaje.

Todo ritual por su misma esencia es complejo, porque toca al ser integral. Mónica afirma categóricamente que “espíritu y materia separados no pueden realizar un ritual. El ritual se da en el emocionar, en el amor, en el actuar ético, en la belleza, en el arte, y con la totalidad del ser...”.

Este intercambio ritual en los grupos se ha dado con intensidades muy diferentes, ya que requiere de entrega, decisión y eros y ese camino no podrá recorrerse si lo “sensorial”, lo afectivo, no ayuda a abrir aquellas puertas que deben ser abiertas.

“Cuando los sentidos se abren, nuestro cuerpo se convierte también en un cuerpo lleno de aberturas, despierto a todo tipo de señales”.

El camino para salir del mundo mecánico es entrar en el saber **sensorial**, en lo exploratorio, en la incertidumbre, en lo desconocido, en el ser siendo. Es expandirnos desde dentro, es actualizar, -ritual y ceremonialmente- nuestras potencialidades.

Esto exige decisión porque se trata de vivir en forma diferente a como vivimos: vivir el quehacer académico desde la vida y no solo desde los requisitos y exigencias sin sentido vital.

“Cuando entramos en un Estado Ritual, el cuerpo se transforma en otro cuerpo” y podremos hacer cosas jamás imaginadas porque sintonizaremos con lo mágico, con la locura, encarnaremos la chifladura. “El ritual es creativo, erótico y sagrado”

La tensión entre los que viven el proceso doctoral para “ser siendo” y los que viven para “ser doctores” ha sido una realidad amarga en algunos grupos.

Entre estos dos extremos puede hablarse de vivencias muy diferentes. Los primeros saben que el “ser siendo” es un vivir utópico y consiguientemente el grupo es una oportunidad para vivir intensamente esa búsqueda del ser siendo. En el otro extremo están los que viven el proceso como una etapa que culminará con el acto oficial de graduación del doctorado. En la vida real es posible que no se den estos extremos. Pero la diferencia se da precisamente en la intencionalidad. Muchas personas durante el proceso se dejan contagiar y viven con entusiasmo y dedicación hasta llegar a afirmar: “para mí el título no es prioritario”.

Hay tres tipos de personas para quienes el título de doctor no constituye motivación alguna para vivir el proceso doctoral: son aquellas que con el grado de doctor se incorporan al proceso y lo quieren vivir desde el “ser siendo” (Xalapa, México). Son también los que como grupo se incorporan descartando desde el principio la posibilidad de obtener el título (grupos satélites) y por aquellas que se incorporan a un grupo a sabiendas de que no obtendrán el título porque les falta el grado universitario.

Este “ser siendo” con sus diferencias o mejor con sus diferentes grados de pertenencia pone de manifiesto esa fuerza energética de encuentro de seres al que se refiere Norberto Rodríguez en su chifladura (Energía vibracional).

“El amor entre los que participan en el proceso de aprendizaje, permite la aceleración de un flujo constante de energía efectiva que conecta los cerebros con emociones que conducen al aprendizaje. Cada plano del ser energético tiene sus canales-nadis-de flujo que convergen en vórtices de energía o chacras, es allí donde se conecta el plano espiritual con el emocional y el físico; el proceso de aprendizaje por medio de esa manifestación energética que denominaremos amor, llevaría a un estado de bienestar a quienes participan en ese proceso”.

Mucho más emotivo como testimonio de intercambio de seres es el de Xinia Cerdas de Costa Rica al afirmar que:

“El doctorado es una experiencia que ha cambiado “celularmente” mi forma de vida. Mi decisión de no asistir a la graduación obedece a un deseo profundo de acercarme a los aprendizajes de los últimos tres años, un deseo por despertar a la realidad que sueño.

Cuando busco la emoción que motiva esta decisión siento que rindo un homenaje a Maturana; cuando me reconozco aprendiente por el hecho de estar viva, pienso en Assmann; cada vez que trato de comprender y empalzar” me sintonizo con Morín y cunado cuestiono, “peleo” y propongo formas diferentes de hacer las cosas, me siento cerca de Francisco Gutiérrez. Sinceramente, no necesito desfiles, aplausos, becas o birretes que premien un proceso vital, he descubierto con alegría, que tampoco es importante para mi tener un



título en las manos; me graduo todos los días con la sonrisa, el abrazo, el cariño, la ilusión y la fuerza de los niños y las niñas con las que comparto”.

Intercambio de saberes

Se inició el doctorado como un Intercambio de saberes, un tanto lineal y tradicional. Pero pronto se complejizó y la práctica nos enseñó que no es suficiente ponerse de acuerdo e integrar los saberes que cada uno y cada una había extraído de los “maestros y maestras”.

Ahora vemos el intercambio de saberes como un compartir los significados comunes que luego se constituyen en los nudos o núcleos temáticos en torno a los cuales se teje el Rizoma. Prima en este tejido reticular el respeto a las diversidades y heterogeneidades nacidas de las intencionalidades de cada chifladura.

El intercambio de saberes obedece a lógicas no exclusivamente racionales. Se tiene muy presente que cada chifladura propone saberes que provienen de la apertura de puertas y ventanas como la intuición, el emocionar, la imaginación, la creatividad y las nuevas formas de conciencia como base para la construcción de nuevos conocimientos.

Los testimonios grupales y personales del intercambio de saberes son abundantes y muy dicentes: Yolanda Marco Serra del doctorado de Panamá en su chifladura, “Una Sociedad aprendiente para la educación del siglo XXI” trae el testimonio siguiente:

“Una ganancia de este proceso ha sido comprobar que los integrantes del grupo 4 pudimos formar un equipo de trabajo, que nos conectamos además con otros grupos y con sus rizomas. Pero más allá de eso, comprobamos también que formamos una comunidad que construye un proyecto, no sólo educativo, también de sueños y de búsqueda de una sociedad mejor. Tejer conscientemente esa trama con los demás compartir ideas, historias vitales, soñar juntos...y es que no es lo mismo pensar sola, emocionarse sola que hacerlo con otras personas en grupo, ahí los sueños dejan de serlo para bajar a tierra”.

Para Dina Ortega del doctorado de Costa Rica:

“Los procesos educativos ha de adoptar nuevas formas y nuevas estructuras si quieren recuperar o crear la magia capaz de generar esperanza, promover posibilidades y desa-

rrollar capacidades. Una de esas formas la patentiza la autora con el siguiente pensamiento de Margaret Mead, con el cual concluye su chifladura” y nunca pongas en duda que un pequeño grupo de ciudadanos preocupados y comprometidos puedan cambiar el mundo, de hecho, es lo único que lo ha cambiado”.

Intercambio de poderes

La evolución de los grupos puso de manifiesto ritmos de aprendizaje diferentes que dieron salida a desarmonías e incoherencias que aunque sutiles eran incisivas y peligrosas. Fue a partir de la lectura de las “Siete leyes del caos” (J. Briggs- D. Peat), que surgieron reflexiones en torno a ciertos obstáculos que hasta en esos momentos no habían sido dimensionados.

Hemos afirmado que los éxitos personales (e institucionales) en el viejo paradigma se constituyen en obstáculos en la aceptación de ciertos principios y valores del nuevo. Esta afirmación inicial ha sido ampliamente confirmada en diferentes grupos.

Otras muchas manifestaciones grupales desde la dimensión femenina han estado presentes en diferentes grupos. Como reacción positiva a esta dimensión surge la necesidad de una re-visión del poder masculino.

El grupo como intercambio de poderes requiere un cambio mental en su actuar grupal, de modo que de “una polifonía” capaz de hacerse escuchar, se pase como asegura Rolando Araya en su chifladura “El Socialismo cuántico” a una “Sinfonía coherente como si fuera un condensado de Bose-Einstein. Los saltos evolutivos en las estructuras disipativas se dan gracias a la existencia de estas sincronías”.

No se trata de buscar o tener poder, se trata de actuar desde la “fuerza del espíritu” que es sin duda la nueva fuente de poder que nos ayudará a acelerar el cambio. Estas son las fuerzas vertebradas de la acción. No bastan los análisis y la lógica lineal. Ante esta nueva cantidad de actores y factores, es preciso pensar en términos sistémicos y fundamentalmente, aprender a unir los códigos éticos del orden implicado con la transformación personal.

El resultado es una mayor participación.

“El poder de la participación puede producir una mayor energía hacia el cambio y fertiliza el proceso de cambio persona”.



Es fundamental comprobar cómo ese dialogar participativo, sin jerarquías, sin presidiums, sin agendas preestablecidas, las relaciones descentralizadas son una fuerza vigorosa hacia una distribución del poder grupal.

Este sentir podemos expresarlo parafraseando a Dee Hock:

“Cuando más poderoso y arraigado sea el modelo interno de realidad, más difícil será percibir y entender la naturaleza fundamental del cambio. Resulta tormentoso para algunos líderes del saber racional poner de lado el modelo de la máquina mecánica, de causa y efecto, de comando y de control. Esa lucha de poderes es muy evidente en algunos y algunas fuertemente agarrados en el viejo modelo, pues les resulta extremadamente difícil, aterrador, y complicado dado que disponen de mayor poder y de unos saberes más prominentes desde el viejo orden de cosas y consiguientemente son los que tienen más que perder. Es comprensible que cierren su mente en relación a las nuevas posibilidades y se contenten con un cambio cosmético para palear su disconformidad. Ese poder manifiesto o no, juega un papel de control en los grupos que con frecuencia entorpecen el ritmo o desvían el camino. Frente a las nuevas formas de ver las cosas surgen los argumentos de “autoridad sapiencial” y sobre todo de “autoridad institucional”. No es fácil ni cómodo liberarse de esas ataduras que obstaculizan la expansión de la conciencia. A veces los “silencios” son tan fulminantes como las palabras. No siempre en la vivencia grupal son necesarios los “acuerdos”. Con frecuencia es muchísimo más útil un “acuerdo dinámico, imperfecto y flexible”, en el cual juega mucho más eficazmente la tolerancia, la confianza y la humildad”.

Intercambio de placeres

Hugo Assmann, en su libro “Placer y Ternura de la Educación”, plantea principios básicos del doctorado relacionados con el aprendizaje: “el conocimiento, dice, sólo emerge en su dimensión placentera tanto a nivel teórico como sobre todo en la práctica. El placer es uno de los resortes más significativos de la producción. A nivel personal, la excelencia de muchas de las chifladuras grupales así lo demuestra; pero a nivel grupal también ha quedado muy patente, en la convivencia de muchos grupos.

Los mejores rizomas corresponden a los grupos más armónicos, coherentes, alegres y gozosos. Salir del esquema clásico de aprendizaje supone lanzarse a una aventura pedagógica que necesariamente tiene que darse en el placer.

Reuniones grupales agradables, naturales, desestructuradas, vitales, en ambientes satisfactorios, han demostrado ser mucho más productivas que las reuniones con un tinte académico poco interactivo y agradable. La pedagogía del aprendizaje asegura H. Assmann es el resultado del “encantarse y del dejarse seducir”²⁹

Dentro de esta dimensión del placer resulta muy enriquecedora la reflexión de Marjorie Ross en su chifladura “Metáforas de la Cocina”.

“Estoy convencida de que es necesario definir memes que insten a que el tiempo de comer, que se extienda a lo largo de toda nuestra existencia sea un tiempo placentero: y el tiempo de aprender –que es todo el tiempo- sea placentero también”.

La pregunta que nos hacemos al comprobar la significativa experiencia de algunos grupos es ¿por qué no integrar esos dos quehaceres tan importantes?

La misma autora responde a la pregunta diciendo:

“El tiempo de reloj (kronos, tiempo contado, medido, disecado, impuesto) debe ser sustituido por el tiempo vivido (cairos, tiempo disfrutado, tiempo placentero, tiempo significativo. Para lograrlo, levantemos las tapas de ollas y cazuelas y desarrollemos nuevas maneras de afrontar los saberes”.

Estas reflexiones de Marjorie Ross responde a la más variada gama de prácticas se han dado desde el inicio mismo del proceso doctoral.

Pensamos es un grupo que supieron armonizar consciente y permanentemente el placer de comer con el placer de aprender; todos las reuniones se desarrollaron virtualmente “levantando tapas de ollas y cazuelas”.

Cuando en el proceso de la investigación preguntamos a cada grupo dónde cuándo y cómo se reúnen, las respuestas van desde los que se reúnen fuera de los espacios universitarios (casas de habitación, oficinas, parques, campo) a los que casi siempre se reúnen en espacios universitarios.

Diferencia en la convivencia grupal es significativamente diferente. Entre estos dos extremos se complementan y a veces se acentúan



con las respuesta a la pregunta ¿cuándo se reúnen? También aquí las prácticas son variadísimas: entre los que mantienen un tiempo fijo y en el mismo día de la semana y los que modifican el día el tiempo de acuerdo a las necesidades del grupo.

Pensemos por ejemplo en los grupos que seleccionan el sábado o domingo fuera del stress de los días laborales, y en los que por la misma razón se reúnen al inicio del día con un buen desayuno. La respuesta al cómo también reviste muchos matices es más, cada grupo tiene su propio estilo y su propio ritmo y sus maneras propias de vivir el proceso.

A reflexiones preliminares, resultados preliminares

En el cántico cuántico, Ernesto Cardenal, a mi entender patentizó en unos versos el por qué la producción “con los otros” debe responder “al ser con los otros”.

“La evolución de la materia ha sido hacia la vida
y de la vida al pensamiento
¿y del pensamiento? Hacia el amor,
El amor hecho palabra
En el universo todo es estructura,
Es decir, sociedad.
El átomo es sociedad, la célula es sociedad
El organismo es sociedad.

La soledad que sufrimos es por ser solo individuos la felicidad es ser con los otros”

Estos versos del poeta confirmen la razón de ser del proceso doctoral: “la felicidad es ser con los otros” y “la soledad que sufrimos es por ser solo individuos”.

En modo alguno podemos sacar conclusiones de una investigación apenas iniciada. A lo máximo podríamos hablar de **tendencias**.

Las hemos venido desgranando a lo largo de las páginas anteriores.

Tendencias

- Las interacciones de los grupos del doctorado responden a sistemas altamente complejos de autoorganización, flexibilidad, imprevisibilidad, adaptabilidad, no linealidad que implican un profundo cambio de actitudes y comportamientos energéticos.
- La chifladura es un factor clave de las interacciones de complejidad; a mayor número de chiflados y chifladas en el grupo mayor

interacción grupal y por el contrario sin presencia de un número de chiflados y chifladas la producción rizomática resulta pobre, tradicional y academicista.

- El compromiso personal puede ser inicial o puede adquirirse durante el proceso por atractores diversos, que provienen con más frecuencia por la interacción con los otros integrantes del grupo, por las lecturas de los “maestros y maestras” y por los rizomas de los otros grupos.
- Otra tendencia puesta de manifiesto confirma la tesis de E. Morín cuando afirma que en el seno de un grupo cada individuo es a la vez un sujeto egocéntrico y un momento-elemento de un todo socio-céntrico. Es decir, cada sujeto en un grupo es productor y producto del grupo.

Referencias bibliográficas

1. Rizoma del grupo 3 de Panamá
2. Chifladura Juana de Dios Camargo, Panamá.
3. Doctorado en Educación con énfasis en Mediación Pedagógica, San José, Costa Rica 2003.
4. Ser coherentes. Inauguración del doctorado. Francisco Gutiérrez, 2003.
5. Estándares: calidad del doctorado en educación, copia abril 2004, Costa Rica.
6. El nuevo juego de los negocios. Roberto Serra. Ed. Norma, Argentina 2003.
7. Metodología colectiva de aprendizaje e intercambio de saberes, mi propuesta en borrador para el estudio transdisciplinario, copia marzo 2004, Francisco Gutiérrez, Costa Rica.
8. Sincronicidad. El camino interior hacia el liderazgo. J. Jaworski, Ed. Paidós plural, Barcelona 1999.
9. El nacimiento de la era caórdica. Dee Hock, fundador y presidente emérito de Visa internacional, Granica 2001, Barcelona.
10. Educación en la era planetaria. Edgar Morín. E.R. Ciurana, Raúl D. Motta Ed. Gedisa S.A. Barcelona 2003.
11. Siento percibo, sueño, amo...ergo sum. Francisco Gutiérrez. Serie ideas para la comunicación, ILPEC, Heredia Costa Rica
12. Diseñadores del futuro. Un encuentro en el sur. Memorias A.D.C. Colombia 1996.
13. Citado por Francisco Gutiérrez “siento, percibo,...op cit



14. La conspiración de Acuario. Marilyn Ferguson, Ed, Cairos 5ta edición, Barcelona 1994.
15. Renovar la filosofía corporativa. Danah Zohar. Ed. Ramón Areces, Madrid 1994.
16. Estudio de los grupos de Panamá. Librada Guerra, policopia, enero 2006.
17. Frontera ¿qué nos separa? Nicole Diesbach. Ed y distribuidora Yug S.A, México 2001.
18. Las organizaciones sociales como tejidos de conversaciones. David Grajeda, Guatemala, octubre 2005.
19. En busca de la Calidad. Carlos Barrantes, octubre 2005.
20. El libro de las emociones o mi emoción matrística. Johanna Godoy, Guatemala octubre 2005.
21. El arte de enseñar. Mónica Cosachov, copia julio 2005, Argentina.
22. Entre el cielo y la tierra. Un viaje por el mapa del conocimiento. Ed Biblos 2000 Buenos Aires, Argentina.
23. Relatos sobre la energía y su influencia. Norberto Rodríguez, enero 2006.
24. Vida y magia en educación. Dina Ortega V. Noviembre 2005.
25. Socialismo cuántico. Rolando Araya. Sep. 2005
26. Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente, Hugo Assmann, Nancea Ed. 2002.
27. Metáforas de la cocina. Marjorie Ross, oct. 2005, Costa Rica.
28. Cántico cuántico. Hacia el hombre nuevo. Ernesto Cardenal. Ed. Nueva Nicaragua, 1989 Nicaragua.



Globalizaciones, trabajo e identidad docente: tensiones y contrapuntos*

Alfonso Celso Scocuglia¹

No me gustaría ser mujer o hombre si la imposibilidad de cambiar el mundo fuese una verdad objetiva que puramente se constatará y sobre ésta nada se pudiera discutir. Me gusta ser gente, por el contrario, porque cambiar el mundo es tan difícil como posible. Es la relación entre la dificultad y la posibilidad de cambiar el mundo lo que sitúa la importancia del papel de la conciencia en la historia, la cuestión de la decisión, de la opción, la cuestión de la ética y de la educación y sus límites. (Paulo Freire)

Introducción

Este ensayo² busca analizar algunos impactos de la globalización en el mundo del trabajo y de la educación, en las dos últimas décadas, tomando el caso brasileño como una referencia. Queremos comprender las nuevas identidades que la relación entre el trabajo y la educación van adquiriendo, especialmente en las políticas públicas y en el trabajo docente.

Dividimos nuestra argumentación en partes ligadas que se retroalimentan. En la primera, procuramos identificar las globalizaciones hegemónicas y contrahegemónicas utilizando las conceptualizaciones de hegemónicas y contrahegemónicas utilizando las conceptualizaciones de Boaventura de Souza Santos (2002, 2004). Acto seguido, argumentamos sobre la precarización del trabajo en el contexto neoliberal y globalizado, sobre la actual fragmentación de la clase-que-vive-del-trabajo (Antunes y Alves, 2004) y sobre una de las posibilidades de salida de este marco por la vía del cooperativismo (Schneider, 2002) y de la economía solidaria. Pensa-

* Traducción: Vicent Berenguer.

¹ Docente del Programa de Postgrau en Educación de la Universidad Federal da Paraíba. Miembro del Instituto Paulo Freire (São Paulo)

² Algunos ítems de este ensayo se presentaron en el I Seminario Internacional Globalización y Educación, celebrado en São Paulo (2005) y compusieron el texto *Globalizaçã, política educacional e pedagogia crítica: primeiras aproximações* disponible en la página del Instituto Paulo Freire (www.paulofreire.org).

mos que cualquier tentativa de esta naturaleza necesita comprender los diversos protagonismos de la sociedad civil y, en este sentido, buscamos la ayuda de Maria da Glória Gohn (2005) para caracterizar esos protagonismos. En la segunda parte, buscamos reflexionar sobre la globalización educativa y las posibilidades de la «cultura educacional mundial común» y de la «agenda globalmente estructurada de la educación», investigadas y debatidas por John Meyer y Roger Dale (2004). Continuamos esta parte analizando algunos de los impactos más visibles de la globalización en las políticas educacionales brasileñas y a continuación intentamos visualizar los rebatimientos de ese contexto en la precarización y en la identidad del trabajo docente, como también las posibles reinvenções de las prácticas pedagógicas del profesorado que tendrían a revertir el marco denunciado. En estos segmentos, las investigaciones de Dalila Andrade de Oliveira (2004), de António Nóvoa (1999) y de varios autores (Luiz F. Dourado, Janete L. Azevedo, João da S. Reis, entre otros, 2002) que estudiaron la política educacional durante los dos periodos del gobierno de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), serían de extrema valúa. En la tercera parte, buscamos aportaciones teóricas del legado de Paulo Freire para proponer contrapuntos a la influencia hegemónica de la globalización en la educación y a la precarización del trabajo docente. En las consideraciones finales continuamos buscando en Freire las sendas y los *complexus* caminos de la reconstrucción de la identidad educativa y docente, utilizando la concepción sobre la acción dialógica, la conciencia crítica, sobre la historia como posibilidad de actuación del personal educador en tanto que trabajador e intelectual-quedando-nuevo/a, entre otras. En suma, procuramos identificar los problemas y las cuestiones traídas por la globalización hegemónica sobre el mundo del trabajo y las identidades de los trabajadores, como posibles alternativas y salidas protagonizadas por los movimientos de la sociedad civil; buscamos entender esos movimientos en la educación, en las políticas educacionales y en los transbordamientos identitarios de los trabajadores de ese campo social, así como objetivar la comprensión de las posibilidades de alternancia y reinvenção de esos marcos.

Parte I. Globalización y trabajo

1.1. LAS GLOBALIZACIONES

Iniciar un debate sobre el contexto de la «globalización» sin identificar algunas falsas ideas es correr el riesgo de verlas perpetuadas como verdades.



La primera de esas ideas es que «la globalización» es un proceso histórico reciente y que no encuentra paralelo en la historia. Para eso se argumenta, inclusive, que sería producto de las tecnologías de la información y de la comunicación. Ahora bien, el mundo empezó a volverse global, en el sentido que lo conocemos, a partir de los siglos XV/XVI con las grandes navegaciones que invadieron las Américas. Posteriormente, en el Manifiesto del Partido Comunista (1848), Marx y Engels ya denunciaban: «La necesidad de un mercado, constantemente en expansión, impele a la burguesía a invadir todo el planeta. Necesita establecerse en todas partes, explotar en todas partes, crear vínculos en todas partes». La globalización, así, no es diferente, no es novedad histórica, pareciendo mucho más una nueva tentativa de supervivencia del capitalismo, fundamentada en la exacerbación de su responsabilidad económico-financiera facilitada por las redes informacionales maximizadas. Algunos autores sitúan que tal proceso es el resultado de la actual crisis económica que, motivada por la superproducción, acelera la centralización o la globalización del capital. En este sentido, la globalización económica y el neoliberalismo comercial serían respuestas a la crisis del capitalismo y productores de la concentración de riquezas y de la exclusión social.

La segunda es la idea de que «la globalización» es irrevocable, irreversible e inexorable, es decir, es la única salida de la posguerra fría cuya bipolaridad marcó el mundo en el siglo XX. Se basa en la falsa premisa de que el capitalismo es el único camino, que no existen otras opciones, que «la historia acabó» y el neoliberalismo es la solución para los problemas de la humanidad.

La tercera y, quizás, la más perniciosa de las ideas, es que, ante el alud globalizante basado en las dos ideas anteriores, no hay nada a hacer sino adherirnos «a los vencedores», líderes de un mundo único, en el cual el individualismo, las guerras militares y civiles (de las grandes ciudades y del campo), entre otras, son prácticas e ideas que convergen y desembocan en la globalización hegemónica, definitiva y fatal. En contraposición, Boaventura de Souza Santos (2004) argumentaba que

La globalización contrahegemónica, que los movimientos y organizaciones congregadas en el Foro Social Mundial son un elocuente ejemplo, es un hecho de una enorme diversidad de acciones de resistencia contra la injusticia social en sus múltiples dimensiones. Contra la banalización y la instrumentalización de la indignación moral procuran mantener

viva la idea de que el capitalismo global (ahora denominado globalización neoliberal) es injusto, es hoy más injusto que hace veinte años y que, si no hacemos nada, todavía será más insoportablemente injusto de aquí a veinte años. [...] Qué será la globalización contrahegemónica depende de lo que será la globalización hegemónica y viceversa (p. 1-2).

En ese sentido, se vuelve importante destacar que «el objetivo de la globalización alternativa es convertir el mundo cada vez menos confortable para el capitalismo. Este solamente puede ser declarado irreversible tras agotadas todas las alternativas, lo que probablemente nunca sucederá. Es decir, el capitalismo global no es menos contingente e indeterminado que las luchas contra él» (ibídem, p. 2).

Los desarrollos interdependientes de las globalizaciones antagónicas evidencian un campo de lucha que rechaza la idea de fatalidad histórica. Los argumentos de la contingencia y la indeterminación fundamentan y vuelven todavía más incisivas las críticas sobre las falsas ideas del «fin de la historia» y de la inexorabilidad de la globalización como fenómeno único contra el cual no hay nada que hacer. Al contrario, para Santos (2002) lo que se denomina globalización es un «conjunto de arenas de luchas transfronterizas» (p. 6). Las globalizaciones «de arriba hacia abajo» (hegemónicas) y «de abajo hacia arriba» (contrahegemónicas) comportan cuatro formas de globalización: el *localismo globalizado* y el *globalismo localizado* serían partes de la primera y el *cosmopolitismo* y el *patrimonio común de la humanidad*, de la segunda.

El localismo globalizado es el «proceso por el cual determinado fenómeno local es globalizado con éxito» (ibídem, p. 5). Cita como ejemplos, entre otros, los casos de las acciones de las multinacionales, la expansión mundial de la lengua inglesa y la globalización del *fast food* y la música popular norteamericana. El globalismo localizado es mostrado por el «impacto específico de prácticas e imperativos transnacionales en las condiciones locales, que son, por esa vía, desestructuradas y reestructuradas de forma que respondan a esos imperativos transnacionales» (ibídem, p. 5). Forman parte de él nuestros conocidos fenómenos como las zonas francas de comercio, «uso turístico de tesoros históricos, lugares o ceremonias religiosas, artesanado y vida salvaje», «conversión de la agricultura de subsistencia en agricultura para la exportación» (agrobusiness). Esas formas de globalización hegemónicas tendrían dos vías en la división internacional de la producción:



«los países centrales se especializan en localismos globalizados, mientras que a los periféricos les resta tan sólo la elección de los globalismos localizados» (ibídem, p. 5).

Sin embargo, el cosmopolitismo y el patrimonio común de la humanidad no se caracterizan ni como globalismo localizado, ni como localismo globalizado. Son formas antagónicas identificadas por el autor como globalizaciones de-bajo-hacia-arriba, es decir, globalizaciones contrahegemónicas. El cosmopolitismo constituye una antítesis de las formas predominantes de hegemonía en tanto que oportunidades de organizaciones transnacionales de Estados-nación, de regiones, de clases o grupos sociales que explotarían las contradicciones del sistema mundial impuesto, interactuando en la defensa de sus intereses comunes. Incluyen desde las redes feministas a las ecológicas, de las ONG a las organizaciones Sur-Sur, desde las organizaciones de trabajadores a los foros mundiales, pasando por los movimientos libertarios, científicos y artísticos. El patrimonio común de la humanidad, por su parte, incluye temas de sentido global como el desarrollo sostenible de la Tierra, la protección de la capa de ozono, la preservación de la selva amazónica, los océanos y otros (Santos, ibídem, p. 5-6).

1.2. EL MUNDO DEL TRABAJO PRECONIZADO Y LA CLASE-QUE-VIVE-DEL-TRABAJO

El mundo del trabajo fue uno de los más impactados por la globalización hegemónica del capital. El edificio laborista construido tanto con la Revolución Industrial como con el lastre taylorista y fordista, fue ampliamente remodelado en las últimas décadas del siglo XX. La precarización del trabajo, el subempleo, concomitante a los avances de las formas de explotación, han dejado transparentes su actual estadio, pero no nos autorizan a dar crédito a las tesis sobre el «fin del trabajo» y de la propia clase trabajadora (Antunes, 1995 y 1999).

La diversidad y la fragmentación social de los que viven de la venta de su trabajo puede ser evidenciada de varias formas. En primer lugar, hubo una notoria y voluminosa reducción de los contingentes de los trabajadores industriales/fabriles herederos del taylorismo y el fordismo anteriores, marcada por la reestructuración capitalista que ha desregulado y desestabilizado el mundo del trabajo formal, flexibilizó y desconcentró el espacio del trabajo e introdujo la telemática como principal vehículo suyo. Esta reestructuración también implicó el aumento de una nueva tipología de trabajo precarizado, es decir, tercerización, la subcontratación y los contratos a tiempo parcial. Estas puestos de

trabajo cada vez están más ocupados por los desempleados de la fase capitalista anterior y, no es nada raro, caracterizan el crecimiento de la informalidad laboral que caracteriza a la gran mayoría de los brasileños en la actualidad. En efecto, el reflujo de la industrialización implicó el trabajo parcial, temporal, tercerizado, informal, o en una palabra, el trabajo precarizado (Antunes y Alves, 2004). Una de las consecuencias más visibles dice respecto al trabajo femenino, cada vez más presente en la tipificación del trabajo precario y desregulado y, peor, con remuneración más baja que el masculino, demostrando una «nueva división sexual del trabajo» (Hirata, 2002) en la cual están destinados a las mujeres los menores niveles de calificación y de remuneración.

El crecimiento de los servicios también permite mostrar que los cambios en el mundo del trabajo afectarán a este sector por la vía de la creciente racionalidad del capitalismo lastrado en la expansión de los mercados. Según Antunes y Alves (2004, p. 338), en la «interrelación creciente entre mundo productivo y sector de servicios [...], varias actividades en el sector de servicios anteriormente consideradas improductivas se volverán directamente productivas, subordinadas a la lógica exclusiva de la racionalidad económica y de la valorización del capital». Esto se muestra particularmente significativo entre los asalariados medios de los servicios y, como factor positivo, tiende a aumentar los contingentes de sindicalizados de la clase-que-vive-del-trabajo.

También es notoria la exclusión de los *jóvenes* del primer empleo, que tienden al trabajo precario y al paro estructural. La revuelta y las manifestaciones que tuvieron lugar en Francia, recientemente (2006), testimonian la reacción al actual estadio de la precarización del trabajo. A la vez, tiene lugar la exclusión de los que son considerados *viejos* para el capitalismo, que tienen inmensas dificultades de retorno al trabajo formal y que, inevitablemente, caen en la informalidad, en el paro permanente y/o en el voluntarismo. Para estos últimos, la experiencia de trabajo fordista no sirve para la polivalencia y la multifuncionalidad exigidas por el toyotismo. Súmanse a esas exclusiones la incorporación ilegal de criaturas en el mercado de trabajo brasileño.

Llama también la atención una especie de mistificación y escamoteamiento de las cuestiones estructurales del nuevo mundo del trabajo en la era de la globalización: las formas alternativas de ocupación de lo que es denominado como Tercero Sector. Este espacio está incorporando excluidos del trabajo formal (lo que puede considerarse una solución) y que empiezan a desarrollar actividades no mercantiles, pero



no se puede entender como una alternativa estructural a la exclusión, puesto que parece más una salida funcional del sistema que no consigue resolver ni la ausencia de empleo, ni la precarización del trabajo en Brasil.

Otros dos registros sirven para configurar la nueva y ampliada clase trabajadora: los trabajadores productivos domésticos de la telemática, que crecen mundialmente, y un segmento que mixtura su actuación local/regional/nacional con la internacional. Este último segmento da testimonio de las nuevas fronteras globalizadas del mundo del trabajo y, así como los otros condicionamientos que someten a los trabajadores y precarizan el trabajo, amplía la necesidad de la organización local/global de los/as trabajadores/as para contraponerse a los designios de la globalización excluyente.

Además, tenemos «el proletariado rural, que vende su fuerza de trabajo al capital, del que son ejemplos los asalariados de las regiones agroindustriales, e incorpora también el proletariado precarizado, el proletariado moderno, fabril y de servicios, *parte time*, que se caracteriza por el vínculo de trabajo temporal, por el trabajo precarizado, en expansión en la totalidad del mundo productivo» (Antunes y Alves, 2004, p. 341). Además de los trabajadores desempleats. Por esta razón,

Comprender, a la clase-que-vive-del-trabajo, a la clase trabajadora, hoy de manera amplia, implica entender este conjunto de seres sociales que viven de la venta de su fuerza de trabajo, que están asalariados y desprovistos del mundo de la producción. Como cualquier trabajo productivo es asalariado, pero no todo trabajador asalariado es productivo, una noción contemporánea de clase trabajadora debe incorporar la totalidad de los/as trabajadores/as asalariados/as. [...] Ella tiene, por lo tanto, una conformación más fragmentada, más heterogénea, más compleja. Que solamente puede entenderse si partimos de una noción ampliada de trabajo. Y presentar esa procesualidad multiforme es muy diferente de afirmar el fin del trabajo o incluso el fin de la clase trabajadora. (ibidem, p. 341)

Este nuevo mundo de trabajo precarizado, constituido por una clase trabajadora compleja, produce un sujeto que, cada vez más, se subordina a la ideología de la calidad total, internaliza la posibilidad de

la exclusión y la «necesidad» creciente de utilización de todo el tiempo disponible para buscar las «competencias» y las «habilidades» exigidas por el mercado. Como los puestos de trabajo decrecen, la selectividad y la exclusión son reglas fijas, el paro, el subempleo y el trabajo precarizado es la tónica. Lo tenemos todo para encontrar un voluminoso número de personas excluidas de los sectores productivos y marcadas por la deshumanización, por la cotidianidad sin sentido, por la desintegración social, por todas las formas de violencia y todas las posibilidades de la explosión social. Y, seguramente, por una identidad personal y profesional destruida.

1.3. COOPERATIVISMO Y ECONOMÍA SOLIDARIA

Uno de los intentos de respuestas al avance de la globalización hegemónica ha sido practicada por los defensores del cooperativismo y de la economía solidaria, pensada como contrapunto colectivo —social, económico y pedagógico—, alternativo a la concentración y a la explotación de lo que es producido por la clase-que-vive-del-trabajo y contrario a las diversas formas de exclusión patrocinadas por el neoliberalismo vigente. Para Schneider (2002),

Las cooperativas son una respuesta a los problemas impuestos por la globalización. Por un lado, generan trabajo, de otro, son un contrapeso a la concentración de riquezas. Y si las cooperativas, en aras del principio de integración buscan la concentración, en el cooperativismo, esta concentración no representa la exclusión, como modelo capitalista. Es una concentración de centenares y miles de asociados productores rurales, artesanales, ahorradores, consumidores, prestamistas de servicios. La integración/concentración de empresa que representan millones de copropietarios cooperativistas, es un proceso que refuerza las condiciones para una mejor distribución de la renta y de las oportunidades. (p. 2)

Según sus defensores, las propuestas y acciones del cooperativismo pasan por la lucha por el pleno empleo, por la distribución equitativa de la renta generada por el trabajo, por la seguridad alimentaria, por la conservación ambiental y por el desarrollo local y sostenible y por los derechos civiles, sociales y políticos inherentes a las conquistas de la ciudadanía y la justicia social. Por otro lado, manifiestan que cuanto más globales son los problemas, más locales son sus soluciones y que es



necesario *pensar globalmente y actual localmente*. En este sentido, habría más homogeneidad cultural y socioeconómica en el ámbito local que sería un contrapunto a la fragmentación y a la misma precarización del trabajo. Con la proximidad de las personas y los grupos, habría más compromiso político para la resolución de problemas comunes y las formas de organización o las acciones políticas fluirían con más facilidad. En este camino, las redes de solidaridad serían viables y ejecutables.

Lo que estaría en juego es la posibilidad concreta de reconstruir el potencial local en el contexto de la globalización hegemónica. Y ciertamente esa es una idea convergente con la que Boaventura de Souza Santos caracterizó al «cosmopolitismo» en cuanto posibilidad de la globalización contrahegemónica (vease p. 4-5). Las redes locales/regionales y nacionales serían, desde este prisma, acciones «de-bajo-hacia-arriba» fundamentalmente y contrapuntos a la globalización hegemónica y a la fragmentación del trabajo de la práctica neoliberal. Schneider (2002) argumenta que posiblemente «las redes de cooperativas (COREDES) a las instancias locales del Presupuesto Participativo, las organizaciones locales de sindicatos y cooperativas y otras entidades o iniciativas parecidas puedan desencadenar, incentivar y reforzar tales redes» (p. 9). Ejemplos concretos no faltan. El autor citado destaca el SICREDI, en Río Grande do Sul y a otros estados, con sus 396 puestos de trabajo desperdigados y que en más de 60 municipios constituye la única agencia bancaria existente. «Por otro lado, el mismo cooperativismo de crédito, en sus modalidades de crédito rural y de economía y crédito mutuo y crédito médico, en un total de 1.066 cooperativas en diciembre de 2002, tiene desperdigados 2.137 puestos de atención en un país con 5.507 municipios, que representan un 38,08% de los municipios brasileños» (ibídem, p. 10). La fortaleza del movimiento cooperativista en conjunto con otras iniciativas de la sociedad civil organizada, así, irradiaría a la «cultura del mutualismo» más allá del ámbito de la cooperativa misma y en una dirección comunitaria más amplia.

Entre las ventajas económicas, sociales, educativas y éticas de las cooperativas y las acciones del cooperativismo, Drimer (1981) destaca: *a)* el fomento del ahorro y de la calidad de los productos y servicios; *b)* las rentas mayores y regulares en las cooperativas de producción, de productos y de prestación de servicios; *c)* la elevación general del nivel de vida de los asociados y las comunidades donde las cooperativas están adheridas; *d)* la solución contra la intermediación explotadora, los monopolios y

otras formas de especulación; *e*) la instrumentalización de la distribución social y regional de renta; *f*) en la regulación de precios en el mercado, en el caso del consumo, beneficio de precios bajos y, para los productores, [...] la obtención de precios mejores; *g*) la promoción de la humanización de la economía; *h*) la democratización económica y, también, política. Incluso en el sentido de la participación política de los cooperativistas y de las comunidades beneficiadas; *i*) la difusión de la conciencia y del trabajo solidario; *j*) la preservación de la autonomía, de la dignidad personal y la libertad individual en los contextos de las acciones comunes, y *k*) el incentivo a la participación ética y la promoción de la educación popular, que tiene así un sentido político-pedagógico. (p. 32-38)

Por su parte, el III Plenario Nacional del Foro Brasileño de Economía Solidaria (FBES), reunido en junio de 2003, respetando la diversidad de sus prácticas hizo una relación de los puntos de identidad convergente siguientes: «la valoración social del trabajo humano, la satisfacción plena de las necesidades de todos como eje de la creatividad tecnológica y de la actividad económica, el reconocimiento del lugar fundamental de la mujer y de lo femenino en una economía basada en la solidaridad, la búsqueda de una relación de intercambio respetuoso con la naturaleza, y los valores de la cooperación y la solidaridad.» Para sus formuladores, «la Economía Solidaria constituye el fundamento de una globalización humanizadora, de un desarrollo sostenible, socialmente justo y decantado hacia la satisfacción racional de las necesidades de cada uno de todos los ciudadanos de la Tierra» (www.fb.es.org.br).

Los defensores del cooperativismo y la economía solidaria todavía reiteran las posibilidades concretas de unir esfuerzos con otras *organizaciones de la sociedad civil* en la búsqueda del desarrollo local y sostenible, de la distribución equitativa de los bienes, los servicios y la renta.

1.4. SOCIEDAD CIVIL, PROTAGONISMO E IDENTIDAD

Pero, con los cambios de objetivo, ¿qué alteraciones caracterizan la sociedad *civil* en los tiempos actuales? ¿Quiénes son sus protagonistas? ¿Cuáles son sus sentidos de acción, sus nuevos significados políticos y sus procesos identitarios?

Según Maria da Glória Gohn (2005), son protagonistas:

Las ONG, los movimientos sociales, las comisiones, los grupos y entidades de derechos humanos y defensa de los excluidos por causas económicas, de género, de raza, etnia, religión, portadores de necesidades físicas especiales; asociaciones



y cooperativas de autogestión de redes de economía popular solidaria; numerosas asociaciones y entidades con perfiles variados del Sector Terciario; foros locales, regionales, nacionales e internacionales de debates y luchas para el planteamiento de estas cuestiones sociales; entidades ambientalistas y de defensa del patrimonio histórico y arquitectónico; redes comunitarias de barrios, consejos populares y sectores organizados que actúan en los consejos institucionalizados de las áreas sociales. Pero la sociedad civil incluye también algunas empresas y fundaciones que actúan según criterios de responsabilidad social. (p. 107)

Con las redefiniciones neoliberales de los papeles desempeñados por el Estado —que implicó transferencias de responsabilidades con la sociedad civil por medio de socios—, con los cambios de la economía formal, en el mundo del trabajo y la expansión de la informalidad, las ONG se han fortalecido, los sindicatos se han debilitado y los movimientos sociales populares se han vuelto menos reivindicativos y más propositivos. Las organizaciones del Sector Terciario intensifican sus actuaciones junto a los grupos considerados más vulnerables, con proyectos y objetivación de resultados inmediatos. Se evidencia, en este sentido, una nueva *identidad*³ cada vez más heterogénea y fragmentada. Aún según Gohn, acabada de citar, esa identidad se fundamentó en tres caminos: 1) el económico, trabajando con «los vulnerables, los miserables, los que estaban en situación de riesgo y, no, todos los pobres»; 2) el fraccionamiento, es decir, los vulnerables fueron divididos e insertados en «programas elaborados según criterios de raza, etnia, género, edad, etc.»; 3) el protagonismo social, pautado por «una nueva forma de activismo social... ya no para protestar, sino para hacer, laborar, actuar junto a las clases desfavorecidas» (p. 109). Así, «surgieron comunidades organizadas en proyectos sociales con criaturas, jóvenes, adolescentes, mujeres; cooperativas de todo tipo de productos y servicios, actuando todos según la lógica del desarrollo sostenible, en el marco de una nueva economía social, creando el capital social» (ibídem). No podemos olvidar los movimientos de los sin tierra dónde se destaca el MST con sus amplias reivindicaciones que van desde la lucha por la tierra a la economía, de la

³ «El conjunto de percepciones y visiones de mundo que un grupo construye en el proceso de experiencia histórica al actuar colectivamente, aliado a las representaciones simbólicas que también construyen o adoptan, son la parte más relevante de la cultura política de un grupo porque es a partir de estos elementos que el grupo construye su *identidad*» (Gohn, 2005, p. 34).

educación a la salud. En términos identitarios, se verifican desplazamientos, redefiniciones y nuevas formas de acción o de pensamiento social. Fragmentación y pérdida de identidad se mezclan con redefiniciones, alteraciones de conductos y proyectos. Algunos se insertarán en las posibilidades contrahegemónicas de la globalización, exhibiendo sus protestas contra el orden económico impuesto y/u organizándose mediante los grandes acontecimientos internacionales (como por ejemplo el Foro Social Mundial y su desarrollo) y usando Internet como poderoso aliado en la diseminación de ideas y formas organizativas.

En este amplio contexto, es fundamental advertir que los movimientos sociales han readquirido la importancia estratégica y la visibilidad que habían declinado. Nos encontramos desde organizaciones que pugnan por la integración de los grupos vulnerables en las políticas sociales compensatorias, hasta organizaciones que se dirigen hacia la profunda transformación social y usan foros y redes para luchar por el cambio de modelo actual de desarrollo excluyente. Éstas tienen como referencia un «nuevo modelo civilizatorio donde la ciudadanía, la ética, la justicia y la igualdad social sean imperativas, prioritarias e innegociables» (ibídem, p. 113). Y, para este nuevo modelo, es fundamental comprender «la educación que está impartándose en el seno de los movimientos sociales, una educación que la gente “no está viendo ni recibiendo”. Es exactamente esa educación nueva, que todavía no está reconocida como tal, la que será sistematizada cuando la sociedad cambie», como afirmaba Paulo Freire (1982b, p. 126) a principio de la década de 1980.

Parte II. Globalización de la educación e identidad del trabajo docente

II.1. EDUCACIÓN: ¿CULTURA MUNDIAL COMÚN O AGENDA GLOBAL?

No se admite que los procesos hegemónicos de globalización estén circunscritos a los campos económicos y a sus relaciones más próximas. Las interferencias de esos procesos en los campos de la cultura y la educación, como también sus reciprocidades, han sido objeto de algunos estudios. Uno de los más significativos, en mi opinión, es el trabajo desarrollado por Roger Dale (2004), difundido y traducido en varios países, incluido Brasil.⁴ Dale compara dos planteamientos de la relación globalización-educación: uno oriundo de las tesis de John Meyer (y de su equipo de la Universidad de

⁴ La tradición portuguesa publicada en la revista *Educação, Sociedade & Culturas* (Oporto, núm. 16, 2001, p. 133-169) fue reproducida en la revista *Educação e Sociedade* (Campinas, vuelo. 25, núm. 87, p. 423-460), considerada la principal revista brasileña en el área educativa. Disponible en: www.cedes.unicamp.br.



Stanford, EE.UU.) que considera la propagación de una «cultura educativa mundial común» (CEMC) y, el otro, su propio planteamiento, que denomina «agenda globalmente estructurada para la educación» (AGEE).

La argumentación principal de Meyer y sus colaboradores es que todos los Estados están modelados por una ideología dominante, cada vez tendrían menos autonomía, y se someterían a normas y cultura homogeneizadoras. Según Dale, la demostración más cabdal de ese planteamiento se encuentra en el área educativa «tanto en la masiva y rápida expansión de los sistemas de educación nacional como en el inesperado isoformismo global de las categorías curriculares en todo el mundo» (ibídem, p. 427). Y ese isoformismo acontecía sin tener en cuenta las distinciones políticas, económicas y culturales de cada nación. Para Meyer, «las estructuras formales de la sociedad, desde la definición y propiedades de lo individual hasta la forma y el contenido de organizaciones como las escuelas, las empresas, los movimientos sociales y los estados, derivan o son ajustadas porque se adecúan a las reglas muy generales que tienen en cualquier parte del mundo significado y poder» (Meyer, *apud* Dale, op. cit. p. 428). Todavía en ese planteamiento, las políticas nacionales de educación «son en esencia poco más que interpretaciones de versiones o guiones que son informados por, y reciben su legitimación de, ideologías, valores y culturas de nivel mundial». La mayor demostración de esa tesis se centra en la «sorprendente homogeneidad de las categorías curriculares» difundidas en cualquier parte del mundo (Dale, op. cit., p. 429).

*De acuerdo con esa perspectiva, la educación de masas y los currículos de la escuela de masas están estrictamente ligados a los modelos emergentes de sociedad y de educación que se vuelven relativamente estandarizados a nivel mundial. Estos modelos estandarizados crearán efectos culturales homogeneizantes que minan el impacto de factores nacionales y locales al determinar la composición del currículo. Esta visión implica que las diferencias nacionales con respecto a las prioridades curriculares —por ejemplo, la prioridad dada a la matemática o a las ciencias— son relativamente pequeñas y acabarán por diluirse a lo largo del tiempo (Kamens y Benavot, *apud* Dale, op. cit., p. 432).*

⁵ En adelante, podemos preguntar como ese isoformisme consigue los Parámetros Curriculares Nacionales instaurados en Brasil. ¿Será que las «habilidades y las competencias» tan decantadas y los núcleos fundamentales de los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN) de la enseñanza media (el nuevo mundo del «trabajo» y la «ciudadanía»), por ejemplo, indican la absorción de esa «cultura educacional mundial común» y de ese isoformisme curricular? Esas cuestiones serán comentadas en el próximo tópico.

Así, la tesis de la «cultura educacional mundial común», al vincular la globalización y los procesos educacionales mediatizados por los currículos,⁵ busca mostrar las acciones de las fuerzas supranacionales, las causas determinantes de la incorporación de un modelo occidental (y pretendidamente único) de mundo y las consiguientes absorciones educacionales y curriculares procedentes de esa modelación. Son conocidas las interferencias de las agencias financieras como el Banco Mundial, el BIRD, el BID⁶ y las reguladoras como la OMC.

Otra visión de la problemática globalización-educación es construida por Roger Dale (2004). Aunque su tesis comparta puntos importantes con el planteamiento de Meyer, a ejemplo de la influencia de las fuerzas supranacionales sobre las políticas educacionales de los Estados-nación, reconoce, aun así, que «los marcos interpretativos nacionales son modelados bien supranacionalmente o bien nacionalmente».

La diferencia fundamental entre los dos planteamientos reside en la comprensión de la naturaleza del fenómeno global. Para CEMC, se trata de un reflejo de la cultura occidental, basada cognitivamente en torno a un conjunto particular de valores que penetran en todas las regiones de la vida moderna. Para la AGEE, la globalización es un conjunto de dispositivos político-económicos para la organización de la economía global, conducido por la necesidad de mantener el sistema capitalista, más que cualquier otro conjunto de valores. La adhesión a sus principios está vehiculada por la vía de la presión económica y la percepción del interés nacional propio. (ibidem, p. 436)

Esta concepción se preocupa de ampliar y detallar la importancia de la política educativa y sus implicaciones, también al reconocer como «variable dependiente» del proceso. Dale quiere saber: «a quien se enseña qué, como, por qué y en qué circunstancias?; ¿cómo, por quién y a través de qué estructuras, instituciones y proceso son definidas esas cosas, cómo están gobernadas, organizadas y administradas?; cuáles son las consecuencias sociales e individuales de estas estructuras y procesos?» (ibidem, p. 439). Diferente de la CEMC, en la cual el carácter político de la educación está estrictamente subordinado al ámbito eco-

⁶ Coincidencia o no, el ministro de Educación de Brasil entre 1995 y 2002, periodo en que los PCN fueron implantados, trajo en el BID en los años anteriores a la asunción del Ministerio.



nómico, en el planteamiento de Dale, además de que lo económico forma parte de un trípede (en conjunto con la política y la cultura), la educación no es su mero reflejo o solamente su consecuencia. En este camino es importante enfatizar, todavía con Dale, que «las variaciones nacionales continúan fuertes, que la cultura mundial está lejos de ser homogénea y que la incorporación del modelo puede tener lugar a un nivel meramente ritual» (ibídem, p. 443). Otro punto discordant por parte de Dale, reside en la necesidad de investigaciones que demuestran totalmente la existencia de contenidos programáticos comunes a los Estados-nación, es decir, de un supuesto *currículo mundial común*. Eso requeriría el avance de investigaciones⁷ empíricas en este sentido.

Pero, en nuestra opinión, un diferencial importante entre ambas está en la crítica al carácter cognitivista y políticamente neutral imbuido en las defensas de la tesis de laCEMC. Ese diferencial se reviste de una gran importancia, tanto en el entendimiento de las políticas educativas de los Estados-nacionales adheridas a los modelos hegemónicos, como en las tentativas de reversión de ese marco cuyo fulcro central se concentra en las cuestiones y decisiones políticas y, no propiamente en las connotaciones cognitivas y pedagógicas. Además, la visión que insiste en separar la esfera política de la pedagógica se muestra equivocada; como nos enseñó Paulo Freire desde el II Congreso Nacional de Educación de Adultos (1958).

II.2. GLOBALIZACIÓN, NEOLIBERALISMO Y EDUCACIÓN EN BRASIL

Nuestro esfuerzo en este segmento es entender cómo la globalización hegemónica y su expresión capitalista neoliberal logran y determinan la reforma del Estado y de la política educacional brasileña considerando, especialmente, el periodo 1995-2002. Los rasgos principales estuvieron sustanciados en la minimización del papel social del Estado, en la interpenetración de las esferas públicas y privadas y en la privatización creciente de la esfera pública, fundamentadas por un Estado fuerte internamente y sumiso externamente a la mundialización del capital, adherido a la globalización hegemónica y al neoliberalismo. Dourado (2002) consigue caracterizarlo con maestría:

⁷ Es justamente el que viene haciéndose en la investigación *Educating the Global Citizen: Globalization, Educational Reform and Politics of Equity and Inclusion*, propuesta por Carlos Alberto Torres (UCLA/EE.UU.) y que implica investigadores de 18 países. Participamos de esa investigación, en Brasil, coordinada por el Instituto Paulo Freire (www.paulofreire.org) y denominada *Globalização e Educação*.

El Estado brasileño, históricamente caracterizado como un ente partidariamente vinculado a los intereses del sector privado, se configura por una enorme deuda social en el sentido de ampliación de los derechos sociales y colectivos, es decir, de la esfera pública. De esta forma, la inserción del país en la lógica neoliberal, como coadyuvante en el proceso de globalización en curso, sintonizado en las premisas de liberalización económica, desregulación financiera, alteraciones sustantivas en la legislación asistencial y laboral y, fundamentalmente, en la intensificación de los procesos de privatización de la esfera pública, ha sido presentada por los sectores dirigentes como claro indicador de modernización del hasta entonces Estado patrimonial. La perspectiva neoliberal es, en ese contexto, ideológicamente difundida sólo como reformulación de la gestión del desarrollo capitalista, en el cual la desigualdad es aceptada como norma, y el paro como contingencia necesaria para el desarrollo del capital. Las transformaciones sociales, engendradas por la revolución tecnicocientífica, por el neoliberalismo y por la banalización del Estado-nación, resultan como alteraciones sustantivas en los procesos de (des)sociabilidad capitalista, conforme la convergencia utilitarista a los intereses del mercado, por medio de la ampliación y la naturalización de la exclusión social [...] (p. 235-236)

En las reformas brasileñas en discusión, las tendencias internacionales de las políticas públicas fueron determinantes. En el caso de la educación, demarcaron una adhesión tecno-economicista como contrapartida a los préstamos y las inversiones financieras y estuvieron condicionadas a la adopción, entre otras, de directrices como por ejemplo: el «desarrollo de capacidades básicas de aprendizajes necesarios para las exigencias del trabajo flexible»; la «redestinación de los recursos para educación básica»; la implantación de un sistema de evaluación de la práctica de la competencia y la eficiencia; la «implementación de programas compensatorios» de salud, nutrición, etc., y la «formación docente en servicio» (ibídem, p. 237-238). Como complementos y corolarios de esa lógica siguen el redimensionamiento de la educación profesional y la privatización de la educación, especialmente en el grado superior, además de la falta de compromiso con la educación no formal. Según João dos Reyes Silva Jr. (2002),



El Plan Decennial de Educación para Todos es una expresión brasileña del movimiento planetario orquestado por la UNESCO, BIRD/Banco Mundial y asumido en Brasil como orientador de las políticas públicas para la educación que resultaron en la reforma educativa brasileña de los años 1990, realizada en todos los niveles y modalidades, con directrices curriculares, referenciales curriculares, Parámetros Curriculares Nacionales para niveles y modalidades de enseñanza, producidos de forma competente por especialistas de nuestras mejores universidades e instituciones de investigación, acabados con el compromiso asumido por las autoridades políticas brasileñas en todas las áreas de acción del Estado, particularmente para la educación. (p. 205-206)

Corroborando la difusión del planteamiento de la «cultura educacional mundial común», antes discutida por Dale (2004), el Plan Decennial citado instituyó un nuevo paradigma político fundamentado en lo epistémico, en lo cognitivo y en el neopragmatism (Silva Jr., *ibídem*, p. 207), que eleva el aprendizaje como núcleo central. De acuerdo con Delors (1996), «la educación debe transmitir, de hecho, de forma compacta y eficaz, cada vez más saberes y saber-hacer evolucionados, adaptados a la civilización cognitiva, puesto que son las bases de las competencias del futuro» (p. 89). Desde este prisma, la educación de los excluidos sociales debe hacerlos comprender y adaptarse a los cambios en proceso en todo el mundo. Además, ese nuevo paradigma presupone explícitamente la subordinación de la educación a la economía, está lastrado por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y, peor, naturaliza las desigualdades sociales como fatalidad inevitable.

Una de las expresiones máximas de esas reformas se ha verificado en el proceso de municipalización de la enseñanza fundamental, de la educación infantil y de jóvenes y adultos, en los cuales el discurso central es el de la descentralización, en tanto que instrumentalización de la modernización gerencial de la gestión pública adoptada. Se trata, por tanto, según Janete Lins Azevedo (2002), mucho más de una práctica *desconcentradora* en la que lo local es considerado una unidad administrativa de ejecución de las determinaciones del poder central que, por su parte, son sometidas a los mecanismos internacionales y a las prescripciones de las agencias centrales de la globalización hege-

mónica. En este sentido, la descentralización que siempre figuró como reivindicación de grupos progresistas está enteramente redefinida, y tiene como características: *a)* la descentralización política (con la transferencia de recursos y atribuciones); *b)* la descentralización administrativa (por delegación de autoridad a los «gerentes» educacionales); *c)* la definición de objetivos medidos y evaluados por el poder central; *d)* el control de los resultados, y *e)* la atención del ciudadano-cliente. Así, deben condicionarse las gestiones escolares y los procesos de enseñanza-aprendizaje al modelo gerencial conforme a las prescripciones de las agencias internacionales de cooperación y financiación para garantizar la calidad de los servicios y la relación optimizada entre su calidad y sus recursos (Bresser Pereira, MARE, 1995, *apud* Azevedo, 2002).

El proceso de municipalización, tal y como estamos conociéndolo, no puede ser analizado sin que tengamos presente el hecho que se basa en una lógica economicista-instrumental y que se articula con un movimiento más amplio: el proyecto de sociedad que está poniéndose en marcha en Brasil, que se pone en línea y se subordina a los reordenamientos del proceso de acumulación capitalista, firmados en las últimas décadas del siglo XX (que) implicarán nuevas formas de definición y articulación entre los espacios local, nacional y global, con profundas repercusiones para los esquemas societarios, para las políticas sociales y, por lo tanto, para la educación que viene reformándose a escala planetaria. (Azevedo, 2002, p. 55)

Por otro lado, en la enseñanza media las reformas se objetivaron en el sentido del «ejercicio a la ciudadanía y de la organización al trabajo, impuestos por la nueva geografía política del planeta, por la globalización económica y por la revolución tecnológica» (MEC/SEMTEC, 2002). Estos objetivos tenían como base el desarrollo de las competencias y habilidades necesarias para la adaptación y la integración sociales y al nuevo mundo del trabajo. Aun así, los resultados de estas reformas han hecho evidente un creciente descrédito en relación con las posibilidades de ascensión social y de inserción en el mundo del trabajo por parte de los estudiantes y se puede admitir que la violencia a los centros de enseñanza media constituye una de las respuestas ante esa frustración. Las clases medias y altas de la sociedad se apartan cada vez más de la escolarización pública que queda reservada a los «excluidos del interior» (Bourdieu y Champagne, 1999) del sis-



tema. Así, gana cuerpo la denuncia de Silva Jr. (2002), según la cual «radicalizando las desigualdades, las políticas públicas para la enseñanza media están formando al ciudadano del siglo XXI, como propone el Informe Delors: el ciudadano productivo: útil, mudo, competitivo y solitario» (p. 222).

En otro grado del sistema de reformas, el documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (1995), del Banco Mundial, indica los parámetros siguientes: 1) la «privatización de ese nivel de enseñanza, sobre todo en países como Brasil, que no consiguieron establecer políticas de expansión de las oportunidades educacionales»; 2) el «estímulo a la implementación de nuevas formas de regulación y gestión de las instituciones estatales [...] que permiten la búsqueda de nuevos fondos de recursos junto a la iniciativa privada»; 3) la «aplicación de recursos públicos en las instituciones privadas»; 4) la «eliminación de gastos con políticas compensatorias (vivienda, alimentación)», y 5) la «diversificación de la enseñanza superior, por la vía de la incrementación de instituciones no universitarias» (Dourado, 2002, p. 238). Para la implementación de esas políticas la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (1996) estableció entre sus principios contradictorios la descentralización/flexibilización y el control ejercido por las evaluaciones estándar. Tal sistema avaluativo implicó: un proceso de «economización de la educación»; «cambios significativos en la gestión universitaria, en la producción del trabajo académico y en la formación profesional»; mayor «poder de control del Estado» (Catani, Dourado y Oliveira, 2002).

En el extremo inferior, los autores y las investigaciones citadas, representantes de una parte significativa de los análisis críticos sobre las influencias de la globalización hegemónica sobre las políticas educacionales brasileñas, especialmente aquellas relativas al periodo 1995-2002, nos remiten a la preocupante observación de la difusión de los aspectos de una «cultura educacional mundial común» (Meyer *et. al.*, *apud* Dale, 2004), pero también nos hacen entrever aspectos del «agenda globalmente estructurada para la educación» (Dale, 2004). Encontramos, a la vez, en los PCN de enseñanza primaria y media las influencias curriculares homogeneizadoras antes mencionadas, marcadas por un cognoscitivismo y por un pragmatismo exacerbados. Las prácticas de la gestión escolar cada vez más pautadas en la dirección economicista-instrumental demuestran la creciente subordinación de la educación a los parámetros económicos. En la enseñanza superior,

las directrices preconizadas por el Banco Mundial influyeron el camino de la privatización del sistema, con el crecimiento cuantitativo acelerado y una caída acentuada de la calidad de la formación, agravadas por una financiación de investigaciones absolutamente insuficiente y por el deterioro de las condiciones de trabajo docente en las instituciones públicas federales y estatales.

Desde otro prisma, varias entidades buscan contraponerse a esa hegemonía y a esas directrices, demostrando la vivacidad de los contrapuntos nacionales para codeterminar los rumbos de la enseñanza superior. Las discusiones actuales sobre la reforma universitaria propuesta por el MEC/Brasil evidencian varios grupos nacionales proactivos en acción, como l'ANDIFES (Asociación Nacional de los Dirigentes de las Instituciones Federales de Enseñanza Superior) y l'ANDES-SN (Asociación Nacional de los Docentes de Enseñanza Superior-Sindicato Nacional). Estas asociaciones proponen una agenda que no descarta la globalización, pero la quiere pensada por las vías nacionales de la soberanía y la autonomía politicopedagógica. Lo mismo no parece suceder en los niveles primario y medio de nuestra escolarización básica, quizás, precisamente, por la influencia de un Estado centralizador que no ha encontrado resistencias en esos dos niveles como pasa, en parte, en la enseñanza superior pública. Esta débil resistencia o su ausencia, parece permitir la acentuación de las precarias condiciones de trabajo y de remuneración del profesorado y la permanencia de una escolarización, en general, descalificada.

II.3. PRECARIZACIÓN DEL TRABAJO E IDENTIDAD DOCENTE

Las reformas económicas y educacionales generadas globalmente y en Brasil, indicadas anteriormente, consolidaron las antiguas e impregnaron nuevas marcas en la clase-que-vive-del-trabajo y en los trabajadores de la educación, en particular. El trabajo precarizado, el subempleo, los trabajos temporales, el paro, los salarios envilecedores, las condiciones subalternas y descalificadas de trabajo, como también la carrera por la calificación exigida por el mercado, atraviesan la profesión docente en la actualidad. Sumadas a esas condiciones, se multiplican las enfermedades físicas y psíquicas, la alienación del trabajo, las faltas constantes a clase. La violencia diversificada ya forma parte de la cotidianidad de gran parte de las escuelas brasileñas y, en muchas de ellas, las rejas, el miedo y los síntomas de una guerra social no declarada asustan a los más optimistas. ¿Cómo quedan el trabajo y la identidad docente en este contexto?



La observación más notoria es que en las dos últimas décadas los cambios producidos difundidos por la globalización y por el neoliberalismo han traído nuevas demandas a la escuela, han cambiado la gestión, el currículo y la organización del trabajo escolar y, como no podría dejar de ser, han alterado el trabajo docente. Quizás podamos identificar estos cambios con un conjunto de palabras definidoras que marcan las actuales tendencias del trabajo del profesorado: flexibilización, precarización, desprofesionalización, proletarización, desgates, insatisfacción, inseguridad, desamparo y enfermedades funcionales.

Ya conocemos de dónde vienen esas nuevas direcciones y qué son las motivaciones que impactan en el trabajo escolar y de los trabajadores de la educación. Aun así, una visión más aproximada podría sintetizarse por las propuestas ratificadas en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990), entre las cuales la «educación para la equidad social» pasó a ser la tesis central para la educación básica.

La educación como principal medio de distribución de renta y garantía de movilidad social estará combinada con la noción que el acceso, hoy, a la cultura escrita, letrada e informatizada es inevitable y se constituye en el único medio de ingresar o permanecer en el mercado de trabajo o, incluso, sobrevivir en la denominada sociedad del tercer milenio (Delors, 1998). Se observa, entonces, un doble enfoque en las reformas educativas que se implantan en ese periodo en América Latina: la educación dirigida a la formación para el trabajo y la educación orientada para la gestión o disciplina de la pobreza. La fórmula para que se difundan los sistemas de enseñanza de países populosos y con grandes niveles de desigualdad social será buscada en estrategias de gestión y financiación, que van desde la focalización de las políticas públicas educacionales al llamamiento al voluntarismo y al comunitarismo. (Oliveira, 2004, p. 1.130, la cursiva es nuestra.)

Además,

Tales reformas estarán marcadas por la patronización y masificación de ciertos procesos administrativos y pedagógicos, bajo el argumento de la organización sistèmica, de la garantía de la supuesta universalidad, que posibilita bajar costes o redefinir gastos y permitir el control central de las políticas implementadas. [...] Tales estrategias posibilitan arreglos lo-

cales como la complementación presupuestaria con recursos de la propia comunidad asistida y de sociedades. La equidad se haría presente, sobre todo en las políticas de financiación, a partir de la definición de costes mínimos asegurados para todos. (Ibidem, la cursiva es nuestra.)

Es importante observar que, a pesar de las adopciones del «constructivismo pedagógico», de la continuidad del escolanovismo como referencia, del énfasis en el aprendizaje (aprender a aprender, a hacer, a convivir y a ser, Delors/UNESCO), la responsabilización del profesorado como agentes centrales del éxito/fracaso de los nuevos parámetros curriculares y la sobrecarga de las «nuevas exigencias» de la globalización educacional, han sido la tónica general. Así,

El profesor, ante las variadas funciones que la escuela pública asume, debe responder a exigencias que están más allá de su formación. Muchas veces esos profesionales están obligados a realizar funciones de agente público, asistente social, enfermero, psicólogo, entre otras. Estas exigencias contribuyen a un sentimiento de desprofesionalización, de pérdida de identidad profesional, de la constatación que enseñar a veces no es lo más importante. Esa situación es todavía más reforzada por las estrategias de gestión ya mencionadas, que apelan al comunitarismo y el voluntariado, en la promoción de una educación para todos. Es en ese contexto dónde se identifica un proceso de descalificación y desvalorización sufrido por los profesores. Las reformas en curso tienden a retirarles la autonomía, entendida como condición de participar en la concepción y organización de su trabajo. (Ibidem, p. 1.131, la cursiva es nuestra.)

De acuerdo con el trabajo de Rodrigues (*Sociología de las profesiones*, 2002), la expansión de la escolarización y las exigencias de «clientes» escolares con mayor participación y discernimiento, a causa de los avances de la información y la educación misma, llevarían como resultado la creciente pérdida de poder, de autonomía y de autoridad por parte de los profesionales de la educación. Podemos argumentar que las alteraciones de la identidad profesional de estos trabajadores forma parte de esas consecuencias. A estos factores se suman algunos movimientos bien intencionados» que, seguramente, avalan la profesión (¿o la falta



de profesionalismo?). La tan decantada participación de la comunidad en la escuela (padres, «amigos», sociedad en general) pasa la idea que la educación está hecha por todos y, así, no sería el trabajo de un especialista/profesional. Desde otro ángulo, el hecho de que el conocimiento se busca en el ordenador, en la «sociedad de la información», puede adicionar un sentimiento de pérdida de la importancia del profesorado. La histórica falta de regulación de la profesión, coadyuvada por la excesiva cantidad de profesorado lego (sin formación) y de un profesorado que actúa en áreas que no tienen formación, agrava el cuadro. Atendidas, también, las precarias condiciones de trabajo de la mayoría de escuelas brasileñas y los niveles salariales absolutamente insatisfactorios —que obliga a una parte del profesorado a la triple jornada diaria con un gran número de clases semanales para garantizar la supervivencia—, tenemos un cuadro de la presión que incide sobre ese trabajador y su identidad profesional. Como complicación, las nuevas exigencias de los contenidos y las metodologías (transversalidad de los currículos, interdisciplinaridad, nuevas formas de evaluación, etc.) sin la debida formación (o nueva formación), tienden a situarlo en un «callejón sin salida», identificado por el miedo al nuevo método y la inseguridad de los que no saben y han de enseñar. Parece que la nueva organización escolar y el nuevo discurso han olvidado formar a los agentes que, en la práctica, continúan siendo los principales responsables del éxito educativo.

Podemos considerar que, así como el trabajo en general, también el trabajo docente ha sufrido una relativa precarización en los aspectos concernientes a las relaciones de trabajo. El aumento de los contratos temporales en las redes públicas de enseñanza, que llegan en algunos estados al número correspondiente al de trabajadores efectivos, la congelación salarial, el respeto a un techo salarial nacional, la inadecuación o incluso ausencia, en algunos casos, de planes de cargos y salarios, la pérdida de garantías laborales y de seguridad social fruto de los procesos de reforma del aparato del Estado han hecho cada vez más agudo el marco de la inestabilidad y precariedad del trabajo en el magisterio público. (Oliveira, 2004, p. 1.141)

En el caso brasileño, debe hacerse énfasis, también, en las disparidades regionales y la heterogeneidad del sistema escolar cuando contemplamos los más de 5.000 municipios. Si comparamos las regiones y

los municipios donde las redes públicas son muchas veces todavía más precarias en cuanto a las condiciones de trabajo y salario, tendremos un cuadro todavía más perverso. Y, aunque no podamos extender las observaciones hechas a todo el profesorado brasileño, podemos representar la identidad de la gran mayoría de los profesionales de la educación y la enseñanza.

De este modo, podemos decir que los docentes brasileños, en general, cuyas excepciones sirven para confirmar la regla generalizada, viven la precarización del trabajo y han ido perdiendo a lo largo del tiempo sus posiciones sociales como integrantes de las clases medias, sus condiciones de trabajo adecuadas y sus salarios. Muchos se agarraron en el supuesto último tentáculo profesional: la detención y la transmisión de un saber al cual estaría atado su último trozo de poder. En la medida en que adelanta la «sociedad de la información» y el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), la participación de varios segmentos no escolares en la dirección de la escuela dando la impresión de que ésta no necesita profesionales especializados y que incluso puede/debe de funcionar «pese a ellos», sumados a la flexibilización profesional, a la proletarización, a la vez que se multiplican otras responsabilidades no directamente ligadas a la enseñanza los docentes divisan su «último poder» (el de detentar y transmitir el saber) que también se desvanece. Como agravante, se multiplican las situaciones que exigen ejercicio, actuación y eficacia de un trabajador debilitado en su autoestima, inseguro y desamparado.

II.4. REINVENTAR LA PRÁCTICA Y LA IDENTIDAD DOCENTE

¿Qué hacer ante de este panorama? ¿Cuáles son las salidas? Si la globalización hegemónica y el neoliberalismo han marcado el panorama del «Estado mínimo» y la «mercantilización de los servicios educativos», la globalización contrahegemónica, la organización colectiva, las «redes» de profesores que usan Internet para comunicarse y otros intentos y salidas pueden revertir los vectores presentados? ¿Hay posibilidades y esperanzas? ¿El sindicalismo ha ofrecido respuestas? ¿Estamos en un «callejón sin salida» o envueltos en cruces y en laberintos? Finalmente, ¿la reconstrucción positiva de una identidad personal/profesional fragmentada y en crisis es posible para los trabajadores de la educación en tiempos neoliberales y globalizados?

António Nóvoa (1999) nos ayuda a razonar sobre esas y otras cuestiones. En su artículo «Professores na virada do milênio: do excesso



do discurso à pobreza das práticas», plantea cuatro cuestiones principales, helas aquí: las políticas educativas, la formación de los profesores, las prácticas pedagógicas y el asociacionismo docente. Sobre las políticas educativas, Nóvoa llama la atención sobre las ambigüedades manifestadas por la sociedad sobre las escuelas. Se transfiere a las escuelas y a la responsabilidad del profesorado tareas que las comunidades deberán hacer y parece que todo tiene que resolverse por la escuela incluso la restauración de la lógica de la autoridad perdida socialmente. Competir en un mundo comandado por el mercado también ha de aprenderse en la escuela. En este camino, autoridad y competición impregnarían la escuela pragmática «del mercado» y la democracia participativa sería mucho más retórica que una práctica que ha de conseguirse. Pero

Los profesores saben que no es así. Y que la democracia empieza por el respeto a las criaturas y a sus trayectorias. Y saben que son ellos los que deben defender las posibilidades de estos. Y saben que son ellos los que deben defender la posibilidad de estas trayectorias, a veces contra las familias o contra las comunidades locales. Pero, por esto, es necesario que haya un rescate social de la profesión docente y la definición de políticas educativas coherentes. Los profesores deben descubrir una identidad colectiva que les permita cumplir su papel en la formación de las criaturas y de los jóvenes. Los tiempos de hoy son más complejos que los tiempos pasados. Y más difíciles. Pero una gran parte de las creencias fundadoras de la profesión docente continúa actual. Empezando por este sentimiento que nos trae a tener cuidado de las criaturas y de su futuro. Para que esto sea posible, es fundamental que los profesores ocupen un espacio más dinámico (y menos defensivo) en los cambios en curso. (Nóvoa, 1999, p. 14, la cursiva es nuestra.)

Para que eso pase, la formación permanente y cualitativa del profesorado necesita dejar de ser retórica y volverse efectiva. Criticando recetas academicistas, a ejemplo del «profesor reflexivo», Nóvoa complementa:

Por mi parte, me gustaría entender cómo es que los profesores reflexionaban antes de que los investigadores hubieran decidido que ellos eran «profesionales reflexivos». Y encontrar procesos que valoran la sistematización de los saberes propios,

la capacidad de transformar la experiencia en conocimiento y la formalización de un saber profesional de referencia. Los planteamientos autobiográficos (no solamente en un sentido personal, sino generacional), las prácticas de escritura personal y colectiva, el desarrollo de competencias «dramáticas» y relacionales o el estímulo a una actitud de investigación deberán formar parte de una concepción integradora de la formación de profesores. Es verdad que no faltan programas en los que esas dimensiones están contempladas. Pero la cuestión esencial no es organizar otros «cursos» o atribuir otros «créditos de formación». Lo que hace falta es integrar estas dimensiones en la vida cotidiana de la profesión docente, y hacer que ellas formen parte esencial de la definición de cada uno como profesora. (Ibidem. p. 15)

En efecto, inevitablemente las premisas y las actividades de la formación profesional docente están en estrecha combinación con las prácticas pedagógicas desarrolladas. El auxilio de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han secundarizado la actuación del profesorado y en muchos casos, ya citados, incluso han eliminado su actuación como si ya fueran descartables. El hecho de recorrer a los TIC no significa la disminución/eliminación de los papeles docentes sino, por el contrario, significa nuevos recursos de perfección de esos papeles y nuevas posibilidades de trabajo. Desde otro ángulo, vivimos la época de las inseguridades paradigmáticas de las cuales las prácticas pedagógicas forman parte y la necesidad de la vivencia docente (solamente posible para quien la ejerce) se vuelve todavía más fundamental. Es decir, entre tantas teorías, conceptos, paradigmas emergentes y en decadencia, entre tantos cruces teóricos, la reflexión sobre la práctica para mejorarla parece ser el camino más prudente. Las observaciones de Nóvoa son aclaratorias y nos remiten a la cuestión central de la identidad docente:

Un elemento esencial de este debate es la afirmación de que las zonas indeterminadas de la práctica se encuentran en el núcleo del ejercicio profesional docente. Este hecho nos trae a conceder una nueva atención a la idea de deliberación. El momento en el que el profesor juzga y decide, a partir del análisis de una situación singular y basada en sus convicciones personales y en sus discusiones con los colegas, se transfor-



ma, así, en una dimensión central del proceso identitario. Otro elemento, que ha sido poco explicitado, informa respecto al horizonte ético del trabajo docente. Es una reflexión inevitable, en un tiempo marcado por tantos conflictos y dilemas. Los profesores no pueden refugiarse en una actitud «defensiva» y han de estar preparados para enfrentarse a las interpelaciones de sus alumnos. La definición de la conciencia y la responsabilidad profesional no se agota en el acto técnico de enseñar y prolongarse en el acto formativo de educar. La concepción de prácticas pedagógicas que responden a estas preocupaciones contienen, actualmente, una dimensión organizativa y, por esto, es tan importante replantear el papel de la escuela como espacio de referencia de la profesionalidad docente. (Ibidem, p. 17)

El otro punto en que hace énfasis por Nóvoa, y que complementa la discusión anterior, se refiere al asociacionismo docente. Aunque en teoría las ideas de cooperación, colectividad, equipos de trabajo, inter/transdisciplinaritat, formación compartida y otras estén reiteradamente difundidas, en la práctica tenemos el predominio del individualismo y la franqueza desmovilizadora de las asociaciones y los sindicatos de trabajadores docentes. Para él, antes de que nada, se hace necesario «inscribir la dimensión colectiva en el *habitus* profesional de los profesores». Visualizando la construcción de una «competencia colectiva» (Guy Le Boterf, *apud* Nóvoa, 1999, p. 18) destaca la importancia de la aparición de «un actor colectivo portador de una memoria y de representaciones comunes, que crea lenguajes propios, rutinas compartidas de acción, espacios de cooperación y dinámicas de co-formación participada. Es un cambio decisivo para la profesión docente». Está claro que el llamamiento del sindicato y la asociación docente es insustituible. Aun así, en un tiempo de debilidad de las actitudes políticas y de la misma imagen sindicalista construida por muchos años con movimientos huelguistas parece destinada a la decadencia (en la última década, las largas huelgas de las universidades federales brasileñas demostraron esa premisa con nitidez) y se impone la necesidad de nuevas prácticas organizativas y acciones políticas.

Concordamos con Nóvoa cuando argumenta que, para que las propuestas expuestas sean efectivas, «es necesario que los profesores sean capaces de reflexionar sobre su propia profesión, y que encuentren modelos de

formación y de trabajo que les permitan no solamente afirmar la importancia de los aspectos personales y organizativos en la vida docente, sino también consolidar las dimensiones colectivas de la profesión» (Ibídem, p. 19). Y no hay duda que esa es una tarea inmediata y permanente.

Parte III. Contrapuntos freirianos

378

Hemos intentado hasta el presente caracterizar las globalizaciones, algunas influencias de la globalización hegemónica en la educación, las discusiones sobre el mundo del trabajo y la identidad docente, pasando por los refutamientos de esas problemáticas en la política educacional brasileña. Nuestra intuición en este segmento es pensar los posibles contrapuntos a los determinismos de la globalización hegemónica por la vía de los principales conceptos del pensamiento político-pedagógico de Paulo Freire.

¿Cómo podríamos pensar/proponer una educación contribuyente de una globalización contrahegemónica usando algunos de los principales conceptos de la pedagogía crítica de Paulo Freire? ¿Cómo la pedagogía freiriana denunciaría la globalización hegemónica? ¿Cómo la pedagogía freiriana pensaría una educación para la globalización contrahegemónica, por medio de la complejidad de sus conceptos y prácticas? Y, en estos contrapuntos, ¿cómo quedarían el trabajo y la identidad docente?

Nos parece que el primer paso a considerar es la influencia de la pedagogía freiriana en el mundo. Sabemos que la obra de Paulo Freire es traducida, utilizada y debatida en varios idiomas y en muchos países. En sentido contrario de la globalización hegemónica, Freire es identificado como uno de los pensadores de la educación y de la pedagogía más «globalizados». Su praxis es una referencia fundamental de movimientos contrahegemónicos, por ejemplo en el Foro Social Mundial, el Foro Mundial de la Educación y en tantos otros movimientos protagonistas de la sociedad civil planetaria. Los numerosos acontecimientos, las publicaciones y las constantes referencias a su obra y a su legado práctico-teórico demuestran la posibilidad concreta que su pedagogía se vuelva un contrapunto vigoroso para la influencia de la globalización hegemónica en la educación mundial.

¿Por qué pasa esto? En nuestra opinión, porque sus categorías de análisis, sus principales conceptos y la fuerza de su práctica y las prácticas educativas que usan su legado en cualquier parte del mundo han ofrecido *denuncias, respuestas y propuestas* convincentes a los principales problemas que las políticas educacionales plantean en los últimos cuarenta años, entre los cuales se destacan: millones de analfabetos absolutos, funcionales, digitales, políticos; precaria escolarización de



las clases sociales subalternas; privilegio de la educación de las élites; educación bancaria; reproducción de procesos opresivos en la escuela; necesidad de reeducación de los educadores y de una oferta de condiciones de trabajo adecuadas y cualitativas; importancia de las acciones dialógicas en la educación; imposibilidad de la educación neutral y el énfasis de la politicidad de la educación; necesidad de la conquista de la educación crítica por las vías/estadios de la conciencia; aparato educacional dirigido hacia los intereses, valores y necesidades de las clases oprimidas; combate a los determinismos prácticos y teóricos; búsqueda de la conciencia de la realidad nacional; la educación y la cultura como ejercicios de la libertad; los derechos de los oprimidos al conocimiento; el trabajo como una de las matrices del conocimiento político; la esperanza y la osadía que combaten el fatalismo y el miedo; la construcción de la pedagogía de la autonomía; las construcciones de los inéditos viables y la utopía de la denuncia y del anuncio; finalmente, la educación en la historia como posibilidad de cambio.

Quizás la más grave de las denuncias del fracaso de las políticas educacionales lastradas en la globalización hegemónica sea la verificación de que el analfabetismo de centenares de millones de personas en todo mundo continúan desafiándonos y avergonzándonos. Este hecho ya era desastroso hacía cuatro o cinco décadas, y hoy más todavía en la denominada «sociedad del conocimiento» y de la comunicación letrada. Los fracasos de los combates al analfabetismo continúan, tanto en el ámbito local como mundial. Y el problema continúa tratándose cómo denunció Freire reiteradamente, es decir, las actuaciones emprendidas no consiguen descender a las raíces sociopolíticas del problema quedando, como máximo, en su nivel cognitivo, en discusiones circulares sobre «letramiento» y aprendizaje. Seguramente, las discusiones sobre cognición, sobre las metodologías y otras cuestiones del género son importantes. Aun así, no hay discusión más urgente que la de las necesidades y las determinaciones sociales y políticas que deben plantearse en este campo. en Brasil, la antigua cuestión del desarrollo nacional, planteada desde los años 1930, continúa actual con agravantes: ¿cómo desarrollar un país que tiene más de 100 millones de analfabetos⁸ abso-

⁸ Si sumamos los analfabetos absolutos y los funcionales (según la Unesco aquellos que no han completado la 4ª serie) en Brasil, llegaron a los 60-70 millones! Faltan los analfabetos digitales, políticos y otras. ¿Qué decir de la constatación del Sistema de Evaluación de Educación Básica (SAEB) del Ministerio de Educación que tres de cuatro alumnos de 8ª serie no dominan correctamente las cuatro operaciones elementales de matemáticas? ¿O el mismo porcentaje que no consigue interpretar un texto sencillo?

lutos, funcionales, digitales, políticos, etc.? ¿Y cómo no dar prioridad a esa cuestión si ella tiene un reflejo directo en el bajísimo nivel cualitativo de la escolarización de las clases populares? ¿Cómo decantar la importancia de la «ciudadanía» y la «inserción en el nuevo mundo del trabajo» (de la competición y la competencia) en los Parámetros Curriculares Nacionales, sin resolver esta problemática?

Por otro lado, si la expansión cuantitativa de los accesos a los diversos niveles de escolaridad se ha revelado una positividad en el periodo 1995-2002 (antes comentado), ¿cómo trabajar con aulas llenas de decenas de alumnos, sin invertir en el magisterio y en los trabajadores de la educación? Si es verdad que el tiempo medio de permanencia en la escuela ha aumentado en todas las clases de la población brasileña, ¿qué decir sobre la calidad de nuestras escuelas? Incluso sin analizar la capacidad de exclusión que la globalización hegemónica ha proporcionado —con su creciente paro, con la brutal informalidad del mercado de trabajo y, por otro lado, con las exigencias (*toyotistas*) de competencia polivalente y tecnológica de los trabajadores—, ¿cómo obrar para que una escolarización cada vez más descalificada tenga un parámetro de inserción en esta misma globalización? En otras palabras, incluso si aceptamos (por más absurdo que fuera) la globalización hegemónica, ¿cómo actuaríamos para «adaptar e insertar» nuevos trabajadores en este reinado mercadológico cuando la calidad de la escolarización pública de las clases oprimidas se disuelve?

Como se puede notar con facilidad, si el ámbito correcto de la discusión pasa por el ámbito cognitivo, por el «aprender a aprender, a hacer, a convivir y a ser» (Delors/UNESCO, 2000), no se detiene ni de lejos en este campo. Las grandes cuestiones matriciales son eminentemente sociales y políticas, como siempre defendió Freire. El énfasis hecho por él a la denuncia de la pseudoneutralidad educativa y a la necesidad de comprender la imparabilidad educación/política (Scocuglia, 2003), aun cuando como sus respectivas especificidades, no puede ser enmudecida o despreciada, al contrario.

En contrapartida, una vez más, la globalización hegemónica, de forma paradójica⁹ para los suyos intereses del consumo y del lucro, parece mirar tan sólo los índices cuantitativos de la educación excluyente. La disponibilidad de los medios de la tecnología de la información y la

⁹ Paradójica porque sabe que cuanto más calificada es la escolarización mayor es la renta y el consumo. Reiteradas veces, los grandes empresarios brasileños indican la escolarización de calidad como el principal problema nacional que debe resolverse.



comunicación, por ejemplo, todavía tiene lugar en círculos mínimos. Internet continúa siendo utilizada como instrumento de calificación escolar y de trabajo por una reducida parcela de la sociedad. La velocidad de propagación del estilo consumista es intrínsecamente contradictoria con los bajísimos niveles de escolaridad puesto que, dentro de la lógica perversa del sistema, los no escolarizados o descalificados en la escolarización tienen menos renta personal y familiar. La misma expansión del sistema privado de educación superior en Brasil ha demostrado, por vía de regla, la descalificación del propio sistema.

Podemos pensar que una de las evidencias de esa descalificación está en la continuidad de la «educación bancaria», puesto que los depósitos de saber son compatibles con el crecimiento intelectual y de la conciencia crítica, especialmente de los jóvenes y los adultos trabajadores. En otras palabras, un sistema cognitivo que no sirve ni para los propósitos de adaptación a los diseños de la globalización, todavía menos a la reversión de este panorama. Desde este prisma, la creatividad, la conciencia crítica, la reflexión... pasan de largo, produciendo el ciudadano «competitivo, mudo, útil y solitario» antes comentado (véase p. 18). Además, nuestras aulas continúan fabricando apatía, desinterés y desigualdad y una de sus reacciones ha sido la violencia a la escuela, es decir, la opresión combatida/contestada por la fuerza sucia. Continúa válida la observación de la Pedagogía del Oprimido (Freire, 1984a): «el gran problema está en cómo podrán los oprimidos, que alojan al opresor en sí, participar de la elaboración, como seres dobles, inauténticos, de la pedagogía de la liberación» (p. 32). Y sabemos que una parte significativa de la opresión recae, hoy, en el binomio globalización económica y neoliberalismo comercial.

Sabemos que las partes de la cultura educativa que sufren una completa redefinición y, por esto mismo, los ataques más incisivos son las cuestiones curriculares. No hay ninguna coincidencia en el hecho de que los Parámetros Curriculares Nacionales instituyeran las balizas centrales de las reformas educativas en vigor.

Por esto, de acuerdo con Tomaz Tadeu da Silva (2001),

Redefinir la educación como capitalista implica redefinir las propias nociones de lo que constituye conocimiento. El conocimiento deja de ser un campo sujeto a la interpretación y a la controversia para ser simplemente un campo de transmisión de habilidades y técnicas que sean relevantes para el funcionamiento del capital. Si la educación es el campo de la

batalla preferencial de la lucha social más amplia en torno al significado, el currículo es, entonces, el punto focal de esa lucha. (p. 8-9)

Freire reconoce, desde los sus primeros escritos de las décadas de 1950 y 1960, el campo del currículo como área de disputa enconada de intereses políticos en torno a los procesos educativos y, como núcleo central de esas disputas, las cuestiones relativas al conocimiento (ved Scocuglia, 2005b). Su énfasis político recae principalmente sobre los derechos de los oprimidos al conocimiento: *a)* el derecho a conocer mejor lo que ya conocen por la «experiencia hecha»; *b)* el derecho a conocer lo que ha sido apropiado por los opresores y les ha sido negado, y *c)* el derecho de producir su propio conocimiento (inherente a sus propios valores, intereses y necesidades sociales, culturales y políticas). Conocemos su fuerte defensa de la educación problematizadora precisamente porque en su contexto los oprimidos tendrían voz y voto para discutir sus problemas y las salidas organizadas para ellos. Es por esto mismo que la noción política de la acción dialógica es decisiva. Para Freire, el diálogo debe ser una arma de la identidad colectiva de los oprimidos para organizarse contra sus opresores. Podemos decir que la educación y el currículo, al contrario que la unicidad y el determinismo que la hegemonía globalizada intenta imponer, son arenas políticas dónde los conocimientos convergentes, divergentes y antagónicos combaten y, en este combate, los oprimidos solamente pueden mostrar su fortaleza en la acción colectiva dialógica de enfrentamiento a quien los oprime.

Debemos resaltar, también, la importancia de la reeducación de los trabajadores de la educación y el papel igualmente decisivo que juegan en esta disputa. Tiene total pertinencia la crítica de Dale (2004) a la teoría de la difusión aniquiladora de una «cultura educacional mundial común» cuando indagaba: «¿a quién enseñamos y qué, cómo, por qué y en qué circunstancias?» Podríamos, con Freire, completar, ¿a favor de qué y de quiénes y, por lo tanto, contra qué y contra quiénes se educa? A favor de qué y de quiénes y, por lo tanto, contra qué y contra quienes se construye el currículo? Al contrario del que propaga el determinismo hegemónico, el conocimiento y el currículo no son neutros, nunca. Representan siempre, una opción política, aunque esta sea francamente favorable a la despolitización de su discusión. Continúan fundamentales las comprensiones de los «estadios transitivos de la con-



ciencia» intermediados por la educación en tanto que acción cultural de la conquista del conocimiento crítico (Freire, 1984b).

Consideraciones finales

Para la globalización hegemónica y el neoliberalismo, los individuos deben tener una identidad colectiva guiada por la competición y por su inserción en el mercado. Las diversidades y las diferencias individuales tienen que respetarse desde que no se interfieren en la identidad colectiva competitiva y mercadológica. Y, ciertamente, la educación debe contribuir a forjar ese individuo-trabajador identificado con esas matrices.

Mientras tanto, sabemos que la identidad está constituida de características individuales y colectivas que definen *los hombres y las mujeres como seres relacionales que son en el mundo y con el mundo*. Por eso mismo, *el conocimiento y la conciencia crítica* que un individuo tiene de sí mismo y de su relación con los otros es un componente esencial de las identidades. Desde otro lado, como proceso humano de *ser más*, de conocimiento y de conciencia, la educación ejerce el papel de generar cultura e identidades. Además, las identidades están construidas históricamente, es decir, en espacios y tiempos en movimientos. Y como posibilidad subjetiva de ser construidas. Para Freire (1993),

La importancia del papel interferente de la subjetividad en la historia sitúa, de manera especial, la importancia del papel de la educación. La práctica política que se basa en la comprensión mecanicista de la historia, reductora del futuro en una cosa inexorable, castra a las mujeres y a los hombres en su capacidad de decidir, de optar, pero no tiene fuerza suficiente para cambiar la naturaleza misma de la historia. [...] Como proceso de conocimiento, formación política, capacitación científica y técnica, la educación es práctica indispensable para los seres humanos y de ellos específica en la Historia como movimiento, como lucha. La historia como posibilidad, no prescinde de la controversia, de los conflictos que, en ellos misma, ya engendrarían la necesidad de la educación. (p. 14)

En los caminos de la historia como movimiento, como lucha y como posibilidad de la transformación, apuntados por Freire, podemos reinventar las prácticas educacionales y, en ellas, las identidades de los

trabajadores de la educación, profesores y profesoras. Esa reinención ciertamente pasaría por una revalorización profesional marcada por el «trabajo como principio educativo» y como espacio de movilización ética y política. Pasaría también por la reinención de las asociaciones docentes que

Deberán luchar mucho para llevar un discurso diferente, eminentemente político, a los trabajadores de la enseñanza, sin dejar de apoyarlos en sus reivindicaciones de orden salarial, que son absolutamente necesarias, porque es a partir de aquí que el sujeto, con su supervivencia, puede pensar [...]. Intentar un trabajo político de capacitación de los profesores y el desvelamiento del momento histórico en que los profesores están luchando, trabajando, bien o mal, su responsabilidad ante una generación entera, con quien trabajan, su poder, en la medida en que se organizan. (Freire, 1982, p. 43)

Una nueva identidad docente también pediría la comprensión de la acción del educador-educand como intelectual, problematizador y organizador, el papel del cual «no es el de depositar en la clase trabajadora, que también es intelectual, los contenidos de la teoría revolucionaria, sino el de, aprendiz con ella, enseñarla» (1985b:68). Con esta inspiración gramsciana, Freire hace énfasis en:

Los intelectuales que se adhieren a este sueño deben sellarlo en el paso que deben hacer al universo del pueblo. En el fondo, deben vivir con él una comunión en la que, sin duda, tendrán mucho que enseñarse, sin embargo, con humildad y no por táctica, aprenderán a renacer como un «intelectual-quedando-nuevo». Cuanto más se exponga el intelectual a ese aprendizaje, tanto más entiende que el punto de partida para la transformación de la sociedad no está propiamente y exclusivamente en su sueño, no está en su comprensión de la historia, sino (también) en la comprensión de las clases populares. (1985, p. 68)

Es necesario hacer énfasis en que la identidad del trabajador docente no se rehace en él mismo, sino en la propia reinención de la educación impactada por la globalización excluyente y por el neoliberalismo. En este sentido, una educación contributiva a la globalización contrahegemónica necesita nutrirse necesariamente, de una *pedagogía*



de la osadía para combatir la pedagogía del fatalismo y el miedo. Necesita ser un camino de conquista de la autonomía para que sus protagonistas persigan la utopía, aquello *inédito que es viable*, en fin, la historia como posibilidad de lo nuevo, del cambio. Hace casi tres décadas, en el periodo de resistencia a la dictadura militar que lo exilió, Freire y otros educadores, fundadores del Partido de los Trabajadores (PT), propusieron, como camino a transitar, la necesidad permanente de

Conocer y explotar las numerosas modalidades de educación del pueblo, las incontables experiencias por la vía de las cuales, fuera de las escuelas, fuera del sistema oficial de enseñanza, el pueblo del campo y el de la ciudad reproduce sus conocimientos, valores de clase y comunidad. Partir de esto, de la experiencia popular, de las alternativas populares de su propia educación [...]. Repensar una educación que empieza de estas prácticas populares y sea sistematizada, entendida, multiplicada en sus usos y en sus poderes. No partir de la educación del sistema, de la educación oficial del sistema capitalista, buscando tan sólo mejorar. Siendo sensible al poder político popular, de lucha y resistencia que existe en las experiencias de reproducción del saber entre labradores, operarios, comunidades del pueblo. Partir de aquí hacia un primer pensamiento sobre, cómo, hoy, en Brasil el pueblo puede pensar, crear y controlar: 1) su propia educación, dentro y fuera del partido, dentro y fuera de la escuela, y 2) la educación nacional, a partir de un proyecto de educación que refleje, como pedagogía de una nueva sociedad, el poder popular sobre esta sociedad. (S/d, p. 11)

Para concretar esta educación, Freire fue incisivo al rechazar la «postmodernitat neoliberal» y defender la «postmodernitat progresista y crítica» resaltando la politicitat y la defensa intransigente de la democracia participativa. Apostó en la posibilidad de concreción de lo que fue negado por la modernidad a la clase-que-vive-del-trabajo y en el rechazo del absolutismo de la razón tecnoeconómica e instrumental que atrofió las posibilidades concretas de la hominización. Pero apostó, también, en las tendencias postmodernas que invierten en el respeto a las diferencias, a la diversidad, a las cuestiones de género y etnia, de los derechos responsables por una ciudadanía llena, planetaria y multicultural para los que no tuvieron (o tenían poca) voz y voto y que continúan desperdigándose

por el mundo como los sin tierra, sin pan, sin techo, sin escuela, sin escuela de calidad, sin trabajo, sin paz y, principalmente, sin esperanza (Scocuglia, 2005a). Al final, la educación lastrada en la acción dialógica, la conquista de la conciencia crítica, en la problematización y en la pedagogía del oprimido, de la esperanza, de la amorosidad la indignación y de la autonomía, de la ética y de la justicia social puede llegar a ser vigoroso contrapunto a la globalización hegemónica y al neoliberalismo.

Referencias bibliográficas

- ANTUNES, R. (1995). *Adeus ao trabalho?* São Paulo: Cortez.
- ANTUNES, R. (1999). *Os sentidos do trabalho*. São Paulo: Boitempo.
- ANTUNES, R. y ALVES, G. (2004). «As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital». IN: *Revista Educação e Sociedade*, vol. 25, n.º 87, p. 335-351.
- AZEVEDO, J. M. L. de (2002). «Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal». IN: *Revista Educação e Sociedade*, vol. 23, n.º 80, p. 49-71.
- BORDIEU, P. Y CHAMPAGNE, P. (1999). «Os excluídos do interior», IN: CATANI, A. y
- NOGUEIRA (org.). *Pierra Bordieu – Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, p. 217-227.
- CATANI, A.; DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F. (2002). «A política de avaliação da educação superior no Brasil em questão». IN: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D.I. (org.). *Avaliação democrática para uma universidade cidadã*. Florianópolis: Insular, p. 99-118.
- DALE, R. (2004). «Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação?”» IN: *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 25, n.º 87, p. 423-460.
- DELORS, J. (2000). *Educação – um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez/UNESCO.
- DOURADO, L. F. (2002). «Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90». *Revista Educação e Sociedade*, vol. 23, N.º 80, p. 234-252.
- FREIRE, P. (1978). «Alfabetização de adultos: um quefazer neutro?» (in *Educação e Sociedade*, N.º 1, São Paulo: Cortez, 1978).
- (1980). *Cartas à Guiné-Bissau*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. (*Cartes a Guinéa-Bissau*, CREC-Denes, Xàtiva, 2005)



- (1984a). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. (*Pedagogia de l'oprimít*, CREC-Denes, Xàtiva, 2006, en premsa)
- (1984b). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- (1992). *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Cortez. (*Pedagogia de l'esperança*, CREC-Denes, Xàtiva, 2004)
- (1993). *Política e educação*. São Paulo: Cortez.
- (1996). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Cortez. (*Pedagogia de l'autonomia*, CREC-Denes, Xàtiva, 2002)
- FREIRE, P. et al. (1982). *Sobre Educação* (Vol. I). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. et al. (1985). *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. et al. (s/d). *Documento interno (N.º 4 - sobre educação) do Partido dos Trabalhadores (PT) - (São Paulo: Mimeo.)*.
- GOHN, M. da G. (2005). *O protagonismo da sociedade civil – ONGs, movimentos sociais e redes solidárias*. São Paulo: Cortez.
- HIRATA, H. (2002). *Nova divisão sexual do trabalho?* São Paulo: Boitempo.
- MEC/SEMTEC (2002). *Parâmetros curriculares nacionais – ensino médio*. Brasília: MEC.
- MORAES, R. C. (2002). Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações Estado-sociedade. *Revista Educação e Sociedade*, vol. 23, N.º 80, p. 13-24.
- MORIN, E. (1998). *O Método – As idéias*. Porto Alegre: Sulina.
- NÓVOA, A. (1999). «Os professores na virada do milênio: excesso de discursos à pobreza das práticas». IN: *Revista Educação e Pesquisa*, vol. 25, N.º 1, p. 11-20.
- OLIVEIRA, D. A. de (2004). «A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização». IN: *Revista Educação e Sociedade*, vol. 25, N.º 89, p. 1127-1144.
- RODRIGUES, R. L. (2002). *Sociologia das profissões*. Oeiras: Portugal, Celta.
- SANTOS, B. S. (2002). *As tensões da modernidade*. IN: www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura/boaventura4.html.
- SANTOS, B. S. (2004). *Entrevista* IN: www.ces.fe.uc.pt/BSS/documentos/JornalOGLOBNov2004.pdf.
- SCOCUGLIA, A. C. (2003). *A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. João Pessoa: Editora Universitária – UFPB (4a ed.).

- SCOCUGLIA, A. C. (2005a). Paulo Freire e a conscientização na transição pós-moderna, IN: *Revista Educação, Sociedades e Culturas*, N.º 23, (Porto: Portugal).
- SCOCUGLIA, A. C. (2005b). «As reflexões curriculares de Paulo Freire». IN: *Revista Lusófona de Educação*, N.º 6 (Lisboa: Portugal).
- SILVA JUNIOR, J. dos R. (2002). «Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do Governo FHC: o caso do ensino médio». IN: *Revista Educação e Sociedade*, vol. 23, n.º 80, p. 201-233.
- SILVA, T. T. (2001). «A escola cidadã no contexto da globalização». IN: SILVA, L. H. da (org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, p. 7-10.



El papel de la producción de conocimientos en la transformación social*¹

J. E. Romão

389

Introducción

En el momento de desarrollar reflexiones y realizar un trabajo con el título, *El papel de la producción de conocimientos en la transformación social*, la tentación inicial es la de llamar la atención de los intelectuales —especialmente si son «intelectuales de izquierda»— respecto a sus responsabilidades políticas, mayormente respecto a la superación de las sociedades autoritarias, injustas y, finalmente, excluyentes. Con todo, considerando algunos supuestos elaborados por Paulo Freire, no vamos a desarrollar nuestras reflexiones en esa dirección. Por el contrario, vamos a intentar a sistematizar lo que hemos ensayado, hace más de tres años, a partir de las discusiones en el grupo Paradigmas do Oprimido sobre la producción cultural específica que, por su «naturaleza» histórica, verdaderamente es la única capaz de provocar transformaciones sociales.²

Entre los supuestos freirianos³ mencionados que han inspirado esta reflexión se destaca los desarrollados por Paulo Freire en *Pedagogía del oprimido*:

Los opresores, violentando y prohibiendo que los otros lo sean, no pueden ser igualmente; los oprimidos, luchando por ser, al retirarse el poder de oprimir y de aplastar, se les restaura la humanidad que habían perdido por el uso de la opresión.

* Traducción: Vicent Berenguer.

¹ Círculo de Cultura presentado en el V Encuentro Internacional del Fórum Paulo Freire, realizado en València (España), del 12 al 15 de septiembre de 2006, con el tema vertebrador «Senda de Freire: opresiones, resistencias y emancipaciones en un nuevo paradigma de vida».

² La comprensión que se hará, en este texto, sobre «transformación social» es una «contradicción en términos», toda vez que cualquier reforma se vuelve hacia el mantenimiento del sistema (reforzado) y que las determinaciones fundamentales de cualquier sistema son «irreformables» (2005, pág. 27).

³ Y aquí queremos ratificar, definitivamente, nuestra convicción respecto al uso del adjetivo «freiriano» y, no «freireano». Como sabemos, los radicales y los afijos son una base de significación y, por esto, no pueden alterarse. Ahora, cuando el sufijo «iano» es puesto a nombres propios que acaban en vocal «e», por una cuestión de eufonía, en lengua portuguesa, una de ellas debe desaparecer. Así sucedió con «comtiano». «lokiano», etc., como se puede constatar en los mejores diccionarios del idioma mencionado.

Por eso es por lo que, sólo liberándose los oprimidos podrán liberar a los opresores. Estos, en tanto clase que oprime, ni liberan, ni se liberan. (FREIRE, 2003, pág. 43)

Quedan claras, en esta citación, ideas, aparentemente muy simples, pero que tienen implicaciones amplias y profundas. Primeramente, el «ser opresor(a)» y «ser oprimido(a)» no resulta de una naturaleza específica, ni de una esencia estable e inmutable, sino de contextos históricos específicos —en el que uno(a) oprime el otro(a)— y que, por tanto, tuvieron un inicio y pueden tener un fin. En suma, el ser opresor(a) y oprimido(a) se desarrolla históricamente, como condición necesaria y contingente. Necesaria, porque resulta de la correlación de fuerzas en las relaciones humanas de contextos específicos; contingente, porque esos contextos y esas relaciones pueden cambiarse, transformarse, o incluso, sustituirse. En segundo lugar, los cambios y las transformaciones, cuando ocurren, podrán ser promovidos solamente por las personas que están siendo oprimidos; nunca por sus opresores, que están deshumanizados por su fijación en «oprimir» y «aplastar». En otras palabras, el «uso de la opresión», que se traduce en la apropiación de los bienes del otro(a) y de su propio ser, implica una pérdida de humanidad. Los oprimidos, que también perderán su humanidad por la sumisión a la opresión, intentan recuperarla y, en hacerlo, acaban por humanizar, también a sus opresores(as), en la medida que los liberan del factor que los/las deshumanizó: el deseo de dominar a los/las demás y de apropiarse de todos sus bienes, incluido el propio ser. Explicitando mejor esta posibilidad histórica, Paulo Freire alertó, sin embargo, sobre el sentido de la lucha de los oprimidos la cual no libera a cualquiera.

Lo importante, por eso mismo, es que la lucha de los oprimidos se haga para superar la contradicción en qué se hallan. Que esta superación sea el surgimiento del hombre nuevo: no más opresor, no más oprimido, sino hombre liberándose. Precisamente porque, si su lucha es en el sentido de hacerse Hombre, algo que tenía prohibido ser, no lo conseguirá si sólo invierte los términos de la contradicción. Es decir, si sólo cambia de lugar en los polos de la contradicción. (Id., ib.)

Un segundo supuesto se constituye a partir de la conocida aversión de Paulo Freire a la constitución de cualquier cofradía o iglesia en torno a su legado, dispensando amorosamente a cualquier «seguidor» o «discípulo» que se quede repitiendo sus ideas. Y no se trataba de una declaración subjetiva de modestia,⁴ sino de fidelidad a la Razón Dialé-

⁴ Además, en varios momentos de sus conferencias, Paulo declaró su aversión a la modestia, considerándola no como una virtud, sino como la otra cara de la arrogancia. Diferenciaba, por eso mismo, modestia de humildad, y consideraba a esta última como la disposición para escuchar, para estar abierto a la verdad de las otras personas.



ctica,⁵ de clarividencia epistemológica, en la medida que cualquier repetición de conceptos y categorías, descontextualizados, se transforma en ortodoxia. Y toda y cualquier ortodoxia es irracional, bien porque produce sólo intelectuales perezosos o mártires, bien porque cristaliza la representación o interpretación de la realidad, que es permanentemente mutable, ya sea porque no admite contestadores.

Así, combinando los dos supuestos —el primero, expresando la preocupación por un programa político y, el segundo, construyendo una epistemología—, llegamos a la conclusión de que deberíamos dar una extensión mayor al primero, exactamente para no repetirlo y, en este sentido, acatando, automáticamente, la recomendación epistemológica del segundo.

No se puede, aquí, dejar de mencionar la conjugación que Paulo Freire hacía entre los aspectos gnosiológicos y políticos de toda relación pedagógica. La consideraba, simultáneamente, como un acto político y como un acto de conocimiento, en este orden. Lamentablemente, esta discusión tan importante de la obra del autor de *Pedagogía de la esperanza* (1992b) escapa a los límites de este trabajo.

Mas, ¿cuál es la extensión mayor que daremos a la reflexión freiriana? En el sentido más amplio, es la de que sólo los oprimidos y las oprimidas, en tanto que sujetos históricos que luchan por su liberación en contextos específicamente favorables al efecto, consiguen liberarse de los paradigmas y los «procesos civilizadores» de los/las oprimidos(as), desarrollando sus propios paradigmas y procesos de civilización. En el sentido restrictivo de este trabajo y como parte de aquel sentido más amplio, se trata de la asertiva que considera el proceso de producción del conocimiento por los/las oprimidos/as como el único capaz de potenciar transformaciones, en el sentido de «sustituciones sistémicas». En otras palabras, solamente el conocimiento y la teoría del conocimiento producidos por los/las oprimidos(as), en proceso de liberación y humanización —por lo tanto, en construcción de «procesos civilizatorios»⁶—, son capaces de promover la transformación sistémica, no en el sentido del refuerzo reformista de las estructuras existentes, sino en el de su sustitución.

No es fácil sostener esta tesis ante las numerosas dificultades que presenta, entre las cuales destaca la de la «alojamiento» del opresor en la

⁵ En otro trabajo (2000), desarrollamos la discusión entre Razón Estructural y Razón Dialéctica con más detalles.

⁶ La justificación del neologismo se hará enseguida, como también la estrategia política de su construcción a partir de un término tan marcado por el etnocentrismo europeo, como es el caso de «civilización».

visión del mundo y en la (in)conciencia del oprimido. Según el mismo Paulo Freire, los oprimidos reflejan la estructura de la dominación:

Una de éstas, de la que ya hablamos rápidamente, es la dualidad existencial de los oprimidos que, «alojando» al opresor, cuya «sombra» ellos «interiorizan», son ellos y al mismo tiempo son el otro. De ahí que, casi siempre mientras no llegan a localizar al opresor concretamente, como también mientras que no llegan a ser «conciencia para sí», asumen actitudes fatalistas, ante la situación concreta de opresión en que están. (Op. cit., pág. 48-29)

La referencia extraída del Materialismo Dialéctico es explícita en la expresión «conciencia para sí», que Marx ya había desarrollado en el sentido de que, en la sociedad de clases, las ideas dominantes son las de las clases dominantes. Entonces, ¿cómo es que los oprimidos y las oprimidas desarrollan procesos culturales restauradores de su humanidad y de la de sus opresores y opresoras, si están condicionados a leer el mundo a través de la mirada de sus huéspedes? ¿No repetirán, ellos y ellas, como ha pasado más frecuentemente, los procesos deshumanizadores que sus dominadores(as) les impusieron por la «naturalización» de las relaciones históricas? ¿No desarrollarán la violencia a causa de sus aspiraciones al mero canje de posición con sus verdugos, o al fatalismo porque están convencidos de que «deben ser así mismo, porque siempre fue así»? ¿Y estas dos reacciones no son el resultado, exactamente, de la visión del mundo opresora incorporada en *la Weltanschauung* oprimida?

Cabe explicitar que los procesos de reproducción de la alienación opresora son más generales y que los de rescate de la humanidad por los/las oprimidos(as) se da en contextos especiales y excepcionales. Estos contextos se configuran en los momentos de crisis estructural del sistema vigente, en que quedan expuestas las contradicciones antes escondidas por el monopolio o la «naturalización» de las concepciones, valores, aspiraciones, ideales y proyecciones de los grupos opresores.

La cultura o civilización del opresimido(a)

Se ha consumido ya mucho papel y tinta con la discusión sobre las semejanzas y las diferencias, las convergencias y las divergencias, las aproximaciones y los distanciamientos entre los conceptos de cultura y los de civilización.⁷

⁷ Para una síntesis de la polémica que se entabló entre franceses y alemanes en torno a los términos *civilisation* y *Kultur*, véase la obra de Norbert Elias *O proceso civilizador* (1993 y 1994), especialmente en el capítulo I.



Tratando esta cuestión, Mignolo casi llegó a lo que queremos expresar, diferenciando «globalización», «mundialización», «cultura», «civilización», «misión civilizadora» y «proceso civilizador». Vamos a darle la palabra para que, después, incorporar o rechazar lo que es adecuado en la semántica de lo que queremos expresar.

«Globalización» y «civilización», el lector quizás recuerde, se introdujeron en los ámbitos de los proyectos globales e historias locales *en los cuales* se producen y a partir de los que se escenifican. En vez de eso, «mundialización» y «cultura» son historias locales *en las que* se escenifican los proyectos globales, o donde tienen que ser adaptados, adoptados, transformados y rearticulados. (MIGNOLO, 2003, pág. 376)⁸

Incluso más marcado de una connotación política imperialista, el término «globalización» denota un proceso, mientras que «civilización» sugiere algo ya realizado. De cualquier manera, todos estos términos y sus respectivos conceptos —algunos con una carga más etnocéntrica, como por ejemplo es el caso explícito de «misión civilizadora», otros menos—, se produjeron en el interior de formaciones sociales con proyectos colonialistas, que les conferían «la noción restrictiva de los procesos civilizadores como la marcha triunfal de la modernidad [burguesa]»⁹ (id., ib., pág. 278). «Mundialización» y «cultura», en la interpretación del autor citado, connotan más las formaciones sociales colonizadas que serían objeto de la ciencia antropológica de los colonizadores. Según él, «por este motivo», Norbert Elias (op. cit.) se vio forzado a hablar de “proceso civilizador” (ib., pág. 377).

Para los objetivos de este trabajo, debemos desarrollar un poco más ampliamente los conceptos de «cultura» y «civilización», este último por la vía de la expresión «proceso civilizatorios».

El concepto de cultura está cargado de ambigüedades. Basta decir que él es más comúnmente utilizado como sinónimo de erudición. Decimos que «una persona es culta» y, en la mayoría a veces que lo hacemos, quizás sería más apropiado decir que «tal persona es erudita».¹⁰ Por otro lado, la palabra cultura connota una estructura, traicionando una más processual, en la medida en que la identifica con el pensamiento, el hacer y los productos de estas dos acciones que identifican

⁸ Los términos destacados están en el texto original.

⁹ Es importante la añadidura de este calificativo.

¹⁰ Es en este sentido, tendiendo más hacia lo de «refinamiento» que Norbert Elias (op. cit.) se refiere en la civilización, cuando reproduce la polémica del siglo XVIII entre alemanes y franceses, con la participación secundaria de los ingleses.

una determinada formación social. Aun así, sabemos que las lecturas e intervenciones personales o colectivas del/en el mundo, por las mujeres y los hombres, constituyen un proceso en permanente mutación.

Finalmente, el término «cultura» presenta una pluralidad semántica, pero, dados los límites de este trabajo, nos contentaremos con su significado de «humanización del mundo». En este sentido, cultura es todo aquello que resulta del pensar y del obrar humanos sobre la naturaleza, con vistas a la obtención de bienes y servicios necesarios para la supervivencia y reproducción la especie. En suma, cultura es toda acción humana que confiere un nuevo significado a lo que, originalmente, las cosas y los procesos tenían en su estado natural. Los seres y los fenómenos naturales existen y se transforman objetivamente, como si obedecieran un *teleos* determinante y que les es exterior, es decir, evolucionan como si estuvieran impulsados por un objetivo exógeno. Mientras tanto, cuando algún(a) representante de la especie humana echó mano a uno de esos seres o interfiere en uno de esos fenómenos, él(ella) le confiere un segundo significado y otro objetivo, creando cultura. Imaginamos, por ejemplo, la utilización de una rama de árbol por una antepasada nuestra, para «aumentar su brazo» y, con él, llegar a la fruta de un árbol más alto. Lo que era, natural y simplemente, «rama de árbol» se volvió «recolector de alimentos»; ganó por lo tanto, un nuevo significado y un nuevo objetivo. De la misma forma, ella podría usar la rama para pegar a la cabeza del marido fugitivo, confiriéndole, ahora, el sentido de «arma». En los dos ejemplos, estamos ante actos de creación cultural, por más violento que sea el segundo de ellos.

Aún en una perspectiva antropológica, debemos derivar de ese concepto de cultura, entre otras, cuanto menos, tres órdenes de consideración. En primer lugar, cultura es más un proceso que una realización, que un conjunto estructurado de conceptos, leyes, axiomas, postulados, artefactos, etc. En segundo lugar, tenemos que admitir que todos los pueblos, por más primitivos que sean, tienen cultura. Finalmente, incluso en fases diferentes, todas las formaciones sociales, desde las más simples a las más complejas, constituyen su cultura con tres conjuntos de procesos —que una epistemología no dialéctica denominaría «sistemas»— de intervención en la naturaleza y en el Cosmos:

- I. Procesos culturales productivos.
- II. Procesos culturales asociativos.
- III. Procesos culturales simbólicos.



El primero está constituido por las formas y los instrumentos de «producción y reproducción de la vida inmediata», como decía Engels en *Origem da familia, da propriedade privada e do Estado* (1975, pág. 19). O sea, el conjunto de los procesos culturales productivos —que algunos antropólogos, como Darcy Ribeiro (1978), prefieren denominar «sistema adaptativo»¹¹— dice respeto a las formas, medios e instrumentos de producción de la existencia material. Corresponde a la versión antropológica de lo que la explicación materialista dialéctica denominó como «infraestructura» de las sociedades. Se constituye, por tanto, de medios de producción y de fuerzas productivas.

Los procesos culturales asociativos se constituyen del conjunto de las normas específicas de convivencia humana de toda formación social, como también de las formas e instrumentos, también específicos, de su aplicación. Tiene también como partes constitutivas los «aparatos» de fiscalización y aplicación de esas normas, que también se responsabilizan de la aplicación de sanciones a quienes las desobedece. Puede decirse, en un lenguaje más técnico, que este conjunto de procesos asociativos está constituido por el derecho y por la burocracia de cada sociedad, una vez que, aunque estos vocablos hayan sido adscritos, hasta ahora, apenas en las formaciones sociales modernas y complejas (dotadas de Estado), no es difícil imaginar su adecuación a las comunidades humanas más primitivas y más simples. En términos del materialismo histórico, este sistema corresponde a la superestructura juridicopolítica. El conjunto de los procesos culturales simbólicos, al contrario que los dos primeros, que son conjuntos culturales de intervención y de acción, es un sistema de representaciones —y aquí se justifica el término «sistema» porque, en toda representación que hacen de la realidad los seres humanos necesitan de una, ni que sea provisoria, estructura—, por medio de la cual las personas representan a sí mismas, la naturaleza, sus relaciones con la naturaleza; representan, también, a los otros seres humanos y a sus relaciones con ellos, etc. El conjunto de los procesos culturales simbólicos está constituido, por lo tanto, por las diversas formas de representación de la realidad que la humanidad desarrolló hasta hoy: magia, arte, ciencia, religión y por todo el resto de formas de captación, interpretación, representación y expresión del mundo.

Por su parte, el término «civilización» es también polisémico y el concepto a que se refiere, de la misma forma que «cultura», está

¹¹ En nuestro modo de ver, inadecuadamente, una vez que la especie humana no se adapta a la naturaleza, sino que adapta la naturaleza a sus necesidades.

marcado de pretensiones etnocéntricas. Fue creado en la Modernidad burguesa, cuyos agentes buscaron, en diferentes momentos, justificar sus proyectos sociales (colonialistas) como superiores que, por esto, traían consigo la «misión civilizadora» (europea), del siglo xv al xix, o el «destino manifiesto» (norteamericano), en el siglo xx. En este sentido, el término está marcado de etnocentrismo, o mejor, de eurocentrismo, en la medida que resultó de la periodización que un europeo («civilizado») hizo de la evolución cultural de la humanidad, incluidas las «otras sociedades» en etapas «no civilizadas». En verdad, la periodización propuesta por Mignolo expresa mejor lo que realmente pasó en los últimos cinco siglos de explotación, evolucionando de formaciones sociales europeas hasta extenderse a todos los confines del planeta:

En estos quinientos años, distingo cuatro momentos coexistentes que, por razones discursivas y cronológicas obvias, tengo que citar uno tras otro: Cristiandad, Misión Civilizadora, Desarrollo y Mercado Global. Cada momento corresponde a un proyecto global específico y, seguramente, inaugura diferentes historias locales que responden a los mismos proyectos globales (op. cit., pág. 377).

Por un lado, para la tesis que pretendemos desarrollar y para la resistencia política a esa concepción discriminatoria, la discusión del concepto de cultura y civilización con relación a todas las formaciones sociales es de suma importancia. Por otro lado, para no caer en la misma trampa etnocéntrica, no es fácil identificar un vocablo o, en el límite, construir un neologismo —como hacía Paulo Freire frecuentemente— que dé cuenta, semánticamente y sin marcas etnocéntricas, del significado que queremos dar a las expresiones «cultura del(la) oprimido(a)» y «proceso civilizatorio del(la) oprimido(a)». A los efectos de este trabajo, el concepto de «cultura» puede sintetizarse en la expresión «humanización de la naturaleza» y el de civilización puede entenderse como la «marcha triunfal de la especie humana, entre diversos procesos civilizadores, y *no apenas* la difusión global de las civilizaciones europea/occidental bajo la bandera del progreso, de la civilidad y del desarrollo» (id., ib., pág. 278). De ese modo, los dos términos ganan en integración, a la vez que pierden su característica de «realizados instituidos» para volverse procesos instituyentes de la humanización inclusiva. Por eso, en lugar de «proceso civilizador», usaremos «proceso civilizatorio», en la medida que el primer adjetivo sugiere un agente con pretensiones demiúrgicas o mesiánicas.



El término «globalización» será utilizado aquí para la caracterización de la etapa actual de la acumulación capitalista, con todas sus consecuencias maléficas, tales como «paro estructural», minimización del Estado con relación a las políticas sociales, neoliberalismo como principio director de todas las relaciones sociales a partir del «funcionamiento natural» del mercado, etc. Como contrapunto suyo, usaremos «planetarización», evitando expresiones como «globalización alternativa», «otra globalización», «globalización contrahegemónica»¹² que, en nuestro parecer, se fragiliza, además de posicionarse a la defensiva, utilizando el mismo término cuyo concepto se quiere combatir.¹³

El conocimiento del/la oprimido(a) y la transformación social. Los nuevos lugares de la enunciación

Queríamos iniciar estas consideraciones sobre el conocimiento potencializador de transformación con una paráfrasis de la afirmación de Boaventura de Sousa Santos de que «no hay justicia social global sin justicia cognitiva global» (op. cit., pág. 20): no hay transformación social posible, sin justicia cognitiva planetaria. En otras palabras, con el conocimiento sancionado por las epistemologías occidentales hegemónicas es posible hacer apenas y tan sólo la reforma —y, por tanto, reforzar— de los deshumanizados sistemas productivos, asociativos y simbólicos instituidos. Para su «transformación sistémica» es necesario el rescate y la incorporación de los procesos de conocimiento también recientemente sometidos a la «Epistemología del Silencio»,¹⁴ que deberá sustituirse por la «Historia Sociológica de la Esperanza».¹⁵ Y es

¹² Como lo hace Boaventura de Sousa Santos, en varios textos suyos, y más específica y repetidamente, en las páginas 16 y 17 de *Fórum Social Mundial* (2005).

¹³ Llegamos incluso a lanzar, en el contexto del proyecto Educating the Global Citizen: Globalization, Education Reform and the Politics and Equity and Inclusion in 16 Countries, el Manifiesto de la Planetarización (Planetarization Manifiesto), en anexo.

¹⁴ Hablar de Sociología del Conocimiento es más adecuado que no de «Teoría del Conocimiento» o «Epistemología», especialmente si queremos posicionarnos en el universo de la Razón Dialéctica (processual). Es muy difícil que nos acostumbremos a los términos y los conceptos adscritos a las dos últimas expresiones, en la medida que, como para Paulo Freire, estamos convencidos de que cualquier ciencia es (con)ciencia, es decir, es construida a partir de determinado *locus* historicosocial y, por esto, solamente puede analizarse críticamente, en sus condicionantes histórico-sociales. Claro está que esta perspectiva solamente admite una Sociología que no sea ahistórica y una Historia que no sea asociológica.

¹⁵ Aquí, también, parafraseamos Boaventura de Sousa Santos, con su «Sociología de las Ausencias», que él define como «una investigación que busca demostrar (sic) que lo que no existe es, en verdad, activamente producido como no existente, es decir, como una alternativa no creíble a lo que existe» (op. cit., pág. 21).

en este sentido que entendemos la contribución más importante que Paulo Freire dio al pensamiento mundial: intentó leer el mundo con la mirada del oprimido, bajo la perspectiva de la pedagogía, produciendo una «pedagogía *del* oprimido» y no una «pedagogía *para* el oprimido»!

En tanto que estudiosos y reinventores del pensamiento freiriano, debemos registrar cada sector de las actividades humanas, en busca de esa *perspectiva del oprimido*, de esa mirada que ve el mundo, epistemológica y políticamente, como un espacio del ser-más humano. Porque la «superioridad» de la ciencia, del arte, de la religión y de las demás formas de representación del oprimido está, exactamente, en la admisión del cambio, en la comprensión y aspiración de la/por la transformación, en la esperanza. Se podría argumentar que este es un razonamiento idealista y «basista»; y conocemos como Paulo encaraba el idealismo y tanto el «vanguardismo» como el «basismo» como formas alienadas/alienantes de construcción del conocimiento y de militancia política. Puede argumentarse aunque la visión de mundo del oprimido está contaminada por rasgos de la conciencia y de la cultura del opresor. Entonces, ¿cómo considerar la conciencia oprimida como más científica y con más densidad política?

Aquí no hay como escapar de la distinción hecha por Lucien Goldmann¹⁶ entre «conciencia real» y «conciencia posible», desarrollada a lo largo de toda su obra. El mismo Paulo Freire, en *Pedagogía del oprimido*, nos remite al examen casi obligatorio de esa distinción goldmanniana.¹⁷ Así, tenemos que retroceder, a la ciencia del oprimido, a la música del oprimido, a la literatura del oprimido, finalmente, a la cultura y la civilización del oprimido —en la mayoría de veces no visualizadas, porque escondidas por la «Ciencia del Silencio», por la «Estética del Silencio», por la «Antropología del Silencio» y por la «Historiografía del Silencio»— no sólo por la generosidad y el compromiso político con los «desposeídos del mundo», sino también, por clarividencia epistemológica y por esperanza. Y la esperanza, no en cuanto poesía o delirio de irrealistas, sino en cuanto necesidad ontológica de realización de nuestra humanidad.

El mismo Paulo Freire nos dio, en este particular, el ejemplo, posicionándose en la perspectiva del oprimido para construir el proceso educacional y pedagógico legítimo y válido. Pero, esta perspectiva no aparece en la superficie de la conciencia del oprimido, sumergida como está en su

¹⁶ Especialmente en *A criação cultural na sociedade moderna* (1972).

¹⁷ Véase *Pedagogia do oprimido*, op. cit.: 126.



conciencia real; ella debe buscarse en su historicidad, en la cual se pueden captar aquellos momentos privilegiados en los que se potencia la emergencia de los rasgos de conciencia liberadora, independientemente de las conciencias psicológicas y las socialmente impuestas por las conciencias hegemónicas, generalmente hospitalarias de las visiones de mundo colonizadoras y alienantes. Y para que los rasgos de la conciencia posible (*Zugerechnetes Bewusstsein*) se conviertan en elementos constitutivos de la conciencia real de los oprimidos es necesaria una educación liberadora. Las oportunidades históricas de la liberación son raras, porque los opresores están siempre vigilantes ante la menor amenaza de ruptura en el sólido edificio gnosiológico-axiológico en que están atrincherados y con todos los recursos. Así, consiguen, con más frecuencia, crear consensos, haciendo que los oprimidos creían que los más ricos, los más poderosos, los de la cultura erudita y los que disponen de más tecnología son, obligatoriamente, los que adelantan, haciendo la humanidad entera adelantar consigo.

La historia de las sociedades está llena de ejemplos contrarios a esas creencias hegemónicas. Veamos, a manera de ejemplo, el caso ibérico. Hasta el siglo XIV, era una región de la periferia de Europa,¹⁸ sin poder económico, tecnológico o político. Con todo, de un momento a otro, realiza síntesis importantes, sea en la ciencia, sea en la tecnología conocidas en las diversas partes del mundo en la época, para aplicarlas en las «Grandes Navegaciones» y, con ellas, permitir el avance de toda la Humanidad en varios aspectos de su proceso de «ser-más». En la misma línea de razonamiento, cuando las formaciones sociales ibéricas intentaron consolidar sus imperios coloniales, de dominación sobre otro, perdieron la identidad con las ideas, los valores, los sueños y las utopías más planetarias y entraron en decadencia.

En el caso específico de la creación del conocimiento, surgen, cada vez más, pensadores en la periferia de los sistemas epistemológicos hegemónicos, construyendo el reconocimiento de lo que Mignolo (op. cit.) denominó «pensamiento preliminar» y que preferimos denominar «Paradigmas del(la) Oprimido(a)»¹⁹ que, en el fondo, constituyen

¹⁸ Se decía incluso que «Europa acababa a los Pirineos».

¹⁹ La intención de la introducción de este otro término, «paradigma», no es sino la de llamar la atención sobre el hecho de que el cambio de perspectiva o de *locus* gnosiológico y epistemológico es una transformación profunda de la forma de producir conocimiento, yendo más allá de las «revoluciones científicas», como las denominó Thomas S. Kuhn (1995). En este punto del trabajo, debemos reconocer nuestra deuda con Moacir Gadotti, que sugirió la expresión «Paradigmas del Oprimido», para designar la Cátedra Libre del Instituto Paulo Freire que coordinamos, cuando todo el grupo discutía exasperadamente las denominaciones «Cultura del Oprimido» y «Civilización del Oprimido».

«Paradigmas de la Esperanza». Este pensamiento, con sus formas derivadas de producción de la existencia, desarrollo, organización social y geopolítica, ha sido descalificado por las lógicas hegemónicas de la eficacia capitalista, de la linealidad irreversible del «proceso civilizador» burgués, de la jerarquización social y la globalización. Este pensamiento es silenciado por lo que Santos (op. cit., pág. 24) denominó como «desperdicio de la experiencia social», traducido en desperdicio de racionalidades silenciadas.

Claro está que corremos el riesgo del descrédito y desprecio académico —de los cuales Paulo Freire y los pensadores de las «Ciencias de las Ausencias» o «Ciencias de la Esperanza» han sufrido— por parte de la autodenominada «comunidad científica». Pero, como decía Boaventura de Sousa Santos, también «el inconformismo y la lucha por la credibilidad se inscriben en las prácticas de la libertad transgresiva; que son, al mismo tiempo, prácticas de acción transformadora y prácticas de conocimiento transformador...» (op. cit., pág. 24).

Los «otros conocimientos», los conocimientos no consagrados por la bendición de la «comunidad científica» y por la sanción de los grupos hegemónicos, han recibido varias denominaciones: «conocimiento preliminar», «conocimiento subalterno», «conocimiento colonizado», «conocimiento periférico», «conocimiento alternativo», etc. Y por más generosas que sean las intenciones de algunos de sus autores, no consiguen invertir el defecto de la inferioridad gnosiológica, porque así se califican al situarse en *loci* epistemológicos diferentes, mas siempre referenciados en el pensamiento blanco masculino occidental burgués colonizador. Y ésta ha sido, hasta ahora, una de las grandes dificultades de sus defensores. Seguramente ella resulta, entre otros factores, de lo que se podría denominar «estrabismo colonizado», que hace que el oprimido y sus simpatizantes tengan un ojo en una realidad y el otro en otra y, por eso, incluso están en proceso de autoconscientización y de autoliberación y propugnan la resistencia con sus teorías y posiciones «para sí», continúan usando la lengua, el vocabulario, las categorías, los conceptos, los valores y los ideales que les legaron (impuestos) por el dominador, por el opresor. «Alternativas para la epistemología moderna difícilmente nacerán sólo de la epistemología (occidental) *moderna* (MIGNOLO, op. cit., pág. 30). Foucault, por ejemplo, hablaba de la «insurrección de los saberes subyugados» (1980, pág. 82), pero no consiguió liberarse de las pautas del Estructuralismo, una de las más conservadoras manifestaciones de la Razón Estructural europea.



En cierto sentido, la filosofía y, más específicamente, la epistemología se desarrollaron para disciplinar (subalternizar) el conocimiento que se construía fuera de las fronteras de la «ciencia positiva», elaborada por las clases hegemónicas de las formaciones sociales imperialistas burguesas. La Sociología del Conocimiento, en la perspectiva de la Razón Dialéctica, aunque desarrollándose en el mismo campo geopolítico, significó, con todo, un paso importante para la disolución de esas fronteras.²⁰ Con todo, para poner otro ejemplo, uno de sus más importantes formuladores, Karl Mannheim, no consiguió escapar de la búsqueda de una superioridad gnosiológica y epistemológica, sufriendo una recaída en la «Sociología del Silencio», al proponer la famosa «conversación de las perspectivas» al ser realizada por *la freischwebende intelligenz* («inteligencia sin vínculos») de Weber (MANNHEIM, 1972, pág. 180).

La ciencia y la epistemología hegemónicas se centran en la denotación: búsqueda de la correspondencia absolutamente biunívoca entre la literalidad del discurso científico y la realidad objetiva; la ciencia y la epistemología oprimidas enfocan su atención en la connotación, es decir, en las posibilidades, gnosiología de la esperanza, en las diversas caras que la verdad ofrece a la reflexión y a las representaciones humanas. La ciencia y epistemología oprimidas están convencidas de que estas representaciones son incompletas, inconclusas e inacabadas, incompletas, porque admiten otras representaciones que las complementan; inconclusas, porque están en evolución y son, por tanto, procesos de representación; e inacabadas, porque son imperfectas. Paulo Freire desarrolló las categorías del inacabamiento y la inconclusión a lo largo de su vasta obra, relacionándolas con las deficiencias de la «ontología» universal y, en una verdadera voltereta dialéctica, transformándolas, epistemológicamente, en instrumentos del rescate de la rica especificidad humana.

En verdad, a diferencia de los otros animales, que están apenas inacabados, pero no son históricos, los hombres se saben inacabados. Tienen la conciencia de su inconclusión. Aquí se encuentran las raíces de la educación misma, como manifestación exclusivamente humana. Es decir, en la inconclusión de los hombres y en la conciencia que

²⁰ Los principales objetivos de la Cátedra del Oprimido, con los proyectos del programa «Paradigma del Oprimido» ha sido el de descolonizar el conocimiento marcado por el «estrabismo colonizado», disolver la rigidez de las fronteras gnosiológicas y, finalmente, proclamar el reconocimiento de los lugares y los sujetos hasta ahora considerados apenas como objetos y, no, como verdaderos *loci* y sujetos de la enunciación.

tienen de ella. De aquí que sea la educación un quehacer permanente. Permanente, en razón de la inconclusión de los hombres y el devenir (sic) de la realidad (FREIRE, 1978, pág. 83).

La incompletud, inconclusión e inacabamiento, interpretados desde la perspectiva del proceso de desvelamiento crítico de la realidad (conscientización), pueden convertir el «estrabismo gnosiológico» del(la) oprimido(a) en impulso por su autosuperación y para la superación de la «Epistemología del Silencio». Puesto que las miradas de dos realidades —una para cada uno de los ojos— pueden proporcionar el diálogo entre ellas, para la construcción colectiva del «Proceso Civilizatorio». En este sentido, pienso que la proposición de este diálogo, desde la perspectiva de la Razón Dialéctica, no se confunde con reformismo. Boaventura de Sousa Santos propone la «traducción», como categoría capaz de superar el universalismo (carácter colonial) de las teorías generales.

En mi opinión, la alternativa a una teoría general es el trabajo de la traducción. La traducción es el procedimiento que permite crear inteligibilidad recíproca entre las experiencias del mundo, tanto las disponibles como las posibles, tal y como son reveladas por la sociología de las ausencias y por la sociología de las emergencias, sin poner en peligro su identidad y su autonomía, sin, en otras palabras, reducirlas a entidades homogéneas (op. cit., pág. 119).

Aunque con muchas convergencias con la concepción del autor de *A crítica da razão indolente* (2000), pienso que el término «*tradução*» no es bueno. *Traduttore traditore* («traductor traidor») ya decía el dicho italiano. Cuando traducimos, lo hacemos en una lengua cuyas reglas y estructura son impuestas al texto traducido, muchas veces traicionando y no reproduciendo la literalidad del sentido original. Así, lo que él propone, en realidad, son reconocimientos gnosiológicos y epistemológicos recíprocos, permitidos por medio de los canales de interacción conceptual y de intereses. Las estrategias y tácticas de construcción colectivas tienen por sí, también, sus convenciones. Así, el resultado de las interacciones y pactos posibles acaba por construir consensos mínimos, en oportunidades históricas específicas. Por eso, ¿no sería mejor «dialogía» en lugar de «traducción»?

Otra vez, Paulo Freire emerge en el escenario de esta discusión, puesto que el diálogo aparece como la categoría estratégica más importante para él.

En mis relaciones con los otros que no tomaron necesariamente las mismas opciones que yo tomé, en el ámbito de la política, la esté-



tica, la pedagogía, no puedo partir de que debo «conquistarlos», no importa a qué coste, ni tampoco tengo miedo de que pretendan «conquistarme». Es en el respeto a las diferencias entre yo y ellos o ellas, en la coherencia entre lo que hago y lo que digo, que me encuentro con ellos y con ellas.

[...]

La razón ética de la apertura, su fundamento político, su referencia pedagógica, tiene una belleza que está contenida como viabilidad del diálogo. La experiencia de la apertura como experiencia fundadora del ser inacabado que acabó por saberse inacabado. Sería imposible saberse inacabado y no abrirse al mundo y a los otros a la búsqueda de explicación, de respuestas a múltiples preguntas. El cierre al mundo y a los otros se vuelve trasgresión al impulso natural de la incompletud (FREIRE, 1997, pág. 153).

Como afirmó Bhabha, la muerte del autor es el nacimiento del sujeto (1994, pág. 1). Y es interesante recordar como el término «autor» sugiere «individuo», mientras que «sujeto» puede connotar, también, colectivo. En este particular, preferimos retomar las reflexiones de Lucien sobre el «sujeto transindividual», que supera, inclusive, la concepción de colectividad subjetiva, eventualmente portadora de la mera suma de los sujetos individuales.

De hecho, la hipótesis del estatuto individual del sujeto entra en conflicto con no importa qué experiencia cotidiana. Es suficiente imaginar tres mozos transportando un piano porque se vea la imposibilidad absoluta de entender, cualquier cosa que pase, si se supone que uno de ellos tenga el estatuto de sujeto, lo que implica que se asimilan los otros dos al piano, en calidad de objetos del primero. Yo añadiría que tal perspectiva rompe necesariamente la relación entre la conciencia del individuo considerado como sujeto y el traslado del piano, que no es su hecho, y da al pensamiento un estatuto contemplativo en relación con este traslado. Es evidente que la única manera de comprender los hechos y restablecer la relación entre conciencia y praxis es admitir que los tres mozos constituyen, en conjunto, el sujeto de un comportamiento en que el piano es el objeto y su traslado el resultado. Ahora, este ejemplo, banal en la apariencia, es válido para cualquier comportamiento consciente de los hombres en la vida social e, implícitamente, para la mayor parte de su conciencia. La hipótesis del sujeto individual es una ideología deformante, elaborada ella misma por un sujeto colectivo (GOLDMANN, 1978, 95).

En otra obra, Goldmann vuelve a un ejemplo parecido: una persona que intenta levantar una mesa, y aplicando toda su fuerza en uno de los puntos del objeto para levantarla: no lo consigue. Llama entonces a un colega para que le ayude en la tarea. Ambos aplican la suma de todas sus fuerzas en el mismo punto de la mesa. De nuevo, fracasan. Ahí, resuelven aplicar la suma de sus fuerzas en puntos diferentes y opuestos de la mesa... y, ¡la levantan!

En estos dos ejemplos prosaicos, queda demostrado que el sujeto de la acción de cargar el piano y de levantar la mesa es colectivo y no se trata sólo de la suma de las fuerzas de los sujetos individuales; es un nuevo sujeto, constituido por la suma de las fuerzas de los sujetos individuales, aplicando sus fuerzas en puntos diferentes del objeto que tiene que levantarse o cargarse. En el primer ejemplo, el del piano, la reflexión goldmanniana va más hondo, en la medida que establece las relaciones necesarias entre teoría y práctica de los sujetos de la acción. En suma, si en los ejemplos tan simples de lo cotidiano, nos da para desagregar al sujeto colectivo, todavía más en la creación cultural que ocurre en los conjuntos de procesos culturales mencionados. Y, más que colectivo, es transindividual, es decir, supera el conjunto de los individuos actuando por yuxtaposición.

Finalmente, el esfuerzo al que debemos dedicarnos, en este principio de siglo, para que la humanidad salga del camino de la cultura de la violencia, de la guerra, de la exclusión y de la autodestrucción, es investigar, identificar, reconocer y rescatar procesos y experiencias de producción de conocimientos que están escondidos por las «Epistemologías del Silencio» hegemónicas, revelándolos por medio de la «Historia Sociológica de la Esperanza», puesto que es solamente el(la) oprimido(a) quien lleva consigo las potencialidades del conocimiento transformador, permitiendo la construcción de la Civilización del Oprimido, en la cual los oprimidos, recuperados en su humanidad, por el diálogo, también podrán realizarse como seres de la especie y participar de la marcha triunfal de la civilización como partes del sujeto transindividual humano.

Bibliografía

- BHABHA, Homi K. *The location of culture*. Nueva York: Routledge, 2004.
- BRAUDEL, Fernand. *A gramática das civilizações*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- EAGLETON, Terry. *Depois da teoria; Um olhar sobre os Estudos Culturais e o pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.



- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador; Uma história dos costumes*. Traducción de Ruy Jungmann, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993 (vol. 1).
- *O processo civilizador; Formação do Estado e civilização*. Traducción de Ruy Jungmann, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994 (vol. 2).
- ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.
- FOUCAULT, Michel de. *L'archéologie du savoir*. Paris: Gallimard, 1969.
- In GORDON, C. (ed.). *Power/Knowledge; Selected Interviews and Other Writings*. Nueva York: Pantheon, 1980.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.
- *Educação como prática da liberdade*. 18.^a ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- *Pedagogia da autonomia; Saberes necessários à prática pedagógica*. 3.^a ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997 (Col. «Leitura»). (*Pedagogia de l'autonomia*. Xàtiva: CREC-Denes, 2002.)
- *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. (*Pedagogia de l'esperança*. Xàtiva: CREC-Denes, 2004.)
- *Pedagogia do Oprimido*. 6.^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. (*Pedagogia de l'oprimido*. Xàtiva: CREC-Denes, 2006. En prensa.)
- i MACEDO, Donald. *Literacy: reading the word and the world*. Mass.: Bergin Garvey, 1987.
- GADOTTI, Moacir. *Diversidade cultural e educação para todos*. Rio de Janeiro: Graal, 1992a.
- (org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: IPF/Cortez, 1996a.
- *Paulo Freire, su vida e su obra*. Colombia: CODECAL, s/d.
- *Reading Paulo Freire; His life and work*. Nueva York: State University of New York, 1994. (*Llegint Paulo Freire*. Xàtiva: CREC, 2005.)
- GOLDMANN, Lucien. *A criação cultural na sociedade moderna*. São Paulo: DIFEL, 1972.
- *Épistémologie et philosophie politique*. Paris: Denoël/Gonthier, 1978.
- Gramsci, Antonio. *Obras escolhidas*. São Paulo: Martins Fontes, 1978.
- HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. *Multitude; War and democracy in the age of Empire*. Nueva York: Penguin Books, 2005.
- MANNHEIM, Karl. *Ideologia e utopia*. 2.^a ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1972. (*Ideologia i utopia*. Barcelona: Edicions 62, 1987.)
- MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

- MIGNOLO, Walter. *Histórias locais/projetos globais; Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- QUIGLEY, Carroll. *A evolução das civilizações*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1974.
- REICH, Wilhelm. *A irrupção da moral sexual repressiva*. São Paulo: Martins Fontes, s/d.
- *Materialismo dialético e psicanálise*. 3.^a ed. Lisboa: Presença, 1977.
- *O que é consciência de classe?* Porto: H. A. Carneiro, 1976.
- RIBEIRO, Darcy. *Os brasileiros: 1. Teoria do Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1978.
- ROMÃO, José Eustáquio. *Dialética da diferença*. São Paulo: Cortez, 2000.
- (org.). *Dívida externa e educação para todos*. Campinas: Papyrus/IPF, 1995.
- *et al. Conciliação, neoliberalismo e educação*. São Paulo: Annablume/UNESP, 1996.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *O Fórum Social Mundial: manual de uso*. São Paulo: Cortez, 2005.
- *A crítica da razão indolente; Contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000, vol. 1.
- SCOCUGLIA, Afonso Celso. *A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. João Pessoa: UFPB, 1997.
- TAMARIT, José. *Educar al soberano; crítica al iluminismo pedagógico de ayer y de hoy*. Buenos Aires: Miño y Dávila/IPF, 1994.
- TORRES, Carlos Alberto. *Democracia, educación y multiculturalismo*. México: Siglo XXI, 2001.
- TOYNBEE, Arnold J. *Um estudo de história*. Rio de Janeiro: E. W. Jackson, 1953.
- WALLERSTEIN, Immanuel. *Le capitalisme historique*. Paris: La Découverte & Syrus, 2002.
- *O sistema mundial moderno; A agricultura capitalista e as origens da economia-mundo europeia no século XVI*. Traducción de Carlos Leite, Fátima Martins y Joel de Lisboa, Porto: Afrontamento, s/d. (vol. 1).
- *O sistema mundial moderno; O mercantilismo e a consolidação da economia-mundo europeia*. Traducción de Carlos Leite, Fátima Martins y Joel de Lisboa, Porto: Afrontamento, s/d. (vol. II).
- *Unthinking social science; The limits of nineteenth-century paradigms*. 2.^a ed. Philadelphia: Temple University Press, 2001.
- *Utopística ou as decisões históricas do século vinte e um*. Petrópolis: Vozes, 2003.



La producción de conocimiento en la transformación social

*Monserrat Galcerán, Universidad Complutense de Madrid.
U.Nómada/GMS.*

Estamos habituad@s a pensar en la importancia del conocimiento en la transformación social desde una perspectiva de emancipación, ligada en mayor o menor medida al movimiento ilustrado. Y sin embargo, cuando menos desde el siglo XIX, la educación ha quedado también ligada a la formación y cualificación de los trabajadores para determinadas tareas. Con ello ha cobrado una doble cara, que es más o menos visible según los niveles educativos de tal forma que, si bien en los niveles inferiores predomina la formación básica y la cualificación para el trabajo, en los superiores se da mayor importancia a la formación personal y a los procesos de autoformación. Eso no significa que el proceso sea unidimensional ya que en todo momento, mientras los sectores dominantes se plantean qué formación deben recibir las clases trabajadoras e intentan restringir el derecho a la educación, éstas mismas desarrollan luchas y movimientos de autoformación o de eliminación de aquellas restricciones. Pero lo importante es tener en cuenta que los procesos formativos tienen las dos dimensiones: por una parte aumentan los recursos de l@s trabajador@s y favorecen la movilidad social, por otra aportan las cualificaciones necesarias en el mercado de trabajo y garantizan el acoplamiento entre las habilidades obtenidas y las exigencias de los procesos laborales específicos.

Dicho esto conviene analizar si en el capitalismo contemporáneo hallamos algunos elementos que nos permitan esbozar la tesis de que la producción de conocimiento está adquiriendo características novedosas, hasta el punto de alterar la ubicación tradicional de algunas Instituciones de enseñanza – entre ellas la Universidad – y dar paso, tal vez, a formas sociales inéditas.

1.- La llamada sociedad de la información y la comunicación.

1.1.- EL VALOR ECONÓMICO DE LA INFORMACIÓN.

La sociedad de la información y la comunicación suele definirse como aquella transformación que ha advenido al sistema productivo

(capitalista) como resultado de las transformaciones tecnológicas ligadas a la informática, y de los nuevos tratamientos de la información y la comunicación. Uno de sus elementos prioritarios es la innovación ligada al conocimiento, ya que ella es la que permite mantener el ciclo productivo.

En este tipo de producción los procesos de innovación son clave para las empresas, ya que ofrecen la mejor oportunidad de valorización. Permiten colocar en el mercado ya sea productos nuevos, ya sea nuevas prestaciones de los antiguos, renovando el negocio y manteniendo el proceso de acumulación. A su vez en la innovación el *sistema de servicios* ocupa un lugar central, entendiendo por tal el conjunto de servicios que van aparejados a los objetos aunque pueden comercializarse independientemente de ellos.

El conocimiento que sostiene la innovación se obtiene especialmente con las técnicas de tratamiento mecánico de la información, de tal modo que ésta se procese automáticamente. Así, aplicando la información y los procesos de tratamiento de la misma a aparatos de generación y procesamiento de información (sistemas informáticos), se puede desencadenar un ciclo de retroalimentación entre la innovación y sus usos. O dicho de otro modo, se trata de separar la información que acompaña a cualquier actividad humana, registrándola mecánicamente y sometiéndola a análisis, de modo que sus resultados sean un elemento más de la propia innovación. Y a la vez de mantener coordinados los procesos de producción y los de venta de modo que la información procedente de la venta quede incorporada al proceso de fabricación.

Por poner un ejemplo sencillo, en el ámbito de la Universidad el proceso de creación del espacio europeo de educación superior pasa por la puesta en marcha de “grupos piloto” que “generan” información cuyo tratamiento aporta elementos decisivos para la posterior implementación y corrección del proceso. De este modo los propios grupos son el campo de pruebas de la innovación que es testada a partir de la información proporcionada por su propia puesta en marcha y que en consecuencia se convierte en un elemento decisivo de la innovación misma. Este proceso es mucho más acelerado en las empresas en las que el proceso es continuo y en las que se trata de “aprender haciendo”.

Hay pues tres partes distintas en la cuestión de la información: primero el carácter de información “lingüística” que tiene el registro de cualquier suceso, segundo el trabajo “lingüístico” de elaboración que



permite obtener una información ya codificada y útil para ser insertada en el proceso de innovación, tercero los medios tecnológicos (ordenadores, procesadores, programas,...) por medio de los cuales se realiza este trabajo. Pero a mi modo de ver, hay que conectarlo a su efecto económico (el proceso de innovación que a su vez permite conquistar segmentos de mercado en entornos capitalistas desarrollados), para que resulte claramente visible el valor económico de la información y por tanto el carácter como creador de riqueza dineraria de todo el proceso de trabajo informacional/informático¹.

Con todo, estos análisis tienden a olvidar el otro aspecto de la cuestión. Parece como si la sociedad de la información hubiera surgido de un encuentro virtuoso de elementos diversos tales como los desarrollos académicos de la informática y el apoyo que recibieron por agencias de capital riesgo, sin tener en cuenta que el inicio de esta nueva fase postfordista está ligada al agotamiento en Europa y USA de los sistemas fordistas a causa de la fuerte contestación de los años 60/70 y debido a la emergencia de nuevos modelos de vivir, que ahora están siendo capturados por la dinámica del capital.

1.2.- CAPITALISMO COGNITIVO

Según algunos autores el término “sociedad de la información” es demasiado laxo por lo que prefieren denominarla *capitalismo cognitivo*². Lo caracterizan como “una economía en la que la producción de conocimiento deviene la oportunidad principal de valorización de capital. En él ...la parte del capital inmaterial e intelectual, definida por la proporción de trabajadores del conocimiento y de las actividades

¹ En este punto sería conveniente separar la “información” como elemento básico en la estrategia comercial y productiva de las empresas y la “información” como elemento básico de las industrias de la comunicación en las que ésta actúa como materia prima, así como aquellos casos en que la “información” es el producto, el cual a su vez puede venderse en estado bruto, puede rentabilizarse en una estrategia determinada o puede servir como soporte de otras actividades y negocios.

² En *Imperio* A. Negri y M. Hardt no utilizan ese término y se refieren únicamente a “sociedades informatizadas o postmodernas”, utilizándolo como sinónimo de “sociedades de servicios”, en cuyo trabajo se utilizan los sistemas informáticos como “herramienta básica”. La unidad del sector “servicios” les vendría dada por el tipo de producto (servicio) y por la homogeneidad de la herramienta utilizada (la informática). En ellos casi siempre el conocimiento, la información, el afecto y la comunicación ocupan el lugar central (p. 266). A diferencia de ellos el término es comúnmente usado por investigadores ligados a Negri, entre otros M. Lazzarato y Y. Moulier-Boutang. Especialmente este último ha desarrollado el concepto en varios artículos, en un programa de investigación en curso y en un monográfico de la revista *Multitudes*.

con alta intensidad en saber (servicios informáticos, I+D, enseñanza, formación, sanidad, multimedia, software, ...) es cada vez más la variable clave del crecimiento y la competitividad de las naciones” (VERCELLONE, C., *Les politiques de développement à l'heure du capitalisme cognitif*, *Multitudes*, 10, 2002).

Los defensores del término indican que, a diferencia del mero descriptor “sociedad de la información”, *capitalismo cognitivo* señala la emergencia de un nuevo régimen de acumulación “en el que el objeto de acumulación está constituido principalmente por el conocimiento, el cual tiende a su vez a estar sometido a una valorización directa y cuya producción desborda la ubicación tradicional de la empresa...El es el vector central para mantener un ritmo sostenido de innovación” (Proyecto de investigación, *Le capitalisme cognitif comme sortie de la crise du capitalisme industriel*, p. 10).

Ahora bien, si la información y la comunicación en tanto que elementos de formación de conocimiento, pasan a formar parte en sí mismos de los procesos de innovación, que a su vez son centrales en la rentabilidad de las empresas, y se convierten en puntos clave para la valorización, parece deducirse de ahí que éstas tendrán interés en mantener estrechos lazos y en lo posible subordinar a sus exigencias, los centros formadores de conocimiento y de capacitación de los trabajadores. Estará pues surgiendo un modelo en el que, por una parte, los centros de formación y capacitación adquirirán mayor importancia en cuanto centros de servicios y a su vez, dado el tipo específico de servicios que prestan, pasarán a ser tendencialmente absorbidos o supeditados a las exigencias de valorización y reproducción del capital en general.

2.- La Universidad como empresa.

Dentro de estas coordenadas se comprende que una institución clave en la producción de conocimiento como es la Universidad, se convierta en objetivo central de acaparamiento por parte de los sectores más dinámicos del capitalismo cognitivo. A ello se añade el mimetismo que lleva a tratar cualquier centro productor como una “empresa”, la exigencia de rentabilidad a que queda sometida cualquier institución en el marco del capitalismo, especialmente si es productora de un bien susceptible de ser mercantilizado, y la presión por parte de las empresas por someter a sus códigos de funcionamiento a las instituciones con las que colaboran; en fin el hecho de que se trata de una institución que ofrece un “servicio”, equiparable a otros servicios ofertados en condi-



ciones mercantiles. Por todas esas razones en los últimos decenios se ha impuesto el tratamiento de los centros universitarios como “empresas”. Esto significa que se introduce la competitividad entre ellas, que se las considera como entidades productoras de un determinado tipo de producto – el conocimiento – a colocar en el mercado, y que se trata a sus trabajadores como costes salariales que tendencialmente sería bueno disminuir. Es decir las Universidades pasan a ser consideradas unidades de producción de servicios de formación y de conocimiento, susceptibles de ser gestionadas de modo capitalista y de ser insertadas como ofertadoras en el mercado de los servicios cognitivos.

3.- Las Universidades y centros de formación como productoras de “recursos humanos”.

Ahora bien, ¿qué es lo que producen los centros de formación?

Además de lo que podemos llamar “capital inmaterial fijo” (libros, programas de software, documentales, etc) que acompaña a éste, lo producido en los centros de formación es el denominado “capital humano”, o sea el conjunto de conocimientos, habilidades y competencias ubicados en el cuerpo de los titulados.

Para que ese “capital” no se pierda, es necesario que se adecue a las exigencias de las empresas en cuanto a cantidad de titulados, a conocimientos que éstos deben tener y a habilidades y competencias. Pero no deben producirse titulados con un nivel de conocimientos más elevado del que necesitan las empresas – eso sería una pérdida – ni distintos de éstos. Esa adecuación, a pesar de todas las reformas, no deja de ser un *desideratum* dado que el conocimiento que se tiene en general de las exigencias empresariales es muy insuficiente y cambiante. Podríamos decir que marca una tendencia más que ser un dato fidedigno.

En la medida en que las Universidades son consideradas empresas que generan conocimiento y lo colocan en un entorno mercantil, los servicios (de formación) que ofrece estarán sujetos a compraventa de modo que los estudios- especialmente *masters* y cursos de especialización- sean pagados por sus compradores, los estudiantes.

4.- La subjetividad del trabajador inmaterial o características a cultivar en el estudiante.

Tras los textos sobre el “trabajo inmaterial” de Negri y Lazzarato se recorta con cierta nitidez la figura del nuevo trabajador cognitivo. Ya no es un personaje que como el viejo titulado estaba llamado a ser un

mando intermedio, con todos sus prejuicios sociales y culturales, sino que el nuevo titulado se configura como un trabajador de la información y de la comunicación que encarna “ aquel (trabajo) que produce el contenido informacional y cultural de la mercancía” (*Le concept de travail inmatériel: la grande entreprise*, *Futur antérieur*, 10, p. 54). Con este cambio del trabajo se modifica también la figura del trabajador que debe aportar al proceso de trabajo las capacidades intelectualmente creativas de su subjetividad y no sólo un entrenamiento específico. Ésas son capacidad de síntesis, reflejos, toma rápida de decisiones, elección de vías no prefijadas, habilidades de búsqueda, de resolución de problemas, de afectividad y seducción, etc. El proceso laboral deja de estar prefijado como ocurría en las grandes cadenas fordistas, incluso en trabajos aparentemente muy poco intelectuales como el montaje en una fábrica de piezas mecánicas; la informatización de los procesos exige que los trabajadores aporten saberes que les permitan manejarse en dicho entorno, a la vez que los grandes centros de producción de conocimiento, las Universidades o centros de investigación pasan a integrarse en una gran red de oferta de servicios “cognitivos”.

Los empleos en el sector servicios, nos dicen Negri y Hardt “son en general extremadamente móviles y requieren aptitudes flexibles” (*Imperio*, p. 265) lo que revierte en el tipo de formación adecuada para estos trabajadores. Para ellos ya no vale una formación dirigista sino que se precisa una formación flexible, creativa y auto-formadora. La nueva subjetividad puesta a trabajar por el capitalismo cognitivo debe ser tan flexible como éste, y tan creativa y espontánea como éste la necesite. Por tanto el recurso a los nuevos métodos docentes, por interesantes que sean en sí mismos, forman cuerpo con las nuevas exigencias formativas y están encaminadas a obtener un titulado idóneo para los nuevos tiempos.

Según algunos análisis (BOLTANSKI, L., y CHIAPPELLO. E., *El nuevo espíritu del capitalismo*, Madrid, Akal, 2002) ese cambio se ve favorecido por los nuevos sectores gerenciales, los cuales tienden a descartar por obsoletos los viejos sistemas de división del trabajo y de cualificación específica, y a propiciar que se aprovechen las nuevas posibilidades de crecimiento proporcionadas por los trabajadores creativos. Así pasamos del trabajador fondista especializado y con tiempo impuesto, al trabajador post-fordista que pone en juego toda su subjetividad.

Lazzarato distingue dos aspectos en el trabajo inmaterial, visto desde el contenido y desde la forma. En cuanto al contenido ese trabajo produce determinados tipos de mercancías o de partes de mer-



cancia (productos culturales tales como noticias, imágenes, programas de radio, música, ... o bien el contenido informacional y cultural de mercancías materiales: campañas de publicidad, diseño, servicio post-venta, ...). En cuanto a la forma implica la “puesta a trabajar” de la subjetividad entera: sus gustos, relaciones, informaciones que recaba de aquí y de allí, su modo de pensar, ... propiciando un entorno comunicativo que permita mantener activo el flujo de producción. Entre otras, una de las particularidades “de la mercancía producida por el trabajo inmaterial consiste en el hecho de que no se destruye en el acto del consumo, sino que amplía, transforma, crea el medio ambiente ideológico y cultural del consumidor” (*El ciclo de la producción inmaterial*, p. 3), podríamos decir que crea la “relación social de consumo” y configura al “consumidor”. Simultáneamente la información aportada por ese mismo consumidor, adecuadamente tratada, se transforma en un poderoso incentivo de la producción. El ciclo “virtuoso” de la producción inmaterial enlaza la producción de valor (riqueza social mercantilizada) a la producción y reproducción de los lazos sociales, de modo que al sostener y reproducir su vida, los individuos reproducen también esa riqueza. De ahí se desprende que el autor entienda el poder capitalista como “poder de apropiación”, como “dominio” sobre una relación social inmediatamente productiva y no como puesta en funcionamiento de esas mismas relaciones.

Ahora bien, dado que lo que el capital “informativo” explota es la capacidad viva de los individuos, la base de ejercicio de esa explotación no son ya las características corporales (la fuerza, la destreza, la rapidez, ...) sino habilidades “mentales” ligadas a la subjetividad viva del trabajador y efecto de los propios procesos de socialización (la capacidad de uso del lenguaje, las modulaciones afectivas, la rapidez en buscar soluciones, ...). Se trata de efectos de los propios procesos de vida en los que los individuos mantienen y reproducen su vivir mismo como condiciones previas del propio sistema productivo y base de su riqueza diferencial. De este modo el concepto de trabajo inmaterial está ligado al de bio-política, un sistema en el que desde el poder se pretende reducir los procesos de reproducción del vivir a los exigidos para la rentabilidad del sistema, mandando un mensaje extremadamente violento: “desarrollad vuestra subjetividad y participad, pero sólo dentro de esos límites”. O dicho de otro modo, “sed creativos pero dejadnos los frutos de vuestra creatividad”.

El concepto de “trabajo inmaterial” es útil para los análisis feministas si bien debemos criticar su parcialidad al entenderlo básica-

mente como trabajo de gestión de información y de comunicación ligada al manejo de códigos y de herramientas en la producción, dejando de nuevo a un lado la dimensión de ese trabajo que tiene que ver con la reproducción y el mantenimiento del vivir (*A la deriva por los circuitos de la precariedad femenina*, p. 22). Por eso tenemos que insistir en el “trabajo de cuidado”, el conjunto de ocupaciones referidas a gestión de la información y la comunicación en la sanidad, en la educación, en la asistencia social,... es decir, aquel conjunto de actividades que corresponden a esa figura pero que no se enmarcan, o no se enmarcan sólo, en el ámbito del mercado y la producción y que, contradictoriamente con la citada hegemonía del trabajo inmaterial, no reciben ni la visibilidad ni el apoyo debidos. El trabajo inmaterial revela así un sesgo de género y privilegia las formas mercantiles y masculinas frente a las sociales y femeninas especialmente en un momento en que las fronteras entre producción y reproducción se difuminan cada vez más.

Hay otro aspecto sobre el que convendría discutir. Según los autores antes citados, el “trabajo inmaterial” introduce una fuerte dimensión cooperativa, puesto que al incluir como rasgos esenciales la información, la comunicación y el afecto, necesita y genera cooperación. Por eso mismo sostiene “los poderes cooperativos de la fuerza laboral...ofrecen al trabajo la posibilidad de valorizarse a sí mismo. Los cerebros y los cuerpos aún necesitan de los demás para producir valor, pero esos otros que necesitan no tienen que provenir forzosamente del capital y de sus capacidades para orquestar la producción. Hoy la productividad, la riqueza y la creación de superávit social adquieren la forma de la interactividad cooperativa a través de redes lingüísticas, comunicacionales y afectivas. En la expresión de sus propias energías creativas, el trabajo inmaterial parece proveer así el potencial para un tipo de comunismo espontáneo y elemental” (*Imperio*, p. 273). He reproducido el texto en su integridad porque me gustaría plantear cómo, aún aceptando el optimista desafío del texto de Negri y Hardt, la cooperación del trabajo inmaterial no está protegida frente a su absorción en el mecanismo de reproducción capitalista ni frente a su taylorización. Justamente la discusión sobre el capitalismo cognitivo quizá ponga de relieve como el trabajo inmaterial puede ser la base de un comunismo espontáneo y elemental pero también puede serlo de un capitalismo relanzado. Éste es el punto de desafío.



5.- Rasgos de la producción de conocimiento que se adecuan mal a su uso mercantil.

La información y el conocimiento tiene algunos rasgos básicos que se adecuan mal a su producción mercantil. Señalemos cuando menos dos muy característicos:

- a) La información y la comunicación acompañan todas las actividades humanas, pero para tratarlo como fuente de valor-riqueza mercantil, debe ser separado de esas actividades y tratado como un elemento aparte. Tendencialmente este proceder rompe la espontaneidad de la comunicación y genera diversos miedos y paranoias.
- b) el conocimiento, una vez obtenido puede usarse indefinidamente sin que pierda nada de su eficacia. No se gasta ni se deteriora, razón por la cual su tratamiento mercantil exige la restricción del derecho de acceso.
- c) la duración del proceso de producción guarda escasa proporción con su eficacia y con su perduración una vez producido. De ahí que los *costes* de su producción sean difusos y en general recaigan sobre el conjunto de la sociedad mientras que los beneficios tienden a ser apropiados por las empresas.

Dicho de otro modo, la duración del proceso de investigación para encontrar un nuevo conocimiento – una nueva vacuna para citar un caso que está en la mente de tod@s – puede ser incalculable ya que en el proceso se combinan elementos de muy diverso signo: conocimientos ya disponibles, pruebas de diverso tipo, búsquedas bibliográficas, experimentación, comprobaciones, ...unido a elementos absolutamente contingentes como puede ser la suerte o el azar. En consecuencia la investigación científica tiene caracteres de aleatoriedad que la obligan a contar con fondos de capital riesgo o subvenciones a fondo perdido para poder continuar los proyectos. La supeditación de la Universidad a los designios de las empresas puede ofrecer un colchón a esta indeterminación, derivando hacia la investigación conjunta fondos públicos cuyos resultados de ser exitosos, podrán ser explotados por las empresas previo pago de los correspondientes aranceles. Y aún cuando pueden desarrollarse mecanismos continuos de recogida de información y de tratamiento de la misma que eviten las contingencias, la producción de conocimiento tiene un carácter de *evento* que lo hace escapar a una lógica acumulativa reglada.

Por otra parte, dado que no merma con el uso, su reproducción no implica desgaste y por tanto, de ser mercantilizado, el beneficio que se obtiene es astronómico.

6.- El carácter no mercantil de la reproducción social.

416 | Dicho eso hay que recalcar que la reproducción social por sí misma no tiene carácter mercantil. O dicho con las palabras de Polanyi, “la tierra, el dinero y el trabajo [la fuerza de trabajo] no son mercancías” (*La gran transformación*, Madrid, La Piqueta, 1989, p. 126). A ellas podemos añadir la información, la comunicación y el conocimiento que forman parte de las relaciones interactivas que permiten sostener el vivir común. Eso no significa que no puedan ser mercantilizados ni que, incluso, su mercantilización no pueda ser elemento crucial en el relanzamiento de la acumulación capitalista. Pero si es así, lo es a costa de una renovada violencia en el despojo y en la apropiación de aquellos sectores que producen esa especial mercancía. De ahí provienen la precarización de los trabajadores de base en el proceso, la supeditación de los centros formativos a las expectativas empresariales, la restricción del gasto público en los sectores sociales excepto si están ligados a la capitalización, etc.

Por otra parte y visto desde la perspectiva de l@s ciudadan@s, esos espacios son espacios de vivir común en el que se afirma la capacidad conjunta de producir nuestra propia vida anticipándonos y resistiendo. De ahí, a mi modo de ver, la importancia estratégica de esos sectores en la coyuntura contemporánea.

7.- Conclusiones.

- a) Según lo dicho hasta ahora podríamos caracterizar la época abierta desde los años 90 como la emergencia de una fase nueva, tendencialmente abierta, en la que por una parte el “capital cognitivo” tiende a reforzarse y a supeditar a su dominio aquellos sectores sociales básicos para su ampliación y mantenimiento, chocando con dificultades por la naturaleza de los bienes producidos y por la resistencia opuesta por las características de los trabajadores cognitivos.
- b) Esos trabajadores se ven obligados a desarrollar su tarea en unas condiciones en que ponen en juego toda su subjetividad en entornos precarios, flexibles y muy poco seguros. Las exigencias sociales que surgen de esta situación tales como renta, presencia ciudadana,.. deben ser objeto de un análisis detallado.



- c) Los tipos de trabajo son sin embargo diversos unos de otros y están segmentados y colocados en una jerarquía, recibiendo tratamientos sociales y económicos muy diversos. En consecuencia pienso que habría que afinar más en su análisis y conceptualización de modo que nos permitiera un tratamiento más preciso.
- d) Ese “trabajo” tiene caracteres muy asociativos y cooperativos, razón por la cual es fácil pensarlo como la base común del mantenimiento del vivir y soporte de un tipo de socialidad compartida. Constituye una base potente para soportar procesos de autoformación y de agregación que fortalezcan las redes sociales necesarias para sustraer la producción y reproducción conjunta del vivir de su mercantilización capitalista.
- e) Aún así, en mi opinión no está dicho que por sí mismo genere “cooperación social”, a no ser de una forma excesivamente abstracta y difícil de traducir políticamente.



Darse en cuerpo y alma a la educación

Anna Maria Piussi

Mi ponencia es una invitación a leer las contradicciones y las ambivalencias del presente (nuevas oportunidades que acaban siendo nuevos obstáculos, impedimentos que pueden ser transformados en posibilidades auténticas) que son también nuestras contradicciones y ambivalencias: con respecto a la formación, al habitar los lugares en los que se enseña y se aprende. Pero es también una invitación a dar voz al deseo y a la experiencia de muchas mujeres y de un número creciente de hombres que apuestan por la posibilidad de encontrar, en el presente, aperturas para darle a su hacer un sentido libre, para restituirle a la educación su significado originario de arte de la mediación¹ (María Zambrano) necesaria para la sabiduría de vivir.

“Educación” es una palabra que abarca cualquier aspecto y edad de la vida, y afecta a todas y a todos: es el nombre para decir el proceso de humanización, el enseñar-aprender a estar en el mundo con sentido libre y a convivir humanamente. Su origen es femenino, porque para cada cual su madre ha sido su primera maestra de vida y de palabra, y mujeres han sido en su mayoría quienes nos han cuidado, criado y enseñado.

Entiendo la educación como una continuación de la obra de la madre, y como obra de humanización y de creación de cultura, de relaciones fructíferas con nosotras y nosotros mismos, con las y los demás, con el mundo.

La educación, como la política, se nutre de la energía del amor, no de la fuerza, y encuentra medida en las relaciones de autoridad, no de poder. El amor no es consuelo, es luz² (S. Weil). Como el amor, también la autoridad - o sea la atención, la escucha, la confianza, el juicio dado con cuidado, el saber seguir en las relaciones también cuando son difíciles e imprevisibles, la búsqueda de una verdad encarnada, la tensión hacia una trascendencia apropiada - circula o puede circular por todas partes, más allá de los rígidos límites trazados históricamente por el mundo masculino entre privado y público, entre no profesional

¹ Zambrano, María (2002), *L'art de les mediacions (Textos pedagògics)*, Publicacions de la Universitat de Barcelona, Barcelona.

² Simone Weil, *La gravedad y la gracia*, Trotta, Madrid 2002 (II° ed.), p. 64.

y profesional, entre competencias comunes y competencias especializadas. A diferencia del poder, que se detiene e se ejerce por la fuerza sobre otros, y trae una lucha constante porque el poder cambia de manos, la autoridad se reconoce, es un hecho simbólico y puede circular sin que se encarne en nadie.

El mundo de la educación – como se reconoce ya habitualmente y con frecuencia con un punto de decepción – está habitado sobre todo por mujeres: se habla de feminización de la escuela, de la universidad, de las profesiones educativas y sociales, se registra la superioridad cuantitativa y cualitativa de las alumnas sobre los alumnos, pero los contextos educativos siguen estando en gran parte organizados y pensados según paradigmas masculinos. E se l'ascolto maschile di ciò che le donne stanno portando di nuovo (e insieme di antico) nel mondo é quasi nullo, es todavía demasiado débil la voz de las mujeres; y la valentía y la sabiduría femeninas educando día a día también en situaciones difíciles, no logran transformarse en autoridad simbólica: es decir en medida femenina, en palabras e ideas, con las que darle a la educación un rostro nuevo, para crear un espacio público de verdad (y no privatizado y individualístico como ahora), para crear un saber de la escuela, de la universidad y de la educación que se corresponda con nuestros deseos y con nuestra experiencia, y pueda encontrarse con el deseo de sentido y de libertad de las/los más jóvenes y de otras adultas y adultos.

El camino que propongo pretende encontrar (o reencontrar) los hilos que nos vuelvan a conectar con el origen - la relación materna - . Con la conciencia, ya adquirida en muchos años de feminismo de la diferencia, de que sin volver a los orígenes - la relación materna- como principio de orden, las mujeres corremos el riesgo de ser sencillamente incluidas en el mundo diseñado por los hombres, un mundo – no solo exterior sino en parte también interior nuestro - dominado por las relaciones instrumentales³ y por la ley del más fuerte, también cuando habla el lenguaje de los derechos, de la democracia o del progreso científico.

Se si ripensa l'educazione a partire da sè, essere corpi di donne e di uomini che hanno differenti relazioni con sé e con il mondo, e se si accetta di mettere in gioco liberamente la propria differenza, si

³ Entendiendo por relaciones instrumentales también las que se entablan para obtener objetivos determinados, por ejemplo puestos de poder para gobernar en nombre del bien común (v. Rivera Garretas, María-Milagros (2005), *La diferencia sexual en la historia*, Publicacions de la Universitat de València, València, p. 85.



scopre che la realtà è varia e molteplice, e più ricche sono le possibilità dell'esistenza. Il cambiamento fatto in questi ultimi decenni con il femminismo da molte donne in molti luoghi del mondo ha consentito di vederci anche nell'educazione non più come portatrici di un sapere neutro disincarnato, ma di dare voce a una verità mai detta: ossia che i saperi, le conoscenze, sono sessuati perché nascono da menti e corpi di uomini e donne (più uomini che donne, nella nostra tradizione pedagogica), e che i soggetti dell'educare sono anch'essi sessuati, adulti e giovani maschi e femmine, e, in più, che ciascuno, ciascuna ha una sua biografia singolare, modi assolutamente personali di costruire pensiero e conoscenza, di imparare, di costruire relazioni. Abbiamo superato el esquema neutral de la educación en relación no sólo con la lucha de clase, sino también con la contradicción masas/singulo a partir de la contradicción más radical hombre/mujer.

E' stato un cambiamento di sguardo, una presa di coscienza femminile, che ci ha consentito di metterci dai margini al centro: al centro del fare società, del fare educazione e scuola.

El momento histórico que estamos viviendo, a pesar de ser fuente de sufrimiento para mujeres y hombres (más mujeres que hombres), puede ser visto como un momento vital de paso a otro orden de relaciones. Approfittiamo della crisi irreversibile dei fondamenti della modernità⁴, ossia il "mito del progresso" e la credenza in una società progressivamente migliore e irreversibilmente inclusiva (dei poveri, delle donne, dei neri, degli handicappati, ecc.). Cogliamo l'occasione di questa crisi per aprire altre possibilità, per ripensare le forme del legame sociale e le forme della soggettività, del divenire soggetti, andando oltre l'ossessione identitaria contemporanea, che attribuisce a ciascuno/a un contenitore identitario univoco ed è fonte di continui conflitti, e accettando invece la normale complessità degli esseri umani, a partire dalla prima differenza, quella di sesso, e la loro possibilità di differire sempre anche da sé nel percorso dell'esistenza.

Questa è la mia proposta culturale, politica e pedagogica. Han caído muchas certezas y muchas verdades: basta pensar en qué enseñar en la escuela y en la universidad, después de haberse desmoronado tradiciones culturales completas y cuando están cayendo las jerarquías consolidadas en los últimos dos siglos entre formas diversas de conocimiento asociadas con roles laborales y situaciones sociales estables. Pero se trataba por lo general de verdades y de saberes construidos sin

⁴ v. M. Benasayag-G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2004

las mujeres. Trent'anni di ricerca femminista in molti campi del sapere hanno prodotto una rottura nella cultura occidentale mostrando che il patrimonio culturale che si riteneva comune e universale fosse in realtà costruito sull'assenza delle donne, e dunque privo di un valore assoluto. E oggi l'affacciarsi di altre tradizioni culturali sullo scena pubblica mondiale ci costringe a fare i conti con molti dei nostri paradigmi, e a scoprire che i più poveri non sono meno ricchi di noi, cittadini dei paesi sviluppati, in termini di livelli di coscienza, di beni che contano (l'abbondanza del tempo, la ricchezza delle relazioni, il poter contare gli uni sugli altri, il sentirsi parte di un cosmo che trascende i singoli) come di recente ci ha ricordato Joseph Ki-Zerbo, uno storico proveniente da uno dei paesi più poveri del mondo, il Burkina Faso⁵.

Hoy el mundo masculino revele su lado frágil e incierto bajo la aparente seguridad de la fuerza y se ha liberado una energía femenina que no puede seguir nutriendo las instituciones, los saberes y los sistemas de relaciones regulados por medidas masculinas, porque quiere crear un orden más humano y civilizado para todos, un orden que el mundo entero necesita.

Con la pedagogía de la diferencia sexual, nacida en Italia hace veinte años y acogida con pasión e inteligencia también en España, por ejemplo con la creación de "Sofías-Relaciones de autoridad en la educación", hemos inaugurado un vínculo nuevo entre educación y política: un vínculo que trasciende tanto la política tradicional con sus interpretaciones neoliberales o bien marxistas-emancipacionistas del educar-instruir, como las ideas pedagógicas al uso, también las más actuales y sofisticadas, que, buscando apoyo en las abstracciones de la ética o en las de la ciencia, acaban separando el ser del deber ser, lo real de lo ideal. Lo que conecta la educación y la política de un modo nuevo es el saber, adquirido en la práctica de las relaciones, que la transformación de sí, de propia mirada, es al mismo tiempo transformación del mundo con el que estamos en relación, las dos cosas inseparablemente unidas: la apertura a una dimensión que trasciende nuestro ser actual hacia un más de ser, hacia lo otro, es también apertura de un nuevo inicio para la realidad de la que somos parte. Y la mediación necesaria es la palabra, una palabra que diga con verdad lo que es: ad esempio la segreta armonia della vita quotidiana in una scuola, in un'aula universitaria, quando le cose funzionano bene, ma anche il disagio, il sentimento di mancanza di senso di noi adulte e delle /dei

⁵ Joseph Ki-Zerbo, *A quando l'Africa? Conversazioni con René Holenstein*, EMI 2005.



più giovani, quando fallisce l'incontro con loro, o quando ci sentiamo imprigionate/i in un troppo pieno di saperi, di regole e di procedure che sono imposti dall'alto e non sentiamo nostri.

Muchas mujeres de mi generación y de las posteriores han sabido escuchar sus deseos con libertad, han encontrado los caminos para dar vida al propio amor al estudio y a la investigación cultural, para transmitirles esta pasión a las y los más jóvenes, para revivir el anhelo de trascendencia (una trascendencia que no es fruto de abstracciones) que ha acompañado siempre las vidas femeninas. In Italia, ad esempio, quando all'inizio degli anni Sessanta è iniziato il processo di democratizzazione della scuola per dare opportunità di studio anche ai ragazzi delle classi povere, in realtà di questo processo hanno approfittato più le ragazze che i maschi, più le adulte che sono entrate come insegnanti nella scuola e nell'Università, che gli uomini adulti: come esistesse un filo privilegiato tra educazione e differenza femminile, tra scuola e donne, che noi donne abbiamo saputo far rivivere cominciando a cambiare le istituzioni di tradizione maschile. Con la política de lo simbólico y de las relaciones hemos empezado a traer al mundo prácticas y significados nuevos, originales (en sentido de fieles al origen) del enseñar/aprender, del educar/formarse. Prácticas y significados que saben estar en contacto amoroso con la vida y saben intensificar la relación con ella, porque no separan el pensamiento de las emociones, la mente del cuerpo, la vida del su sentido, la necesidad del deseo, lo singular de lo universal.

Pero en el juego interminable de la diferencia sexual, en el redefinirse las relaciones entre mujeres y hombres con el final del patriarcado, ahora parece que se vuelva preponderante un actuar masculino violento, que con el arma de la ley y con el lenguaje del dinero y de la ciencia amenaza con quitarle el alma a los lugares que amamos, como la escuela, la universidad, los contextos de vida en que entablamos relaciones por el gusto de estar en relación y por ello realmente educativas. ¿Cómo interpretar el silencio femenino ante esta violencia? e per silenzio femenino intendo che sono ancora scarse le parole di donne sulla scuola e sull'educare a partire da sé, dalla propria esperienza, mettendo in racconto il proprio rapporto soggettivo con il mondo della scuola, e non ripetendo i discorsi già fatti da altri, come i burocrati, gli esperti, i politici, ecc.? ¿Cómo vivir y significar la centralidad de las relaciones, que son a un tiempo punto de fuerza y de debilidad en las vidas femeninas, también en las profesionales? ¿Cómo poner en juego el gusto

por la política en primera persona y en relación con otras y otros en los lugares de intercambio formativo y en las experiencias educativas? ¿Cómo abrir conflictos no destructivos con hombres y otras mujeres sobre el sentido del educar, del enseñar y aprender con libertad?

Le nostre società cosiddette avanzate e democratiche spingono noi donne ad integrarci nella vita pubblica, a studiare a lavorare, a partecipare alla vita politica, promuovono la nostra presenza e il nostro protagonismo, e nelle più giovani tutto questo è vissuto come qualcosa di normale, di naturale, qualcosa che loro sono pronte a tradurre nel linguaggio dei diritti (“ne abbiamo diritto”). Resta nell’ombra il senso, il *sensu libero* della nostra presenza, in un mondo che per molti aspetti è ancora a misura maschile. Rischiamo di vedere cadere nell’insignificanza o in una posizione imitativa la nostra originalità di essere donne, di non poter mettere nel mondo il nostro di più, ossia quella “competenza ad esserci”, come la chiama la teologa svizzera Ina Proetorius, che è sapienza pratica della vita e capacità di accompagnare la vita e di nutrirla con la ricchezza della lingua materna, una lingua che non si confina nei linguaggi specialistici e mostra il mondo nella sua varietà. E il successo, la competizione, il potere, i rapporti di forza, il denaro, gli specialismi, rischiano di diventare anche le nostre misure. Misure di donne emancipate ma non libere. Quando invece perfino uno scienziato sociale autorevole come Alain Touraine⁶ non auspica l’uguaglianza delle donne agli uomini, ma anzi sottolinea che oggi le donne più che gli uomini hanno la capacità di comportarsi come soggetti, in quanto portatrici dell’ideale storico della ricomposizione del mondo e del superamento di antichi dualismi (mente/corpo, natura/cultura, oggetto/soggetto ecc.), e perché con il loro agire individuale e collettivo aprono anche per altri la possibilità di essere soggetti creatori e liberatori di se stessi.

Viviamo in uno scenario dominato dall’ideologia e dalla retorica del pluralismo delle differenze, che copre di un velo di irrealità la nostra realtà vivente. Il corpo sociale e l’umanità sono dispersi in una pluralità indefinita di differenze seriali, a cui idealmente o volontaristicamente si tende a dare ugual valore, uguale dignità, a riconoscere uguali diritti, quando al contrario nella realtà le differenze si trasformano in gravi disuguaglianze. E questa coperta-copertura paritaria toglie terreno alla possibilità di aprire anche tra donne e uomini conflitti sul senso delle cose e renderli incisivi per la modificazione della realtà.

⁶ Alain Touraine, *Le monde des femmes*, Fayard, Paris, 2006



Ma la coperta dell'uguaglianza è diventata ormai troppo corta e non riesce più a nascondere la realtà, pur rendendo difficile la lettura delle sue contraddizioni: di fatto assistiamo infatti a una frammentazione individualistica e specialistica del corpo sociale, assestata su linee gerarchiche di disuguaglianze crescenti, non solo di potere economico ma anche di capacità effettive di partecipare, di decidere, di allargare gli orizzonti della propria vita e della convivenza umana in modo originale e libero. Porto un esempio: se prendiamo *sul serio* quella che ormai è diventata una parola d'ordine, quasi un imperativo morale delle nostre società e delle nostre scuole, ossia l'elogio delle differenze, vediamo che la realtà è assai più complessa e problematica.

Un anno fa, in un noto quotidiano italiano Luce Irigaray ha pubblicato un articolo dal titolo "*Come accogliere le differenze*", riflettendo a partire da sé, donna appartenente al Nord del mondo. E dice: "È vero: ci troviamo ormai sempre a un bivio. A cosa serve negarlo? Ciò corrisponde alla nostra condizione storica, quella che dobbiamo assumere pena il tradimento della nostra umanità. Siamo ormai a ogni momento fuori dalla casa, all'aperto, incontrando e confrontandoci con realtà strane per cui dobbiamo inventare nuovi gesti, nuove parole, nuovi atteggiamenti. Ammesso che siamo ancora talvolta al caldo e a coccolarci in un ambito familiare, appena usciamo per strada, ci troviamo in croce, cioè a un bivio. (...) Rifiutare l'apertura ad altre culture e tradizioni equivarrebbe a una diffidenza rispetto alla nostra, a una paura di scoprire che essa non sia valida. Interrogarle come il partorire e il crescere dell'umano nella sua diversità e nelle proprie traversate del deserto, sembra più spirituale come atteggiamento. E sembra meglio che giocare a spartire noi stessi la nostra verità per fingere di dividerla con parecchi. Certo, ci troviamo così sempre a un bivio, incrociando l'altro nel rispetto delle nostre differenze. Ma questa è forse la croce che abbiamo oggi da vivere in noi stessi, in un modo poco visibile. Sarebbe augurabile dividerla con l'altro a ogni bivio del cammino, e portare insieme più avanti lo sbocciare della nostra umanità."

Si tratta dunque di un bivio che si apre davanti alle nostre società, un bivio che rappresenta una nuova possibilità, ma è al tempo stesso anche una croce da condividere con l'altro, per ciascuna e ciascuno di noi: dico una croce per la paura, la fatica, l'imbarazzo che ci provoca; perchè siamo all'aperto, non protetti dalle nostre case consuete di pensiero e di parola, e la nostra cultura del controllo, della previsione e della programmazione non ci aiuta ad affrontare il rischio dell'incontro,

a stare nella condizione di chi accetta di non capire, di non sapere e tuttavia è disponibile all'imprevisto, ad accettare un disarmo fecondo, che può trasformare la croce in un crocevia da cui si diparte un nuovo cammino.

Stare alla prova della differenza è anche ciò a cui siamo chiamati come adulte/adulti che educano e che insegnano a persone giovani, in un tempo come il nostro che possiamo definire di “trasmissione interrotta”, di interruzione del passaggio di tradizioni culturali alle nuove generazioni. Mentre siamo costrette a riconoscere che i modi tradizionali della trasmissione non funzionano più – l'autoritarismo, la logica del controllo ecc. -, ci interroghiamo anche sulla differenza di essere giovane, su cosa significa per un giovane stare nel mondo di oggi, un mondo che promette falsamente opportunità infinite anche attraverso l'istruzione e la formazione *lifelong*, ma rimane intrappolato in meccanismi produttivistici e utilitaristici che inducono passioni tristi⁷ e hanno cambiato il senso della cultura e dell'insegnare/apprendere, riducendoli a merce. Anche di fronte a questa differenza generazionale si apre un bivio, e si fa pressante la necessità di inventare ponti, mediazioni, di trovare nuovi gesti e nuove parole, togliendo il troppo pieno da cui siamo oberati, troppe regole, troppa fretta, troppe procedure, troppa ubbidienza o troppa indifferenza; e, non ultimo, troppo mercato e troppa retorica delle opportunità illimitate, che tolgono al singolo la capacità, la responsabilità e il gusto di trovare la propria “vocazione” personale nella concreta realtà dei vincoli e delle possibilità in cui si sviluppa la sua esistenza. E mi viene in mente la proposta del College povero di Virginia Woolf⁸ (*Le tre ghinee*) per quella sua indicazione a pensare l'istruzione per le ragazze su basi radicalmente diverse. Un college che non imiti le forme storiche, escludenti e competitive dell'istruzione maschile; che si possa creare e mantenere con poca spesa e non insegni l'arte di dominare sugli altri, a segregare, a specializzare, al contrario abbia lo scopo di insegnare le arti del vivere e convivere umanamente, di integrare, “di far lavorare insieme mente e corpo e scoprire da quali nuove combinazioni possono nascere unità che rendono buona la vita umana”, e dove sia imparata perché è bello imparare. Un college come forma di vita e di società libere: “una società che non è impacchettata in tristi ordini di ricchi e poveri, di intelligenti e stupidi; ma dove tutti i diversi gradi e tipi di valore della mente, del corpo e dell'anima pos-

⁷ v. M. Benasayag-G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2004

⁸ Virginia Woolf, *Three Guineas*, Quentin Bell, London 1938.



sono esprimersi e integrarsi”. Andare all’essenziale, suggerisce Virginia Woolf: ossia curare la possibilità di incontro e di scambio tra esseri umani differenti e la qualità della relazione che si riesce ad instaurare quando ci si fa interlocutrici e interlocutori gli uni per gli altri, quando non si dà credito e priorità al paradigma dell’utile economico e dei rapporti di forza, ma si apre lo spazio imprevisto dell’apparentemente inutile: quell’”inutile” che è pretesa alta di ogni esistenza umana: l’utile alla vita, alla creazione, all’amore, al desiderio.



Globalización, trabajo e identidades. La libertad femenina en el trabajo*

Lia Cigarini

429

Los datos estadísticos sobre el aumento del empleo femenino en Italia, Europa y los Estados Unidos los conoce ya todo el mundo.

Se puede decir con seguridad que el crecimiento de la población activa en Europa desde hace al menos quince años se basa en la explosión de la tasa de actividad femenina. En un artículo de 1996 titulado *Tomorrow's Second Sex*, la revista inglesa *The Economist* conjeturaba que, en un futuro próximo, el número de mujeres con trabajo superaría el de hombres. De los Estados que forman la Unión europea, hay que destacar el caso inglés. Las inglesas han superado a sus connacionales en las carreras: entre 1981 y 1996, ellas se atribuyeron dos tercios de los nuevos puestos profesionales de perfil alto (300.000 nuevos puestos de trabajo cualificado sobre 450.000) y superan ya a los hombres en el trabajo dependiente (los hombres son 11.236.000, las mujeres 11.248.000).

En Italia, las trabajadoras no superan a los trabajadores como en la Gran Bretaña, pero hay también un fuerte incremento del empleo femenino, a pesar del estancamiento del mercado del trabajo. Lo confirman los informes Censis que señalan entre los “fenómenos positivos” el crecimiento de la tasa de actividad y de la tasa de empleo entre las mujeres.

Aumenta el trabajo femenino dependiente y aumenta, todavía más, el trabajo autónomo de las mujeres, tanto en las profesiones (abogadas, médicas, arquitectas) como en la pequeña empresa. Las mujeres han creado un tercio de las nuevas empresas de Europa y la mayoría de las norteamericanas; son las mujeres las que crean pequeñas empresas tanto en el sector de servicios a las personas como, más recientemente, en el de servicios a empresas, considerado un sector punta.

En realidad, las mujeres están entrando en todos los sectores del trabajo y, en particular, dada su mayor escolarización, en los de evolución rápida, terciario avanzado y servicios, en los que no interviene la fuerza física sino el uso de la inteligencia, las relaciones y la capacidad de comunicación.

* Traducción del italiano de María-Milagros Rivera Garretas.

Estos saberes relacionales son, sin lugar a dudas, preciosos en el nuevo modo de producción, dominado por la información y por la comunicación. Pongo un ejemplo: de los tres millones de puestos de trabajo nuevos creados en Europa en los últimos años, un millón está formado por trabajos llamados relacionales. No es de extrañar que casi todos ellos hayan sido ocupados por mujeres.

Es de sobra sabido que la sociedad les reconoce a las mujeres —y las propias mujeres se reconocen— cualidades relacionales. En los relatos de mujeres que trabajan —también en condiciones alienantes como las de las fábricas del textil—, es sensible el gusto por el trabajo bien hecho, gusto que se expresa también en el interés con el que siguen el trabajo hasta su fase final. Hay que decir y relatar estas cosas porque no están en los textos de economía o de sociología del trabajo, ni en los relatos del trabajo masculino. Además, solo estas cosas pueden hacer que la feminización del trabajo que ya está en curso no sea vista simplemente como un dato cuantitativo sino que sea, en cambio, significado el hecho de que el trabajo en general ha empezado a modificarse a causa de la presencia femenina.

Pongo un ejemplo para aclarar esto. Una obrera del textil, sector de la confección, al preguntarle sobre su experiencia laboral, decidió contar, más que las luchas por el convenio colectivo (que afectan sobre todo al salario), su experiencia personal. Explicó sus relaciones con otras obreras, con los jefes y concretamente con un técnico especialista en organización del trabajo. Destacó que este señor, para aumentar la producción, acababa produciendo prendas “fallidas”, o sea taradas, defectuosas. La obrera en cuestión no criticaba al técnico solo desde el punto de vista utilitarista, en el sentido de que esa producción “fallida” podría tener efectos negativos en las ventas; se preocupaba también de las mujeres que se pondrían las prendas defectuosas y quedarían desilusionadas. Un elemento tan importante para la humanización del trabajo no ha comparecido nunca, que yo sepa, en los relatos del trabajo obrero masculino. Hay aquí una diferencia que es necesario subrayar.

Los saberes relacionales que las mujeres colocan hoy en el mercado del trabajo son los que han practicado siempre en el trabajo familiar gratuito. La toma de conciencia de las feministas hizo visible en el pasado este enorme trabajo, que es trabajo productivo a todos los efectos. El trabajo doméstico gratuito salió así de la invisibilidad y rompió la vieja división sexual entre producción y reproducción. Recientemente, toda una serie de investigadoras ha intentado leer la cualidad transver-



sal de las prácticas femeninas de trabajo y de sus representaciones simbólicas -entre ellas, la historiadora española Cristina Borderías-, y han visibilizado las relaciones y la interdependencia entre trabajo familiar y trabajo pagado, que los teóricos y los analistas del trabajo mantenían tradicionalmente separados.

Podemos, pues, decir que se trata de una tendencia irreversible porque está caracterizada por una intensa tensión hacia el estudio y el crecimiento profesional/personal. Desde hace ya años, la escolarización de las mujeres en los países industrializados (pero el mismo fenómeno se da en otros sitios, por ejemplo en el Irán) es más alta que la de los hombres.

Se puede, pues, decir que la entrada de las mujeres en el mercado la sostienen su mayor escolarización y la revolución tecnológica. Pero, sobre todo, el hecho, plenamente político de que en los últimos treinta años las mujeres han estado y están en movimiento, o sea, han tomado conciencia de que el *ser* mujer no es un *menos* sino que abre posibilidades a su ser. En concreto, en estos años, las mujeres han luchado para obtener autonomía e independencia de los vínculos sociales no solo de la familia sino también de la relación con los hombres.

Cristina Borderías, en un texto publicado en el último número de DUODA, revista feminista de Barcelona, llega a sostener que la relación de intercambio entre hombres y mujeres está en el centro mismo de la producción capitalista en la época contemporánea.

Estoy de acuerdo con ella especificando que se trata de una relación de intercambio conflictiva. La presencia femenina cada vez mayor en el trabajo, está, en realidad, replanteando el conflicto entre los sexos.

Muy pocos se dan cuenta de la importancia que, para una mayor libertad en el trabajo, tiene la indagación sobre su sentido que algunas mujeres están planteando. Y sobre todo, son poquísimos -tal vez por una autocensura, censura que actúa también en los hombres- ven el signo de la sexualidad masculina en el modo de concebir el trabajo y en la elaboración de categorías conceptuales para interpretarlo. Uno de esos pocos es Dino Leon, abogado laboralista que afirma (en "Via Dogana" 22, 1999): "Creo que, en el pasado, he minusvalorado la profunda incidencia de lo simbólico masculino en los hombres en todo lo relativo al trabajo; a esto me ha llevado la tradición de izquierda, que el simbólico masculino lo da por supuesto. Esta es nuestra historia, que no solo debemos superar sino abandonar. Y liberar a lo masculino de

la servidumbre del salario contratado, de la división rígida del trabajo impuesto por el capitalista”.

Se entiende por qué quienes analizan las transformaciones del trabajo no ven el naciente conflicto entre los sexos en el trabajo; y, sin embargo, en mil señales se adivina que, en los lugares de trabajo, cada vez se soportan menos las mujeres y los hombres. Una de nosotras ha llegado a decir que las mujeres y los hombres se odian en el trabajo. Estoy bastante de acuerdo, por todos los motivos que he enumerado.

Esta hipótesis ha sido verificada en encuentros con muchas mujeres, no solo italianas sino también alemanas, españolas, holandesas e, incluso, con mujeres árabes en la Conferencia Internacional de Estudios Feministas celebrada en Sana'a (Yemen) en septiembre de 1999.

En lo referido a Italia, hemos oído decir a algunas mujeres que eligen el trabajo autónomo para sustraerse de los modos masculinos de trabajar, modos jerárquicos y competitivos. Prefieren trabajar entre mujeres, asociándose en las profesiones liberales, escogiendo otras mujeres para fundar pequeñas empresas, etc. A todos les sorprende el dinamismo femenino en las profesiones y, en general, en el trabajo autónomo, tal vez porque no se capta una de sus razones profundas: sustraerse de las jerarquías masculinas en el trabajo y del modo masculino de trabajar, con el fin de trabajar con gusto y ligereza. Se van, así, multiplicando las experiencias de mujeres que replantean y reformulan contenidos y modos de trabajar partiendo de relaciones políticas ya existentes, haciendo de la práctica laboral una práctica política, o al revés, o considerándolo todo una sola cosa. Hay experiencias en este sentido en Milán, Verona, Mestre, Seveso, Pescara y quién sabe cuántas ciudades.

También en el trabajo subordinado, las trabajadoras prefieren intentar colocarse en los sectores de investigación y producción, más que en los sectores de gestión y de ventas, preferidos por los hombres, configurando casi una nueva división sexuada del trabajo. Asimismo, en el trabajo de fábrica y de oficina, las sindicalistas de nuestro grupo de investigación señalan una tendencia femenina a “hacer grupo”, a entablar relaciones más significativas entre mujeres.

Esto significa, en mi opinión, que empieza una toma de conciencia del hecho de que el modo masculino de trabajar, carente como está de indagación de sí, no está hecho a la medida de una mujer porque no está hecho a medida de la relación con lo otro de sí. Es probable que la lucha de las mujeres para obtener libertad y autonomía en el trabajo



siga el curso de lo que ocurrió y ocurre en el movimiento de mujeres: o sea, la forma del conflicto relacional. Conflicto que se basa en la modificación de sí y de la relación con lo otro. Pues en el conflicto relacional el objetivo no es la destrucción del otro sino, precisamente, la modificación de la relación. Yo tiendo a pensar, otras no, que las mujeres conscientes de este conflicto tienen que convertirse en actrices (en su sentido antiguo de la que actúa) en primera persona de ese conflicto.

Se podía pensar –yo lo he pensado– que la práctica de la relación actuada en los lugares de trabajo y acogida después a nivel político por las organizaciones sindicales podría significar adecuadamente las contradicciones femeninas en el trabajo. No ha sido posible. La experiencia de muchas sindicalistas que empezaron con mucho entusiasmo se ha transformado en malestar y marginación. Dudo, pues, y lo prueban los hechos, de que se pueda proceder así. Se abrirá pronto, yo pienso, una discusión sobre las formas de lucha y de coalición del trabajo femenino.

Uno de los resultados de la lucha ha sido indudablemente que han dejado de verse a sí mismas como alguien que está provisionalmente en el trabajo.

Esto significa que, aunque el porcentaje de mujeres disminuyera por razones macroeconómicas, la posición de las mujeres de estar presentes en el mercado del trabajo, que es el espacio público por excelencia, está asegurada –yo sostengo– a pesar de las contradicciones, las dificultades y los sufrimientos que ello, a causa de la maternidad, comporta.

Cuando se habla de trabajo femenino, ahora se habla de trabajo sin más, de trabajo sin especificaciones. El trabajo de las mujeres ha dejado de ser ocasional y marginal.

Además, a causa de la gran presencia de mujeres en el trabajo, ya no existe la división neta de antes entre esfera productiva (masculina) y esfera reproductiva (femenina).

Como escribe Christian Marazzi en el texto que podéis leer en el último número de la revista DUODA que he citado, la subjetividad y la relación, la pasión y la afectividad, tradicionalmente propias de la esfera privada de las mujeres y reproductiva de la existencia humana, se han convertido hoy en recursos fundamentales en el mundo del trabajo.

Pongo un ejemplo: en estos últimos años en los que el trabajo femenino ha cambiado cuantitativa y cualitativamente, la maternidad se

ha convertido, de un hecho privado que afecta solo a la mujer concreta o a ella en relación con el Estado y sus políticas asistenciales, en un hecho que afecta al mercado del trabajo (pensad en las repercusiones de la baja natalidad en los países desarrollados) y a la organización del trabajo, la cual tiene que adecuarse a las necesidades de las mujeres. Y en consecuencia ha quedado claro que es el mercado o, si preferís, el capital, quien quiere mantener la maternidad como un hecho privado de cada mujer, mientras que las mujeres *la llevan* al mercado para modificarlo.

Si se escucha la voz de las mujeres, se entiende que ellas, al decir un doble sí a la maternidad y al empleo, imponen en el espacio público una interrogación de sentido, de repensar el sentido del trabajo, porque ellas tienen deseos y necesidades distintos de los de los hombres.

Si no tenemos en cuenta la cuestión del sentido, que es el aspecto subjetivo del trabajo, si no la consideramos con la atención necesaria, el trabajo se convierte en un ente abstracto y medible solo desde el punto de vista cuantitativo. De la interrogación sobre el sentido puede salir lo que el trabajo es para los seres humanos de carne y hueso, antes de que esto sea tapado por las definiciones de los economistas, los sociólogos, los juristas, etc.

Lo primero que han deducido de este tipo de investigación, las que la han hecho, es que la feminización del trabajo no es resultado de las exigencias del mercado sino que proviene de una voluntad femenina autónoma que ha sabido aprovechar a su medida las modificaciones del trabajo y los nuevos espacios que el mercado ha abierto y abre en este período histórico.

La segunda es que hay grandes cambios en la relación con el trabajo. Las mujeres que he escuchado ponían el acento en la importancia de poder decidir algo sobre su trabajo, en la competencia más que en la competición, en la formación cultural y la calidad de las relaciones en el lugar de trabajo.

Esta distinta percepción ha modificado el trabajo que se dice que se ha feminizado. Alguien objetará (y lo ha hecho ya) que nosotras tenemos en cuenta solamente la subjetividad de cada una/o. Es verdad que, en la investigación, nosotras procedemos con la práctica del partir de sí y con la escucha del relato de la experiencia laboral de mujeres en singular. Pero nadie puede negar que el trabajo alienado es el trabajo no subjetivo. Ni, por otra parte, parece aplicable al trabajo femenino –cuyas originales prácticas mediadoras y diferentes representaciones



simbólicas hemos resaltado- la propuesta clásica según la cual el trabajador vende en el mercado su fuerza de trabajo y, en consecuencia, queda despojado de sí, no le queda nada.

Partiendo de los relatos que hacen las mujeres de su relación con el trabajo, podemos, en cambio, aventurarnos a decir que las relaciones cultivadas y cuidadas en la familia y en el trabajo sin solución de continuidad le ponen una eficaz barrera a la alienación. Dar sentido al propio trabajo salvaguarda de la alienación. Y habría aquí una indicación valiosísima también desde el punto de vista de la lucha de toda la clase obrera. Porque las personas alienadas no son capaces de luchar; para luchar es necesario partir de un sentido de sí que tenga al menos un hilo intacto: la liberación presupone la libertad. Me doy cuenta de que dar lugar a este círculo virtuoso es enormemente difícil para quien ha seguido hasta ahora un paradigma conceptual de carácter completamente distinto. Sin embargo, la práctica feminista de la relación y del partir de sí ofrece muchas muestras de saber y originales modos de coalición, algunos narrados y publicados en los textos de la política de las mujeres.

Retomando el tema de la actual centralidad del trabajo femenino, se puede decir que este hecho ha generado un conflicto abierto con el movimiento femenino de la igualdad de oportunidades, que busca *la inclusión* de las mujeres en el mundo del trabajo masculino tal y como está. Renunciando así a la capacidad subversiva de las contradicciones y sufrimientos que las mujeres que trabajan viven en la organización del trabajo tal y como está. Además, lo que es más grave, la ideología de la igualdad acaba cancelando la cultura original del trabajo que las mujeres están llevando al mercado: esa cultura específica a la que se refiere Christian Marazzi en el texto que he citado antes.

La segunda consecuencia es que, en los últimos años, ha habido un intercambio cada vez más próximo con hombres que reflexionan sobre el trabajo.

Cito a Christian Marazzi y a Sergio Bologna porque les tengo cerca. Pero recientemente ha salido un texto de Alain Touraine en el que destaca el papel central de las mujeres en el contexto histórico actual (*Le monde des femmes*, Fayard), que sigue la intuición de Christian Marazzi.

Touraine afirma que “la palabra de las mujeres que se hace oír mientras se agota una forma concreta de la modernización, es propia de las sociedades occidentales en las que irrumpe con fuerza una idea

colectiva: combatir los efectos negativos de la modernización que ha creado formas de dominio extremas y destruido la naturaleza al conquistarla. Intentamos recomponer la experiencia individual y colectiva que ha sido desgarrada, vínculos entre términos que en etapas anteriores de la modernización resultaron contrapuestos: el cuerpo y la mente, el interés y la emoción, lo distinto de lo similar. Es este el proyecto del mundo presente, del cual depende nuestra supervivencia.

En esta nueva orientación ¿quiénes son los autores de la reconstrucción? ¿Quién ocupa el puesto de los trabajadores manuales de la sociedad industrial o de los mercaderes que destruyeron el sistema feudal? Son las mujeres”.

En sustancia, tanto Touraine como Marazzi toman nota del saber político de las mujeres y de su movimiento político. Ellos no caen en el error, propio de la política institucional, de considerar el movimiento de las mujeres como un movimiento social.

Ellos ven, más bien, un vínculo entre toma de conciencia femenina y transformación del trabajo.

La reflexión que yo comparto con otras, es todavía más profunda.

Yo no me canso de repetir que las mujeres no son un grupo social homogéneo y, por tanto, no han constituido un movimiento social mas que en la primera mitad del siglo XX, cuando lucharon por los derechos que no tenían. He subrayado que las mujeres han entrado con decisión en los estudios y en el trabajo. Y, no obstante, he subrayado también que ellas no han renunciado a la maternidad y a la primacía de la relación: o sea, que ellas se ponen a trabajar siguiendo en lo esencial vinculadas y cercanas a las formas de vida.

En consecuencia, se desploman un cierto número de mediaciones y de construcciones creadas a lo largo de los siglos por hombres en el trabajo y en la sociedad. Y es posible pensar en esa recomposición entre cuerpo y mente, emoción e interés, privado y público, de la que habla ahora Touraine y de la que habla desde hace treinta años el feminismo de la diferencia.

La prueba de lo que estoy diciendo se puede leer en el saber político del movimiento de las mujeres y en su práctica.

El feminismo nació para modificar las relaciones entre los sexos, la relación de dominio también sexual de los hombres sobre las mujeres y la representación simbólica de este dominio con el primado del falo. Pues la relación entre mujer y hombre era y es también una forma de vida. Tal vez la principal.



La primacía del relato de la experiencia, como instrumento de conocimiento y de modificación de la realidad (pensad en la autoconciencia en pequeños grupos), es la prueba de la cercanía de las mujeres a las formas de vida.

Algunos objetan que la *toma de la palabra* en el pequeño grupo o en una red de grupos como instrumento político por excelencia, es una práctica política vinculada con las cuestiones y los conflictos concretos planteados por el feminismo: la sexualidad, la relación entre hombre y mujer, la decisión de si abortar o no, etc. Inadecuada para una política laboral, donde están en juego cuestiones y conflictos de la macroeconomía y de la política económica y social estatales.

La primera respuesta que doy a esta objeción es que por cultura de la narración no se entiende el simple relato de lo vivido sino entender qué es lo que nos está ocurriendo, a nosotras y al mundo. Mediante esta práctica se adquiere, además de conocimiento de los cambios en la realidad que hoy se transforma tan velozmente, competencia simbólica, es decir, un lenguaje al menos tan fuerte como el del capitalismo, que no es solo un modo de producción económica sino también un sistema que captura los deseos de las personas con un lenguaje suyo propio. El trabajo ha cambiado: ya no hay grandes concentraciones de personas en las fábricas del fordismo; las figuras profesionales se han multiplicado y fragmentado muchísimo; los contratos de trabajo se han multiplicado y diversificado. Por eso las mediaciones políticas con todas las organizaciones institucionales serán inevitablemente contextuales a las necesidades, intereses y deseos de las diversas profesiones y trabajos. Ninguna organización, ni siquiera el sindicato más avanzado, está en grado de mediar para todos.

Para ir más allá de la narración –instrumento que permite a cada cual adquirir libertad y lenguaje– cada grupo o red de grupos buscará sus propias mediaciones y, entonces, se podrá entrever un vínculo real entre micro (propio del trabajo) y macro (la política económica).

Entretanto, pienso que la práctica de la autoconciencia inventada por el feminismo es adecuada para este momento histórico del trabajo en el que es necesario “no combatir un dominio en nombre de una voluntad objetiva o de una voluntad colectiva sino encaminar la acción colectiva a la proclamación de la libertad de los sujetos creadores y liberadores de sí mismos”.



La discontinuidad del saber de vida, experiencia y relación

Anna Maria Piussi

*“Es indudable que allí donde la vida pública y su ley
de igualdad
se imponen por completo, allí donde una civilización
logra eliminar
o reducir al mínimo el oscuro fondo de la diferencia,
esa misma vida
pública puede concluir en una completa petrificación”*

Hannah Arendt

Unos de mis primeros ensayos como joven docente de Pedagogía, en ese entonces en la Universidad de Pádova, inicia con el siguiente epígrafe: “No es en el silencio que los hombres se hacen, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción-reflexión. Si hablar de manera auténtica, que es trabajo, es praxis, significa transformar el mundo, entonces hablar no es un privilegio de algunos hombres, sino un derecho de todos los hombres”¹. Llegada por casualidad y por necesidad al mundo académico de la pedagogía tras un recorrido de estudios filosóficos que yo elegí y al que amo, encontré en esa frase de Freire las palabras exactas para expresar el sentido más verdadero de mi investigación, que en ese entonces estaba relacionado con la educación lingüística en la infancia: el educar como práctica política transformativa. Esa frase daba respuesta a mi necesidad de cortar visiblemente el orden discursivo de la pedagogía académica que estaba poco o nada dispuesta a compararse con los cambios que caracterizaron al Occidente de aquellos años, a salir de la retórica edificante del buen corazón, o bien de los modelos “modernizantes”, y poner en discusión de manera radical la reproducción de las relaciones humanas como relaciones de poder. *La pedagogia degli oppressi*, presentado en su edición italiana en 1971 en un contexto político de “contraescuela”, de pedagogía y cultura alternativa (ver prólogo de Linda Bimbi) ha acompañado, junto con las obras de Gramsci y de don Milani, mis primeros pasos como investigadora y docente,

¹ Paulo Freire, *La pedagogia degli oppressi*, tr. it., Armando, Roma 1971, p 106.

“una intelectual comprometida”, al igual que muchos otros jóvenes de aquella época. Me sentía atraída, y no por casualidad, por caminos que, aun siendo diferentes entre ellos, presentaban como punto central del nexo educación-política la cuestión de la lengua en la apuesta por una escuela y una sociedad realmente democráticas.

Pocos años más tarde, una discontinuidad señaló mi camino, abriéndolo a otro horizonte pero sin interrumpir el hilo conductor: mi encuentro con la política de las mujeres fue como una llamada que me permitió volver a formular aquel nexo y aquella apuesta en torno a la lengua de una manera que se correspondía más a mí. Con el feminismo de la diferencia sexual, que no aspira a la emancipación para hacer que las mujeres sean iguales a los hombres, sino que invierte en la diferencia hombre/mujer como significante libre de sí y del mundo, se deshizo para mí y para muchas otras un conflicto vivido individualmente como una división interna sin palabras: el conflicto entre estar en el mundo neutralizante de la cultura, de la política, de la vida pública, sacrificando nuestra diferencia, o renunciar para no perderla. Un nudo deshecho en sus efectos paralizantes gracias a una nueva posición interior y simbólica que se ha ganado en la relación política entre mujeres, que me ha permitido reconocer en mi diferencia femenina no una negación, una desventaja, un límite que superar, sino el lugar necesario y posible de libertad, de una voz que me corresponda y que al mismo tiempo hable del mundo y al mundo.

Sin seguir paralizada por sentirme incluida/excluida por un simbólico milenario dominado por la voz masculina, incluso la progresista, me puse a buscar, de manera libre y arriesgada, junto con otras, una lengua personal y a la misma vez impersonal, capaz de significar la transformación de objeto a sujeto del discurso, en virtud de prácticas políticas como el partir de sí y la práctica de las relaciones. Una lengua que parte de la experiencia femenina, intentando interpretarla, en la cual no habla solo la subjetividad, sino que hay también una lectura del mundo, un saber distante de la construcción analítica, objetiva, científica. Una lengua que no es otra cosa sino la lengua materna, la que nuestra madre nos enseñó en el comienzo de nuestras vidas, en una relación de amor y autoridad, no de poder, y que nos ha permitido dar nombre a las cosas y al mundo en un registro de verdad, estar con ella en el origen del sentido. Ha sido un descubrimiento de libertad salir del cuerpo a cuerpo de la continua comparación con el otro sexo, abandonar la deconstrucción crítica de sus sistemas socio-simbólicos falsamen-



te universales, desplazarme del esquema de la dialéctica opresor/oprimido: como volver a respirar, encontrar una levedad desconocida sin caer en el vértigo del vacío. Una de las ganancias teóricas-políticas más significativos del pensamiento italiano de la diferencia fue de hecho el reconocimiento de Carla Lonzi a principios de los años setenta del siglo pasado: “La mujer no tiene una relación dialéctica con el mundo masculino. Las exigencias que la mujer lleva aclarando no implican una antítesis sino un moverse en otro nivel”². Si advertía la verdad de las palabras de Clarice Lispector “El mundo entero deberá transformarse para que yo pueda estar incluida”³, también había aprendido en la relación con otras mujeres algo que se correspondía a mi experiencia: que el cambio de la sociedad, incluso el cambio revolucionario como lucha de clases, dejaba fuera de juego la contradicción hombre/mujer, una contradicción que cruza, aunque de manera diferente, todas las clases y categorías sociales, porque la diferencia sexual es la primera diferencia humana, que no puede reducirse a clase o categoría social. Por lo tanto, era y es necesario regresar no a la sociedad, sino al mundo, a nuestra vida individual y a la vida real, que es sexuada y nace de la diferencia sexual antes que cualquier configuración social: sin olvidar la sociedad, ya que la diferencia hombre/mujer no es un dato inmutable, sino un dato históricamente “interpretante” e interpretable. Pero, ¿cómo regresar? Una vez más las palabras de Lispector en *La passione secondo G.H.*, nos ayudan a entrever el movimiento hacia abajo y hacia arriba de la consciencia, a veces ese hundimiento en las entrañas de la vida desnuda para surgir en su forma humana, en la palabra, que ha sido para cada una de nosotras, de manera singular y también junto a otras, la revolución femenina como pasión de la diferencia sexual⁴. Al inicio de su “alucinado” viaje dentro de una habitación, que la llevará dolorosamente a la búsqueda de su voz, Lispector dice: “crear no es imaginación, es correr el gran riesgo de acceder a la realidad. Entender es una creación, mi único modo. Tendré que... traducir lo desconocido en una lengua que desconozco...”. Y de esta manera hemos hecho, a tientas, sin saber hacia dónde íbamos y desde una posición de carencia, pero movidas por una necesidad interior compartida con otras, por esa necesidad de existencia simbólica libre respecto a los discursos masculinos, que nos ha llevado a transformar el padecer una diferencia muda

² Carla Lonzi, *Sputiamo su Hegel*, Scritti di Rivolta femminile, Milano 1974, p. 32.

³ Clarice Lispector, *La passione secondo G.H.*, tr. it., La Rosa, Torino 1982, p.5.

⁴ v. Diotima, *Il pensiero della differenza sessuale*, La Tartaruga, Milano 1987 (II ed. 2003), pp.9-39.

en una búsqueda apasionada de una voz original. Una búsqueda interminable, subjetiva e intersubjetiva, singular y plural, que hace derivar la inteligencia de las cosas no del análisis crítico de lo existente, sino de la creación de otro horizonte de sentido, de una combinación diferente entre palabras y cosas, mediado por la experiencia vivida y viviente que pertenece siempre a un cuerpo sexuado.

Moverse en otro nivel, salir del esquema de la opresión que reconduce la falta de libertad al dominio del otro, ha sido el desvío que nos ha permitido ver en las vidas femeninas, a partir de la propia, “la carencia que no es culpa de nadie sino deseo de algo”⁵. Y poner como tema, al centro de la política y de la pedagogía, el deseo⁶ y no sólo la necesidad o el derecho, la libertad antes que la liberación. Ir más allá de ese esquema y más allá (no en contra) de lo simbólico de la ley y de los derechos, conscientes de que la libertad humana y la vida asociada - con sus contradicciones y también con sus posibilidades - lo exceden, comporta declinar la libertad como experiencia viviente y no como garantía, como relación y no como propiedad individual, como apertura al riesgo y asunción de responsabilidad y no como ausencia de impedimentos.

Liberadas las energías contraídas con el ajetreo continuo del deconstruir, la vía negativa del deshacer se ha transformado en otro camino, el camino positivo *de hacer existir aquello que se necesita y que se desea*, de traerse al mundo poniendo en el mundo entero una realidad más verdadera y humana. De abrir el tiempo y hacer irrumpir en la escena histórica el imprevisto de la libertad femenina y con ésta el final del patriarcado. Deshacer el orden existente empezando por construir otro orden: éste ha sido el paso político y cognoscitivo del pensamiento y de la pedagogía de la diferencia sexual. No una operación intelectual, sino un movimiento de transformación interna y externa, de sí y de los contextos de los que se forma parte, de desplazamiento de las barreras de lo decible, que encuentra en la actuación inventiva, en prácticas experimentales compartidas con otras, la mediación para un incremento de conciencia, de deseo, de eficacia. Una praxis que esquiva las trayectorias de la política masculina como lucha por el poder,

⁵ Libreria delle donne di Milano, Non credere di avere dei diritti, Rosenberg & Sellier, Torino (Librería de Mujeres de Milán, *No creas tener derechos. La generación de la libertad femenina en las ideas y vivencias de un grupo de mujeres*, horas y HORAS, Madrid, 1991).

⁶ Lia Cigarini, *La politica del desiderio*, Pratiche, Parma 1995 (*La política del deseo*, trad. de María-Milagros Rivera Garretas Barcelona, Icaria 1996).



como liberación de vínculos y límites, mediada por la fuerza de la ley, del dinero, de las tecnocracias, de las armas y, en cambio, asume la forma de política de lo simbólico: búsqueda de independencia simbólica a partir de sí, de la propia experiencia y motivación, del cambio de la mirada que cambia en primer lugar la relación con nosotras mismas y con el mundo, y nos hace capaces de acceder a la realidad. Y la política de lo simbólico, cuya apuesta prioritaria es el cambio del mundo como transformación profunda de mirada y de sentido sostenido por relaciones libres y significativas con otras/otros, puede vivir en todos los lugares, está al alcance de todas y de todos. La esfera de su actuar se extiende hasta comprender el mundo entero, y no ciertamente en el sentido de la globalización neoliberal en mano y en defensa de pocos. Con todo esto no afirmo que discriminación e injusticia social no existan o estén destinadas a desaparecer, sino que confío en el hecho de que discriminaciones que persisten se mezclen con estrategias de libertad que a menudo no sabemos ver y sostener, a las que no sabemos dar autoridad, como ha demostrado en su historia la experiencia femenina. Por lo tanto apuesto, junto con otras y otros - y en esto la obra de Paulo Freire es una valiosa referencia - por el elemento determinante de la toma de conciencia, por poderse ver y pensar de otras maneras, por poder ver y pensar otro, otro que ya en parte existe en la realidad. Y en todo esto, una educación como práctica y como forma de vida capaz de intensificar la experiencia del mundo, de abrirlo a otros sentidos, a partir de experiencias vivas de autorización a las libertades creadas y compartidas con otras y otros, es fundamental: y es ya política.

Para aclarar este paso, pongo un ejemplo cercano al mundo de Freire y también a mi experiencia. En la conversación entre Frei Betto y Domenico De Masi sobre los límites y las ventajas de la globalización, *Non c'è progresso senza felicità*⁷, Betto dice que cuando una ciudad brasileña quiere adquirir un cierto estatus, construye una "catedral" a la que llaman shopping center, cuyo producto inmaterial más relevante es la ilusión del consumo accesible y de la desaparición de la pobreza. De hecho, dice: allí no se ven mendigos, *niños de la calle* (*meninos de rua*)... Es verdad: también yo en Brasil me quedé impresionada por esto, lo que llamaría un ejemplo de colonización económica y cultural, aunque estando allí aprendí, principalmente de las mujeres, a no usar la expresión *niños de la calle*, sino *niños, niñas (nuestros/las) que están*

⁷ Frei Betto, Domenico De Masi, *Non c'è progresso senza felicità*, Rizzoli, Milano 2004 (título orig. *Diálogos criativos*, 2002).

en la calle, al igual que hacen eco en otro país latinoamericano las argentinas Hebe de Bonafini y las otras Madres de la Plaza de Mayo. No es una cuestión de *political correctness* sino un gesto político que hace orden simbólico: quita al lenguaje neutro y categorizador de la ciencia, de la política corriente, de la intervención humanitaria, la humanidad singular de las niñas y niños y de su mundo de relaciones, hace ver que hay más. La segunda expresión, respondiendo a la realidad, revela una consistencia diversa, más densa y más rica, más prometedora. Sin embargo, se necesitan prácticas para llegar a esta nueva nominación que es también una revolución del pensamiento: obviamente, no las prácticas a las que estamos acostumbrados, los cuales objetivan el otro, los otros, en este caso los niños, como pertenecientes a una categoría social o como término de una intervención unidireccional de ayuda, y dejan al adulto, a los adultos, inmodificados en su presunción de saber y actuar bien. Se necesita otra cosa: la disponibilidad a ensuciarse las manos, el corazón y la cabeza, a estar en contacto con una materia dura y amasarla día tras día de cansancio y placer, de fuerza y fragilidad, de descubrimientos y desilusiones, de inventos grandes y de pequeñas ganancias, de felicidad y de caídas, en un círculo que no se consume sino que con cada vuelta abre nuevas posibilidades. Y ponerse en juego en primera persona: para escuchar y escucharse a sí, para intercambiar y cambiarse, para acoger y ser acogidos, para crear lazos vitales y deshacer lazos que hacen daño, para entender y ayudar a entender más y mejor... finalmente para encontrarnos y hacer encontrar a nosotras mismas, a nosotros mismos más libres y verdaderos/as que antes. Esto es lo que hacen mujeres y hombres, que he conocido y que he visto trabajar en Brasil y en otros lugares: abrir sus vidas para dar más vida a niños y niñas, chicos y chicas que están en la calle. Una apuesta existencial, educativa y política sin grandes organizaciones o proyectos complejos. Más bien con creaciones puntuales y móviles (una asociación, un grupo enraizados en el territorio) cuyo sustento no son grandes recursos económicos, sofisticados conocimientos, cargos de prestigio, sino recursos importantes: el placer de la relación por la relación, a menudo una reactivación o una prolongación de las antiguas prácticas de vecindad; la confianza de que algo pueda suceder, sin voluntarismos o intencionalidades prefigurantes; el ir y venir entre gestos y palabras, palabras y gestos, que crean un tejido más grande y hacen partícipes a otras y a otros en caminos más amplios; el ser mediación viviente aquí y ahora por más sentido y vida, sabiendo estar en contacto con la



necesidad y con el deseo - el de sí y el de los niños - nunca uno sin el otro. Y entonces se descubre que estas niñas, estos niños no están solos, a veces tienen una familia de la que son el único recurso económico, una madre o un padre, un adulto como referente, de las relaciones: están con alguien antes de ser “nuestros niños”, y ese alguien puede ser partícipe y, en la medida de lo posible, ser valorizado. Y se descubre que la necesidad material existe y, ¡de qué manera!; pero más prepotente es la necesidad simbólica, la urgencia de palabras que no hablen “a nombre de” sino “junto a”, que den nombre y valor a lo que se está viviendo y haciendo, que ayuden a salir de la inmediatez muda de una existencia sólo padecida. Y sucede que el deseo de vida y de belleza de niñas y niños, de chicas y chicos se despierta, porque está contenido en la mente de las adultas que los cuidan y porque está alimentado por una atención amorosa, para cada una y cada uno el suyo: sin demasiadas protecciones y siempre corriendo el riesgo de fracasar. Y sucede que sus recursos creativos se reactivan, entran felizmente en círculo con las propuestas adultas, con objetos mediadores - actividades por descubrir o por inventar pero compartidas como protagonistas - que a veces logran hacer de puente al deseo de estudiar, de encontrar un trabajo, de formar parte de la convivencia civil con la dignidad de sujetos. “No hago nada especial, los acojo en mi casa sabiendo que, con ciertas condiciones, pueden venir a cualquier hora del día y de la noche”, decía una mujer, conocida en su ciudad y en Brasil por su compromiso con adolescentes que están en la calle, para que no terminen en la cárcel o asesinados. Pero después me cuenta sobre las horas que pasa escuchándolos, hablando con ellos, compartiendo la comida, estando en silencio juntos: y de cada uno de ellos conoce su historia, se apasiona por cada uno. Una relación viva. ¿Y si es esta relación, este ser reconocidos en su subjetividad singular lo que los mantiene vivos?, me pregunté; ¿y si es esto lo que los hace apasionarse por la búsqueda de algo más de vida? Pues, sí: esto que es casi nada pero que es casi todo. Incluso aquella mujer lo sabía, diciendo con palabras sencillas y sinceras lo esencial de su actuar educativo y político: el saber estar ahí⁸.

Es lo que las mujeres, a no ser que borren su propia diferencia, hacen normalmente y saben hacer, llevando en sus gestos sí mismas por completo y la vida entera, y principalmente el sentido de las relaciones. Una competencia que históricamente es más femenina

⁸ Ina Proetorius, *La filosofía del saber estar ahí, para una política de lo simbólico*, “Duoda. Revista de Estudios Feministas”, 2002, n° 23, 99-110.

que masculina, “dado que los hombres bajo el patriarcado han tenido menos oportunidad de desarrollarla”, dice Ina Proetorius, una teóloga de la Suiza alemana que le ha dado un nombre, *Daseinskompetenz*, para salvar el sentido del actuar femenino, incluso lo cotidiano y común, ya que si no estaría destinado a la nada, al no existir, dándole una existencia simbólica. Y, en el reconocer la necesidad de desarrollar una filosofía del saber estar ahí, va más allá, poniendo la *Daseinskompetenz* como medida de una escuela diversa, al centro de una revolución de pensamiento y de un cambio de civilización. Esta búsqueda de “nombres buenos” para una realidad que ya existe, ha existido siempre pero ha sido invisible, y no sólo sostiene la vida sino que le da sentido y calidad, es un gesto político de gran eficacia: es una operación de verdad porque no teoriza abstrayendo de la experiencia, sino que parte de la experiencia viva de una mujer que sabe interrogarse a sí misma, a sus similares y al mundo dejándose orientar por una medida alta de civilización. Y es una operación que hace orden, dando preferencia a lo que hace que la vida sea buena. La expresión “saber estar ahí” intenta aferrar en lo simbólico algo fundamental y huidizo, que excede la verdad restrictiva de los saberes científicos que parcelan, porque “el estar ahí” significa el conjunto de nuestra existencia en su complejidad contradictoria (libertad y necesidad, fuerza y debilidad, dependencia y autonomía, vida y muerte...); y “saber estar ahí” remite no a una actitud natural sino a una competencia que se debe aprender. El saber estar ahí es lo contrario de la modalidad tradicional del hombre occidental moderno, es decir, el hacer rectilíneo, sistemático, racional, finalizado a un producto o a un objetivo, una modalidad que puede ser todavía válida, pero en ámbitos restringidos de la vida humana. En cambio el saber estar ahí está próximo a la praxis en el sentido de Hannah Arendt: como un actuar donde nos exponemos personalmente junto a otros empezando un proceso cuyos resultados no se pueden prever y cuya realización no está en nuestras manos, y el proceso mismo, más que el producto, interesa por su valor de transformación. Saber estar ahí es ir y venir entre todas las posibles mediaciones, sin recurrir a atajos de pensamiento y de acción, que siempre tienen una matriz de violencia; es la capacidad de tejer, entrelazar recursos, deseos y necesidades – hacen eco las palabras de Virginia Woolf: “unir, fluir, crear”⁹ - dándose todo el tiempo necesario, estando también en una pasividad atenta para encontrar vías oblicuas, aprovechar ocasiones, inventar mediacio-

⁹ Virginia Woolf, *Al faro*, Feltrinelli, Milano, 1992, p. 102.



nes significativas y eficaces en situaciones, con “espera hábiles y relances en el momento adecuado” para que la palabra y la cosa, el deseo y la necesidad se encuentren. También forma parte de la *Daseinskompetenz* el saber manejar conflictos, cuando no se pueden evitar; y no para destruir al otro o autodestruirse – ya que las mujeres raramente olvidan el cuerpo, el sufrimiento, el miedo, los vibraciones de la vida y su cuidado – sino para modificarse en relación al otro y modificar la relación misma. Mientras que muy a menudo los hombres “provocan guerras y no saben manejar los conflictos”, como se titulaba hace años un número de la revista de Librería de mujeres de Milán, “Via Dogana”¹⁰.

Política y educación viven de las mismas mediaciones: relaciones y palabra. Y su origen es el mismo, la relación con la venimos al mundo, la que tenemos con nuestra madre. A partir de ahí comienza para cada una, para cada uno, el mundo y la historia, se forma nuestra singularidad; ahí hemos intercambiado libremente el reconocimiento de autoridad de la madre con el aprender a hablar, con acceder a la lengua como forma de vida, con dar inicio a esa personal competencia simbólica en la exploración del mundo y en el intercambio con círculos cada vez más amplios de interlocutores, que será la base de los aprendizajes sucesivos. Nuestra cultura ha olvidado este origen: ha borrado el primer sentido de educar, que es seguir con la obra materna de humanización y de civilización, y, con la antinomia privado/público, nos ha acostumbrado a considerar esta relación como perteneciente a la esfera de lo privado. Pero hablar, como subraya Milagros Rivera “es lo más público y político que hay en la experiencia femenina y masculina, y es, al mismo tiempo, lo que se aprende en la intimidad más estrecha de la relación con la propia madre, o con quien haya ocupado su lugar”¹¹.

Tener presente este origen nos hace reconocer que el *primum* existencial, político y pedagógico es la relación. Salir de la idea de un sujeto autosuficiente ha formado un conjunto con este descubrimiento, abriendo caminos imprevistos y fecundos. El horizonte simbólico materno esta cercano a las mujeres pero es también accesible a hombres que saben dejarse orientar por la potencia de lo amor e ir más allá de las históricas dicotomías de matriz patriarcal interno/externo, cuerpo/mente, individuo/sociedad, privado/público, personal/político, ideal/realidad, teoría/práctica. En este horizonte lo otro (lo que quiera que

¹⁰ Via Dogana”, 2001, n. 58-59.

¹¹ María-Milagros Rivera Garretas, *Prólogo* a Montoya Ramos Milagros (al cuidado de), *Escuela y Educación*, Horas y Horas, Madrid, 2002, p.12.

sea esto otro) es término de una relación de intercambio del que nunca nos podemos apropiarnos y que no se puede reducir a objeto. Y la diferencia femenina señala la infinita apertura al otro, a otro, que no es pérdida de sí misma (si acaso crecimiento), sino pérdida del simulacro de un “yo” que pretende ser autosuficiente.

Por lo tanto, no se trata de construir un mundo diferente, sino de abrir el mundo al juego libre de la diferencia sexual, a otro orden de relaciones, donde la variedad de los seres humanos no se reduzca a objeto, sino que sea reconocida en sus diferencias singulares. Y la clave del cambio no es, según el mundo viril, actuar en lo externo para plasmarlo con la fuerza de la voluntad, del pensamiento calculador, o en nombre de un ideal: es esta una posición simbólica, que a lo largo de la historia no ha dado frutos positivos; todo lo contrario, ha llevado a una serie de reacciones y contrareacciones marcadas por un aumento de violencia, de imposiciones, de humillaciones. Prueba de ello es el representarse repetitivo en la historia de una escisión evidente en gran parte de la política y de la pedagogía, incluso la que ha sido conducida por las mejores intenciones, y es un síntoma de represión inconsciente: el desvío entre presente y futuro, medios y fines, intenciones y acciones, palabras y hábitos, a menudo una esquizofrenia hasta el punto que libertad, justicia, paz, bien común, por nombrar sólo los más importantes, siguen siendo ideales o principios que se reproponen continuamente bajo otra apariencia pero siempre aplazados al futuro. Esa escisión deriva, en mi opinión, de la falta de práctica del partir de sí, como forma de autoconocimiento, de comprensión de la realidad y del actuar político, y de la poca confianza en lo que ofrece el presente: un presente casi siempre rehén, en el imaginario masculino, del pasado y del futuro, en vilo entre la nostalgia de aquello que parece perdido y proyección de los ideales y de la voluntad (*hybris*) en un tiempo que todavía no existe. Sin embargo, es el presente lo que nos toca vivir y padecer. Y a la misma vez, si nos liberamos de la tendencia habitual de “salir” de la experiencia presente para asumir un punto de vista objetivo, en tercera persona, ese es el tiempo del aquí y el ahora en el que podemos vivir, con momentos de intensidad, los eventos con personas reales y en situaciones reales¹²: una intensidad que nos permite transformarlo desde dentro llevándolo a la trascendencia del sentido, volviendo a escribir el pasado y accediendo a la realidad como promesa. Y la vida puede redimirse de su dispersión, de su discontinuidad, y la realidad, que nunca se muestra totalmente, puede mostrar aspectos nuevos, y los seres huma-

¹² v. Daniel Stern, *Il momento presente*, tr. it. Raffaello Cortina, Milano 2006.



nos pueden abrirse al anhelo de la trascendencia en el contingente. Esto lo sabemos muy bien, en nuestra difícil tarea del educar: justo cuando dejamos de lado la impaciencia y la necesidad del control racional, del tiempo lineal, podemos hacer que ocurran estos momentos de intensidad en los que sucede algo significativo y transformativo y abandonarnos a esa “esperanza que nada, que se alimenta de su propia incertidumbre: la esperanza creadora”¹³, que crea yendo más allá de la realidad sin desconocerla, y deja que ocurra la realidad que todavía no ha ocurrido, la palabra que todavía no se ha pronunciado: esperanza reveladora.

La capacidad femenina de tener juntos diferentes dimensiones del vivir, diferentes niveles del ser, lo cotidiano y lo divino, lo material y lo espiritual, el sí y lo otro, la vida y el sentido de la vida, de acompañar el fluir discontinuo de la existencia con el sentir, el pensar y el actuar, en un círculo infinito, se ha traducido en prácticas políticas conscientes, en una búsqueda continua de un lenguaje que cambia la realidad y las relaciones encontrando las palabras justas: acción y lengua que renuevan los contextos al presente, en el momento en el que dan lugar a transformaciones de sí y de las propias existencias personales. Por lo tanto, existe un paso subjetivo profundo y arriesgado en la experiencia política y educativa así entendida, pero al mismo tiempo un ir más allá de la propia subjetividad en el encuentro y en el intercambio con otras, otros, con otro, porque las prácticas, siempre contextuales, crean significados y palabras que van más allá de los contextos y entran en el mundo como chispas de calidad y de sentido con un valor más general.

En Italia, y más tarde también en otros países – en particular, en España con el nacimiento de Sofías¹⁴– comenzamos entre mujeres a llevar en el educar, en el hacer escuela, un sentido libre, palabras nuestras, prácticas innovadoras que procedían de nuestra experiencia y de nuestros deseos de profesoras. Pusimos en segundo plano los programas escolares que teníamos que llevar a cabo, el mito de la eficiencia, los lenguajes burocráticos y especializados, las mediaciones codificadas, las prescripciones de los expertos externos, descubriendo “saber que se sabe”¹⁵, es decir, ya disponíamos de lo esencial para aquello que

¹³ María Zambrano, *Los bienaventurados*, Siruela, Madrid 2004, p. 112.

¹⁴ “Sofías, Relaciones de autoridad en la educación”, consiste en relaciones entre profesoras de infantil, primaria, secundaria, universidad y educación no reglada, que se establecen de dos en dos mediante el reconocimiento de autoridad femenina en la educación, por el deseo de estar en relación y de forma no codificada.

¹⁵ Anna Maria Piussi-Letizia Bianchi (cur.), *Sapere di sapere*, Rosenberg & Sellier, Torino 1995 (*Saber que se sabe. Mujeres en la educación*, Icaria, Barcelona 1996).

considerábamos irrenunciable: el saber de nuestra experiencia, siempre interrogada y reinterpretada en la reflexión política compartida con otras. Se abrió por contagio, sin organizaciones estables sino con movimientos fluidos de relaciones de confianza y de autoridad, un horizonte de libertad incluso para otros, y los contextos se han hecho más ricos y prometedores. Este partir de sí nos ha hecho reconocer en la relación viva con alumnas y alumnos, con las/los estudiantes el lugar de la medida de qué y cómo enseñar, día tras día. No hemos puesto al centro de la enseñanza/aprendizaje al “alumno”, según la tradición de una cierta pedagogía progresista-democrática iniciada con Rousseau, sino la relación. Relación como un encuentro entre dos o más subjetividades, y como relación con los conocimientos. Ciertamente no ha sido un descubrimiento nuestro la toma de conciencia que, en la enseñanza, los conocimientos siempre están filtrados por la subjetividad de quien enseña, y por lo tanto, en realidad lo que entra e influye en la transmisión, quizás más allá que los contenidos, es la calidad de nuestra relación con el saber: una relación que puede ser de sometimiento, de aceptación rutinaria, de desconfianza, o bien de autoridad, de pasión, de creatividad, que obstaculiza o al contrario estimula el deseo y la pasión de quien está ahí para aprender. Pero, de esta consciencia ya bastante difundida, hemos hecho una apuesta educativa y política, saliendo de la neutralidad de la igualdad y viendo cómo juega en esta dinámica la diferencia de ser mujeres u hombres, niñas y niños, y cómo se aprovecha la disparidad entre seres humanos sin transformarla en desigualdad. Y exactamente el sentido relacional de la enseñanza/aprendizaje nos lo hace reconocer como un proceso abierto, móvil, a menudo discontinuo, en el que todo se puede poner en juego de maneras incluso imprevisibles, pero no sin un principio de orientación. Hemos dicho que enseñar y aprender es transformarse en relación. Un aprendizaje significativo sólo se puede dar cuando se convierte en experiencia de transformación de sí, proceso germinativo desde dentro. Y una enseñanza es significativa si, en quien enseña, se da ese cambio de sí y de la propia mirada que hace percibir al otro, el alumno/alumna, como un sujeto con historia, saberes, singularidad, a menudo con su resistencia a darse conocer, y no como “objeto” para adecuar o medir según modelos abstractos sino como término del intercambio, sujeto en concreto y real junto al que emprender un camino. E incluso los conocimientos se transforman, vuelven a recobrar vida, si “indisciplinan” en la relación viva, y entrelazándose con los saberes de la experiencia se



convierten en otra cosa, entran en un proceso compartido de búsqueda, generan nuevos conocimientos, nuevas epistemologías.

Este actuar educativo es también un tender a lo esencial en el sentido de dejar caer mediaciones complicadas y superfluas y volver a lo más elemental: es decir, a esa dimensión en la que las necesidades humanas se entrelazan con deseos aún indeterminados, las relaciones entre las personas no se dejan capturar por codificaciones externas y los infinitos recursos de la lengua materna están a disposición para poder existir en la lengua. Es un quitar para dar vida, para liberar tiempo, imaginación y energías subjetivas, para utilizar los gestos adecuados y decir las palabras exactas: un quitar que no tiene nada que ver con el fácil destruir y reconstruir, movimiento de ese porte viril del que estamos padeciendo los efectos, desde el infinito recurso a la guerra, al “cambio permanente”, oxímoron paradigmático de nuestro tiempo. El ímpetu reformista que ha arrollado, y no sólo en los países occidentales, escuelas y universidades con continuos cambios pretendiendo volver a diseñar todo, es un precipitado del ansia por perseguir lo nuevo, más aún, competir para anticiparlo, inducida por el nuevo capitalismo, por el reto económico global. Las reacciones más difundidas son, entonces, la adaptación pasiva o, por el contrario, la oposición, la crítica continua. Ambas debilitan la capacidad personal de imaginar, de hacerse actores protagonistas de la propia realidad y de sus cambios vitales.

Pero en Italia la política de las mujeres ha dado a luz a una creación que ha hecho partícipes también a hombres apasionados por la escuela y por la educación: la autoreforma, que inició en las universidades y después se extendió a las escuelas, con la idea de que las transformaciones significativas no vienen desde arriba, sino de un proceso realizable a partir de sí y en el cambio y comparación con las experiencias de otras y otros. Cambiar sí, pero a partir de lo que ya hay y funciona, ha sido un gesto de libertad, de toma de responsabilidades en primera persona y de reconocimiento de autoridad propia y ajena, por parte de quienes hacen que la escuela viva cada día, quienes la conocen desde dentro y están en condiciones de valorar sus puntos débiles y fuertes: poseen competencia simbólica. Es otra escuela la que surge del cambio de mirada. Y si esta escuela ya existe - lo cual es una buena noticia¹⁶ -, hay que llevarla a la reflexión libre y compartida, generadora de un nuevo pensamiento educativo y de circulación de prácticas buenas, sa-

¹⁶ Antonietta Lelario y otras, *Buone notizie dalla scuola. Fatti e parole del movimento di autoriforma*, Pratiche Editrice, Milano 1998.

biendo que su cualidad no depende de modelos, por más recientes y elaborados que sean, sino del intercambio de lo que se es, de la investigación y de la creatividad personales situados en el intercambio común para decir aquello a lo que no se puede renunciar. La autoreforma ha reactivado una corriente amorosa en una institución abrumada por la sucesión acelerada de acciones administrativas y legislativas dirigidas a consolidar una visión empresarial, tecnócrata e individualista de la enseñanza, a aplastar sus aspectos vitales con la obsesión de organizar, programar, evaluar/certificar, e incluso a destruirla como bien público en nombre de la lógica del mercado, desviando a otros lugares los recursos humanos y económicos y borrando competencia y saberes ya existentes. Una corriente amorosa que valora la variedad y las diferencias entre seres humanos, sustrayéndose al mito de la igualdad, ha hecho que profesores, padres y madres, y estudiantes de toda Italia hayan empezado a liberar interés y placer por la enseñanza, a reavivar la pasión de enseñar, el cuidado de las relaciones, el deseo de conocerse y de conocer el mundo, a encontrar en común tiempo y palabras para plantear grandes preguntas. En el lugar de los lenguajes especializados, burocráticos y mercantiles de la institución y de la política ministerial, ha nacido como por contagio mediante relaciones simples pero exigentes, una lengua común y subjetiva para hablar de la y en la escuela: la lengua libre e irónica de la inteligencia amorosa, que abre a otros significados, simultáneamente antiguos y nuevos, para dar desde dentro y “desde abajo” voz pública, políticamente densa, a la realidad educativa y a sus cambios, llevándola al corazón de la sociedad. Una lengua que no olvida, en nombre de la transparencia, de la previsión o de la funcionalidad, la complejidad de la vida y de esos fascinantes, fatigosos e imprevisibles intercambios cognitivos y emotivos concretos entre seres humanos que son las relaciones de enseñanza/aprendizaje, sino que intenta mantenerse fiel a lo que sucede día tras día, con sus luces y sus sombras, para hacer palanca en lo positivo pero también para encontrar medida ante los fracasos, las contradicciones y lo negativo. Un saber de la experiencia viva que ningún saber experto puede reemplazar, se ha ido creando en los muchos encuentros libres nacionales y locales celebrados en estos años. En ellos, el compromiso de cuidar el pensamiento y las palabras, y de cuidar el propio deseo de decir, ha estado acompañado por la escucha interesada y exigente de la palabra y de los relatos de otras y otros; las disparidades se han podido convertir en riqueza que circula, y los conflictos -nunca destructivos- en fuente



de posible medida. Es decir, en el centro de esta política, como en el centro cotidiano de la enseñanza, están la mediación de la palabra viva, móvil y significativa, y las relaciones entre seres humanos, palanca de la posible transformación de sí y del mundo: una afirmación del valor de la autoactivación y de la regulación desde abajo, desde el contexto, de los procesos de cambio. Esto ha permitido tomar postura, de vez en vez, también con respecto a las medidas de reforma introducidas desde arriba (por ejemplo, los nuevos sistemas de evaluación o la reorganización jerárquica del cuerpo docente), contrastándolas libremente hasta provocar que la parte ministerial las reconsidere. Valorando el saber de la experiencia y los deseos de calidad y de sentido del profesorado, padres y madres, y de los propios estudiantes, se ha abierto camino una conciencia nueva y feliz: “la escuela somos nosotras y nosotros”.

En un tiempo como el nuestro, en el que el orden social de la modernidad occidental se está disolviendo en la sociedad global, ya se ha abierto el camino a un mundo múltiple y fluido de identidades y subjetividades culturales en movimiento, del que la consciencia femenina¹⁷ individual y colectiva representa la clave de bóveda en la articulación y en las relaciones entre mundos diferentes. En un horizonte en el que la vida misma y toda la vida se ha convertido en terreno de conflictos políticos y simbólicos (biopolítica como configuración del poder, pero también como descubrimiento femenino del sentido político de toda la vida en su continuidad discontinua), cada una y cada uno de nosotras/os está llamado a la libertad y responsabilidad para constituirse como sujeto: es decir, como diferencia creativa capaz de abrir la realidad a nuevos comienzos, de encontrar combinaciones nuevas singularmente y asociándose libremente con otros. Un sujeto, una subjetividad que no se puede reducir a categoría social o a individuo de serie. La subjetividad hace referencia siempre a un ser singular y nace dentro de la lengua; por lo tanto, es relacional: se genera en el encuentro de existencias y en el intercambio de palabras que activan y renuevan las propias en un círculo potencialmente infinito, y como consecuencia, necesita relaciones vivas y no instrumentales, un mundo de palabras en las que encontrar eco y medida para una lengua que pueda significar la propia experiencia humana. Pensar libremente, como proceso en el que se constituye la subjetividad, comporta no caer en la ilusión de poderse soltar de las relaciones y de las dependencias que tenemos con los demás, con las cosas, con un mundo independiente

¹⁷ Alain Touraine, *Monde de Femmes*, Fayard, Paris 2006.

de nosotros (tradiciones, costumbres) - si acaso, ésta es la presunción del “yo” - sino al contrario, reconocerlas y aceptarlas libremente, a veces para descansar en ellas, y para ir más allá: porque “perdonar nuestras deudas a cosas y personas”, como dice Simone Weil, agradecer a lo que yo no soy, permite que no nos sintamos aplastados por el peso del mundo o, al contrario, superfluos respecto a su devenir.

Y en un tiempo en el que el actuar educativo oscila entre activismo frenético e insensato y un retirarse casi nihilístico de responsabilidad frente a una realidad cada vez más indescifrable, entre confianza excesiva en sistemas de pensamiento/acción cohesivos y omnicomprensivos, y tentación ilusoria de abandonarse a la liquidez post-moderna sin vínculos, a esa “educación líquida” representada por el mercado neoliberal de la formación, estas prácticas y saberes de origen femenino sirven no para diseñar pragmáticamente el futuro, sino para estar en el presente sin perder el sentido, más bien, para abrirlo a su crecimiento. Es esto lo que necesitamos, cuando, como está sucediendo hoy en día, las mediaciones sociosimbólicas que el mundo masculino se está dando en la reorganización de los poderes, desde el nivel local al planetario, muestra su fragilidad e inconsistencia, bajo la aparente seguridad tecnológica y la arrogancia política. Ya desde varias partes se advierte la necesidad de volver a ser capaces de relacionarse y de hacerse mediación viviente, cada uno y cada una en primera persona, para que el mundo sea más vivible, para no caer en la repetición. La práctica de la mediación requiere ponerse en juego por lo que se es, por lo que se sabe, se desea, y abrirse a relaciones significativas con otros, con otro, con toda la carga de lo imprevisible, del riesgo, pero también con la carga de posibilidad que la relación comporta. Enseñar y educar requieren la mediación viva, el entrar y hacer entrar en relación, encontrar y hacer encontrar los saberes, en un *tiempo naciente* como el alba del día. Situar en esta posición simbólica de inicio renovable puede devolver la educación a su origen: el de ser creadora de vida, para cada una y cada uno en su singularidad, en el sentido pleno de vida y de palabra, las dos cosas juntas; porque sin pensamiento y palabra, que necesitan mediaciones vivas, no procesos repetitivos o técnicas muertas, la vida no asume su forma, nunca accede a su chispa divina.

Laboratorios de experiencias



El territorio como nuevo marco educativo. “El centro de investigación y formación en actividades económicas sostenibles-cifaeas como praxis de un modelo de formación para el desarrollo” Amayuelas de Abajo (Palencia)

457

Jerónimo Aguado Martínez/ Melitón López Martín (miembros y animadores del proyecto CIFAES)

1. Amayuelas de Arriba y de Abajo

“ENTRE EL SEÑORÍO DE FERNÁNDEZ MANRIQUE Y LAS NUEVAS ESTRATEGIAS DE DESARROLLO LOCAL”

Las Amayuelas ya no son Señorío; 558 años las separan desde que el Adelantado de León Pedro Manrique decidió en su testamento, en 1440, dejar a su hijo más pequeño, Garci Fernández Manrique, sus Villas de Amayuelas de Arriba y Amayuelas de Abajo.

Hoy las Amayuelas son un poco más de todos. Los 16.616 maravedís del Señor feudal (las lanzas del Rey ya no existen), se distribuyen entre pequeños y medianos propietarios, que siguen queriendo sacar de las entrañas de una tierra dura, y los apoyos a sus rentas de la Unión Europea, los medios económicos para seguir siendo agricultores...

Amayuelas de Arriba sigue siendo una entidad local con personalidad jurídica propia. Amayuelas de Abajo dejó de serlo desde 1971. Hoy, jurídicamente hablando, es un barrio de San Cebrián de Campos, pueblo al que se anexionó hace ahora 27 años.

Ambas Amayuelas, castigadas por las sucesivas políticas desarrollistas, donde lo rentable sólo se miró y se mira desde el prisma del beneficio inmediato, y a veces especulativo, son dos más en la larga lista de pueblos de nuestra comarca y región que pelean por seguir subsistiendo. El abandono del campo, primero por los jornaleros agrícolas (braceros sin tierra), más tarde por los campesinos menos competitivos y preparados para la agricultura productivista y el desmantelamiento, por parte de la Administración, de todos y cada uno de los servicios municipales no ren-

tables económicamente (siempre se les olvidó el criterio social), ha favorecido el declive de estos pequeños pueblos. Pero LAS AMAYUELAS se niegan a desaparecer. Sus gentes han defendido con uñas y dientes el sentido de seguir siendo Ayuntamiento independiente (como es el caso de Amayuelas de Arriba) y desde hace ocho años un grupo de personas (apoyado por instituciones como Escuelas Campesinas, COAG-Palencia, los Centro de Desarrollo Rural, el Colectivo Tierra de Campos...) trabajan por crear nuevas posibilidades de vida, de empleo, de riqueza... bajo diferentes estrategias que hacen posible el Desarrollo Local.

El proyecto es una de las muchas iniciativas que se intentan poner en marcha en la comarca de Tierra de Campos. Se define, en su conjunto, como un CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE FORMACIÓN EN ACTIVIDADES ECONÓMICAS SOSTENIBLES, (C.I.F.A.E.S.) que, a través de un proceso que ya se ha iniciado, ha de convertirse en el prototipo de lo que sería un MUNICIPIO ECOLÓGICO. Aprender a gestionar nuevas fuentes de riqueza, sin deteriorar el entorno donde vivimos, es el reto del día a día.

CENTRO DE INVESTIGACION Y FORMACION EN ACTIVIDADES ECONOMICAS SOSTENIBLES (C.I.F.A.E.S.) Amayuelas de Abajo (Palencia)

PRODUCCION INVESTIGACION FORMACION

El proyecto, intenta abarcar los siguientes campos de trabajo:

1. La producción de energía con sistemas renovables (solar y eólica).
2. El cultivo ecológico de cereales, leguminosas y hortalizas, investigando y promoviendo el mantenimiento de las semillas autóctonas.
3. El reciclado de los residuos orgánicos, la selección de basuras y la depuración de las aguas residuales con sistemas de filtros verdes.
4. La producción ecológica de carne de ovino y aves, investigando y promoviendo el mantenimiento de las razas autóctonas.
5. La gestión integral de los espacios naturales, promoviendo iniciativas forestales, mediante la producción de las especies autóctonas (encina, roble..)
6. La rehabilitación del espacio físico municipal, con técnicas de construcción popular (barro, piedra..).
7. La transformación de los productos del campo, comercializando directamente con los consumidores la producción local.
8. La creación de PYMES.



Todos ellos, en su conjunto, quieren ser espacios e instrumentos pedagógicos para una actividad permanente de investigación y formación, donde el principal destinatario siempre ha de ser la población rural.

Desde que se inició esta andadura se han consolidado proyectos como un albergue con una capacidad de 40 plazas, gestionado por CE-DAZO S. L., una cocina para la elaboración de comidas a colectividades, gestionada por SCAS, S.L. (ver pictograma), La Construcción de 10 viviendas con tierra cruda para facilitar el asentamiento de nuevos pobladores, la creación de dos casas rurales.

También se han iniciado los primeros ensayos de producción ecológica (horticultura, cereales, leguminosas, avicultura, porcino, ovino...), recuperando razas y semillas autóctonas.

La rehabilitación de palomares, bodegas, casetas, lagar (con técnicas de construcción popular - tierra cruda), fuente romana, muralla de la iglesia, antiguo Ayuntamiento; son, entre otras, unas de las tareas a punto de concluir...

En la actualidad se está dando por terminada la obra de instalación de los diferentes usos y aplicaciones que pueden tener las energías renovables, obra gestionada por ENERPAL S.L. (empresa puntera en este terreno en la provincia de Palencia) y que pretende lograr la autosuficiencia energética de cada uno de los edificios rehabilitados, alcanzando en la actualidad una producción de 5.115.800 W. año.

Cada uno de estos proyectos tienen su propia autonomía pero con un planteamiento de coordinación y ayuda mutua.

La articulación de muchos de los recursos (a veces ociosos) que en ambos municipios existían y la buena disponibilidad de sus propietarios a cederlos bajo acuerdos de usufructo, ha posibilitado la realización de diferentes iniciativas.

Por último, destacar la aportación de muchos de l@s jóvenes que se acercan hasta Las Amayuelas como voluntari@s, para poner su pequeño grano de arena en los diferentes trazos que, cargados de utopía, van día a día configurando un gran proyecto.

2. El desarrollo local y/o la aventura de ser soñadores

"IDEAS PARA LA INTERVENCIÓN SOCIAL EN UN TERRITORIO MARGINADO"

Se me ocurrió ingenuamente preguntar, en una de las muchas convocatorias a las que tenemos que asistir, como responsables de las iniciativas LEADER, sobre cuantos kilómetros de autovía podría-

mos construir con los 270 millones de pesetas asignados al programa LEADER de Tierra de Campos... Los más expertos en estas cuestiones (siempre hay expertos para todo) echaron sus carcajadas al aire, y alguno de los asistentes, aparentemente más serio que el conjunto, me contestó: dudo que llegues a uno.

Mi intención (Dios me libre...) no era pensar en construir autovías en Tierra de Campos, sino poder contrastar la importancia de las diferentes opciones presupuestarias que hacen nuestros representantes a la hora de apoyar proyectos.

Fue entonces cuando descubrí lo atrevidos que éramos ese conjunto de Grupos de Acción Local, que al son de la convocatoria LEADER, pretendíamos desarrollar cada una de nuestras comarcas, con la miserable adjudicación de unas decenas de millones de pesetas, que en ningún caso podrían alcanzar para construir un kilómetro de autovía.

Pero lo peor del asunto, no era nuestro convencimiento; sino el convencimiento de la Administración Pública. Encuentros, Foros, Seminarios, informes, más informes, toda una retahíla de instrumentos para evaluar los grandes resultados que teóricamente habrían de conseguirse con la adjudicación de las migajas de los Fondos Estructurales, en concepto de Desarrollo Rural.

Corregir los males endémicos (despoblación, desmantelamiento de servicios, falta de jóvenes, descenso de la población activa en el sector agrario, etc..) de una comarca, acumulados tras decenas de años de olvido, no es posible hacerlo de la noche a la mañana, por muchos millones que lleguen a ella. Claro que menos posible es, si la voluntad política de invertir fondos públicos, siempre está orientada a las obras de las grandes infraestructuras, de las que el territorio y la población rural suelen ser los menos beneficiados.

A pesar de todos los inconvenientes, las iniciativas de Desarrollo Local, se multiplican día a día en la geografía rural española, construyen estrategias de trabajo, movilizan a la escasa población, dan respuestas, en función de sus posibilidades, a problemas sociales, culturales, formativos, económicos, de empleo,... crean nuevas ilusiones, esperanzas... y, lo que es más importante, demuestran que con pocos mimbres (recursos) es posible hacer cestos.

Amayuelas es parte de una de esas experiencias. El grupo humano que anima el proyecto ha creído más en las escasas posibilidades de su territorio que en los fondos Europeos que apoyan la iniciativa y que siempre llegan tarde. Han aprendido a articular y a gestio-



nar los recursos de un entorno con criterios de “sostenibilidad”, única forma de afrontar los retos del presente sin hipotecar el bienestar de las generaciones futuras; apostando por la producción y no por el productivismo; creyendo en el valor de “lo pequeño”, y no en el crecimiento ilimitado... Su base científica es la cultura medioambiental y campesina, guardando equilibrios entre lo viejo y lo nuevo, entre la sabiduría popular y las nuevas corrientes culturales .

Son muchas las ocasiones en que he defendido la importancia que el territorio rural tiene para el conjunto de la sociedad, huyendo de apropiaciones indebidas que a veces los rurales proclamamos. El espacio rural es y tiene que ser un patrimonio de todos, de la humanidad, y por eso es imprescindible mantenerlo vivo... Vivo no sólo para los fines de semana y las épocas de vacaciones sino durante los 365 días del año.

Ahora bien, si no somos capaces de coordinar estrategias, esfuerzos y recursos de cada una de las Instituciones con responsabilidades políticas en el terreno del Desarrollo Local, así como con ese recurso humano lleno de creatividad e integrado en las pequeñas iniciativas que surgen en el territorio, es, y será cada vez más difícil dar respuesta “INTEGRAL” a los problemas endémicos que sufre el medio rural en su conjunto.

Es cierto que tenemos muchas posibilidades, tenemos recursos humanos con ganas y capacidad para afrontar múltiples proyectos, pero es fundamental recuperar ciertas tasas de población en muchas de nuestras comunidades rurales, iniciando así un proceso de desmasificación de las grandes urbes (favor mutuo), lo que lleva implícito crear medios para facilitar la vida en los pueblos.

Todo ello implica apuestas y conceptos diferentes (Ver cuadro 2) del modo en que se está poniendo en práctica el discurso del Desarrollo Local. Hablaremos de éxitos globales de tal concepto cuando:

ESTRATEGIA:

- Promoción de iniciativas económicas sostenibles
- Diversificación de actividades
- Financiación participativa y variada
- Optimización de recursos (utilización coordinada)

Todo ello desde una perspectiva de desarrollo rural que implica, entre otros aspectos:

- creación de empleo
 - fijación de población
 - gestión de recursos
 - planificación del territorio
 - cultura campesina
 - patrimonio
 - alimentos de calidad
 - usos racional de nuevas tecnologías
 - dotación de servicios
 - formaciones vinculadas a procesos productivos
-
- RECUPEREMOS una agricultura productiva (no productivista) con agricultores, en función de las necesidades alimenticias de la sociedad. Una PAC no mediatizada por los intereses de la agroindustria. Unas redes de intercambio entre productores y consumidores. Un uso de la tierra al servicio de las necesidades alimenticias de la sociedad.
 - MANTENGAMOS una industria agroalimentaria de calidad ligada al territorio. Una economía rural diversificada
 - DISFRUTEMOS de unos servicios municipales imprescindibles (educativos, culturales, sociales, transporte, infraestructuras....). Unos profesionales con vocación por lo rural. Un ordenamiento integral del territorio
 - NOS ENRIQUEZCAMOS con unos planes de educación y formación permanente vinculados a las demandas concretas de la población, revalorizando la cultura rural frente a la colonización externa
 - GESTIONEMOS los recursos naturales en beneficio de la sociedad, creando instrumentos económicos y legislativos para promover un uso adecuado de los recursos naturales, agrogenéticos, etc..
 - UTILICEMOS con actitud abierta las nuevas tecnologías, haciendo que contribuyan a mejorar las condiciones de trabajo y calidad de vida de los habitantes del medio rural, siendo respetuosas con el medio ambiente. Desarrollando y promocionando las energías renovables producidas con tecnologías de bajo o nulo impacto ambiental.
 - SIENDO SOLIDARIOS busquemos fórmulas de redistribución de la riqueza ligada a la integración social, recuperemos la solida-



ridad y la austeridad como valor en el medio rural, fortalezcamos el diálogo e intercambio en igualdad de condiciones con otras culturas y pueblos y promocionemos la soberanía alimentaria de los pueblos y nacionalidades mediante un comercio internacional justo y transparente.

Mientras tanto, sólo será una respuesta de aquellos grupos que creen (creemos) en el Desarrollo Local sostenible y disfrutan (disfrutamos...) del derecho a la aventura de ser soñadores.

463

3. Producción e investigación / formación y desarrollo

“EL TERRITORIO COMO NUEVO MARCO EDUCATIVO”

Ningún centro oficial de formación, ninguna estructura física reconocida como espacio educativo... La escuela fue clausurada hace más de 40 años, unas pequeñas ruinas son el símbolo de la última institución educativa que hubo en nuestro pueblo... Y por delante, tan solo un sencillo reto: demostrarnos, que también en lo pequeño, y desde lo que apenas tiene valor para los pringados en el culto a la eficacia y a las rentabilidades economicistas, es posible crear nuevas esperanzas y nuevas posibilidades de vida.

Iniciamos nuestro trabajo lanzándonos a la aventura de la PRODUCCIÓN: ¿cómo producir sin deteriorar los recursos del entorno?, ¿cómo crear nuevas fuentes de riqueza siendo compañeros de viaje de la madre naturaleza?

Se inicia así un PROCESO de aprendizaje colectivo, donde la intuición y la transmisión oral del “bien saber hacer” de las personas mayores de nuestra comarca, han jugado un papel clave como materiales didáctico-formativos.

Los objetivos esperados no eran otros que ir dando respuesta a los sucesivos problemas planteados en el proceso productivo, visto como un re-descubrir las potencialidades de la producción cuando se hace un uso correcto de los recursos de un territorio, a veces ociosos. Y es así como vamos aprendiendo cuestiones tan importantes como la producción de alimentos sanos que además no han contaminado la tierra ni el agua; las múltiples posibilidades energéticas que nos ofrece el sol y el aire; el reciclado y uso de infinidad de recursos que la sociedad de consumo despilfarra; la elaboración de abonos naturales compostando los residuos orgánicos; el riego de un cultivo industrial (chopo para pasta de papel) aprovechando las aguas residuales; la rehabilitación

de nuestro patrimonio histórico-artístico y la construcción de nuevas viviendas considerando el uso de las técnicas de la arquitectura popular; la creación de PYMES para dar un valor añadido a la producción local....

Un mundo nuevo se abre ante nuestros ojos. Las nuevas posibilidades de empleo son reales (ver cuadro 3) en un contexto al que las políticas desarrollistas le obligaron a ser marginal.

RESULTADOS SOBRE EL EMPLEO, LA POBLACIÓN Y EL TERRITORIO

1992 - 1999

- empleo fijo - 20
- empleo temporal - 50
- autoempleo 10
- asentamiento de población - 10

Gozar del resultado, cuando el resultado de un proceso tiene implicaciones en la mejora de la vida de las personas, o en la concreción real de los sueños y expectativas que los humanos nos creamos, es el mejor exponente de que la formación vinculada al desarrollo (local, personal,...) tiene algún (mucho) sentido. Pero además ello anima a incorporarnos a la espiral de lo PERMANENTE, haciendo de la formación una tarea continua.

En nuestra experiencia, este concepto nos da pie para abrir un nuevo eje de trabajo: LA INVESTIGACIÓN, también como un proceso. Investigar a partir de múltiples pruebas contrastadas y comparadas una y otra vez por las personas que participan en el proyecto, lo que permite la resolución de múltiples problemas y la respuesta a nuevas preguntas, haciendo de la calle un auténtico laboratorio, gestionado por el/la horticultor/a, el/la pastor/a, el/la avicultor/a, el/la panadero/a, el/la...

Cuando dicho trabajo se hace a pie de obra (PRODUCIENDO / INVESTIGANDO), son muchos los nuevos caminos que se abren; muchas las nuevas posibilidades que se descubren. El barro se abandonó como recurso natural para la construcción de las viviendas rurales de nuestra comarca: hoy podemos decir que sus cualidades son múltiples para hacernos una casa más sana y que con la incorporación de ciertas tecnologías podría volverse a usar como sistema de construcción popular. Algunas variedades de semillas y de razas autóctonas, fueron olvidadas en el baúl de los recuerdos por no ser competitivas en



el modelo de agricultura industrial: en las Amayuelas se intentan recuperar, mantener y promocionar la importancia que las mismas tienen para el mantenimiento de los ecosistemas, así como fomentar su uso en sistemas de agricultura menos competitivos y más duraderos. Los agricultores de la comarca son un tanto escépticos ante la agricultura ecológica, no llegando a comprender que es posible producir sin agroquímicos, para lo que se les ofrece la posibilidad de VER en nuestro centro cómo es posible el control de plagas y enfermedades en las plantas con tratamientos puramente naturales.

LINEAS ABIERTAS DE INVESTIGACIÓN:

- La arquitectura del barro y la incorporación de nuevas tecnologías
- Energías renovables
- La gestión de las aguas residuales para usos agrícolas
- La recuperación de la gallina negra castellana
- La recuperación de tierras casi desérticas en tierras cultivables
- La recuperación de variedades de cereales, leguminosas y hortalizas autóctonas
- El tratamiento de plagas con métodos naturales
- La elaboración de compost con diferentes residuos orgánico

Estos dos procesos (PRODUCCIÓN/INVESTIGACIÓN) nos ayudan a descubrir las grandes posibilidades, no sólo productivas y de nuevas fuentes de riqueza, que tiene nuestro TERRITORIO. Contemplar el mismo como marco educativo y como recurso para vincular los procesos formativos al micro-desarrollo económico y social de estos pequeños pueblos ha sido uno de nuestros grandes descubrimientos.

De esta forma Las Amayuelas se contemplan así como un espacio vivo donde los SUJETOS del proyecto estamos inmersos en un proceso continuo de formación, dando respuestas lógicas a nuestras necesidades como humanos asentados en un espacio al que los cánones de la lógica del productivismo denomina marginal.

Pero además, Las Amayuelas, a través del CIFAES, se configuran como marco educativo/formativo, donde se cruzan las ofertas de la comunidad que ha producido un bien (socio-educativo), con las demandas de una población que valora ese bien como el mejor contenido pedagógico para cubrir lagunas y mejoras que desde otros espacios más institucionalizados no pueden cubrir. El niño que conoce cómo se produce el trigo, la leche, el pan,... y la relación e implicación que estos

productos tienen con la persona (agricultor/a) y el entorno que los produce. El joven que encuentra un lugar idóneo donde poder contrastar sus recursos teóricos y científicos, adquiridos en la Universidad, con una práctica concreta de trabajo. El adolescente, considerado fracasado escolar (?), que en Amayuelas encuentra un lugar donde poder recibir una formación específica (ayudante de cocina) con posibilidades de encontrar empleo en el sector de la hostelería...., son, entre otros, algunos ejemplos de cómo el TERRITORIO, su actividad y las gentes que lo gestionan pueden convertirse en uno de los mejores instrumentos pedagógicos para hacer de la formación un verdadero instrumento al servicio del desarrollo sostenible de los PUEBLOS.

1997/99

PARTICIPANTES DE LAS DIFERENTES OFERTAS FORMATIVAS HECHAS DESDE EL CIFAES
1997/99

DEMANDAS FORMATIVAS DE INSTITUCIONES Y PERSONAS Y QUE AÚN NO HAN SIDO
CUBIERTAS

- Agricultura ecológica - 125
- Modernización del M. Rura - 14
- Comercialización - 34
- Medio ambiente - 19
- Elaboración de quesos -26
- Acercamiento y visita al proyecto - 1.379
- Agricultura ecológica -164
- Horticultura ecológica - 134
- Artesanías locales - 71
- Arquitectura popular - 62
- Energías renovables - 135
- Desarrollo rural - 131
- Nuevos yacimientos de empleo - 86
- Gestión de residuos -121
- Programas de Tiempo libre - 92
- Arte ecológico -73
- Implicarse en el proyecto directamente - 99

INSTITUCIONES QUE DEMANDAN COLABORACIONES Y SERVICIOS FORMATIVOS

- Centro de Desarrollo Rural de Carrión
- Unión de Campesinos COAG
- Colegios de Primaria y Secundaria, públicos y privados



- Colectivo Tierra de Campos
- Universidad: prácticas con alumnos, proyectos fin de carrera
- CEAS y Asociaciones diversas
- Ayuntamientos

4. El poder de la imaginación abre nuevas posibilidades de futuro
Era mayo del 68 cuando se dijo lo de “la imaginación al poder”

En las Amayuelas no hay nada de poder, pero sí grandes dosis de imaginación. Nuevos proyectos inician su andadura y otros esperan los resultados de alguna fase de experimentación. La apertura de un centro de formación de jóvenes para la especialización de “constructores con tierra cruda”, el horno para la producción de pan integral ecológico, la construcción de 10 casas bioclimáticas que van a permitir el asentamiento de jóvenes, la rehabilitación de 2 viviendas para mejorar la oferta de turismo rural, la ECO-TIENDA para la venta directa de productos de calidad, el Fondo Financiero Solidario, el foro para el diálogo y la expresión de nuevas utopías... son, entre otras, las nuevas inquietudes, las nuevas expectativas creadas cuando un proyecto está vivo, porque se deja crecer, se deja soñar, se deja imaginar..., y este es nuestro poder, ¿para qué más?



Construyendo ciudadanía: el proyecto “escuelas de ciudadanía solidaria”

Observatorio Internacional CIMAS

469

“...lo que llamamos *inédito viable*,
que es la *futuridad* que debe ser
construida por los hombres”

Paulo Freire

Desde los síntomas...

I. La filosofía presocrática hablaba de los cuatro elementos de que está compuesta la Naturaleza: *la tierra* (lo sólido), *el agua* (lo líquido), *el fuego* (lo seco) y *el aire* (lo gaseoso). Posteriormente se añade un quinto elemento que es *el éter*, que también se puede identificar con el aire, con *lo vacío*, lo que media entre la tierra y el cielo. Cuando se conversa con la gente que construyeron y habitaron los barrios de la periferia urbana y metropolitana de nuestras ciudades, allá por las décadas de los sesenta y setenta, también mencionan algunos componentes de esos mitos fundacionales de las ciudades y de las ciudadanías. Son elementos esenciales a la vez que contradictorios: los elementos *sólidos*, como el suelo de la parcela (ajeno, ocupado o comprado) en la que construyeron su casita, o la solidaridad y participación de los vecinos y vecinas, bases sólidas sobre las que construir; lo *líquido*, como el agua que se filtraba por las paredes y embarraba las calles cuando llovía, o la que consiguieron canalizar hasta sus viviendas con luchas vecinales; lo *seco*, como el calor inclemente del verano o la lumbre, alrededor de la cual hablaban, se acompañaban y hacían planes los vecinos; y lo *gaseoso* o *el éter*, que era aquél enorme vacío que había entre *su barrio* y la ciudad, o el que había que llenar de planes entre “*lo que había*” y la utopía, o la etérea *dignidad*, tan sentida, de la que constantemente hablaban, pero que apenas se atrevían a definir con algunos términos balbuceantes.

En el juego dialéctico de estos y otros elementos, hemos aprendido a comprender cómo los procesos populares de construcción de las ciudades dieron la ciudadanía a sus habitantes: eran ciudadanos en tan-

to participaban en el proceso de construcción de la ciudad. Ganaron la ciudadanía que la dictadura les negaba y se formaron en el ejercicio de una política más avanzada que la que el régimen democrático vino posteriormente a establecer.

470 | **II.** Actualmente vemos síntomas que nos indican que ese concepto de ciudadanía está en clara desarticulación y transformación. Aquí van algunos.

- La centralidad del factor trabajo y de la norma salarial, en nuestras sociedades industrializadas, procuraron un cierto bienestar, que se va evaporando en la medida en que se desestructura aquél y en la medida en la que deja de ser el vínculo que unía a los trabajadores con el acceso a los derechos ciudadanos. Del discurso del bienestar hemos pasado a los discursos de la amenaza, del riesgo, de la inseguridad.
- Las tecnópolis que construye la globalización productiva no crean una nueva ciudadanía más sólida y solidaria, no crean ciudadanos activos y solidarios, sino que dan cuenta de la desarticulación de espacios y sectores sociales, con territorios de exclusión para que habiten los excluidos, con intersticios de la realidad en los que desaparecen en una suerte de “*dimensión Matrix*” los desheredados de la globalización, los que no tienen nombre ni “*están contados*” (censados). Los muros y alambreras son cada vez más numerosos, separan y retienen a los excluidos, mientras que las mercancías y efectivos financieros circulan con una libertad globalizada.
- Acompañando al anterior punto, el modelo de sociedad de consumo y de *estilos de vida* sustituyen a los procesos anteriores de construcción de ciudadanía: ahora el *vacío* que media entre nuestra vida presente (lo que somos) y la utopía (los deseos) nos dicen que hay que llenarlo consumiendo, con la paradoja de que cuanto más consumimos más lejos estamos de satisfacernos y más deseos aparecen. El mercado hace una apelación individualizada al consumo y sin embargo, en la liturgia que da cuenta de este rito social, nos encontramos grandes masas con los mismos gustos y similares pretensiones, masas conformadas clónicamente por la publicidad. Se habla del enorme poder de los consumidores, pero en la individualización de sus acciones consumistas no es posible la construcción de una ciudadanía; hay que pensar en otros modelos de consumo posibles.



- Para hacer frente a algún terrorismo (parece que este término es unívoco) se opta por la reducción, cuando no la eliminación, de derechos ciudadanos, sociales y políticos, se justifica la pérdida de ciudadanía y se dictan leyes que suprimen las conquistas acumuladas por décadas (como la “*Patriot Act*”).
- En la biosfera vamos observando síntomas que dan cuenta de los límites de estos modelos de producción y de consumo. Hay desastres humanos que se califican por los medios de comunicación como *desastres naturales*. Si construimos así el concepto estamos abocándonos a la resignación, porque si es *natural* que sucedan las catástrofes, nadie se preguntará por qué un terremoto, dependiendo de dónde se produzca, causará altas pérdidas de vidas y apenas costes materiales o altos costes materiales y apenas pérdidas de vidas humanas; un titular que habla de “*niños muertos por la sequía*”, nos hará resignarnos por la suerte de los que habitan lugares secos. Pero la sequía no mata, lo que mata es la falta de agua, el hambre, la incapacidad, la estupidez y la codicia humanas... y esto no son elementos propios de la *naturaleza*.

Sin embargo, y también de una manera paradójica, apreciamos *el regreso de las tribus*, con nuevos comunitarismos que construyen numerosos *nosotros* y que dan cuenta de procesos, a veces menos visibles, pero también creadores de identidad, de nuevas ciudadanía. El concepto de red acompañado de los de horizontalidad y autonomía, están presentes en estas nuevas formas de articulación de las iniciativas ciudadanas, de los nuevos movimientos sociales.

III. Cuando el investigador o el técnico de las Ciencias Sociales se encuentra indagando/actuando sobre la materia que le es propia, está inmerso en un proceso reflexivo y paradójico: indaga e interviene en aquello de lo que forma parte; por lo tanto, todo este conocimiento es a la vez auto-conocimiento. Cuando, desde una perspectiva crítica, el técnico o investigador de las Ciencias Sociales se propone aplicar los saberes de este campo del conocimiento a la transformación de la realidad, se plantea numerosas preguntas y a no pocas de ellas ha de renunciar a encontrarles solución. Sin embargo, si demora el comenzar su labor transformadora hasta encontrar las respuestas, entrará en campo yermo y le pasará igual que al ciempiés de la parábola, que pensaba y pensaba qué pata movería en primer lugar para iniciar el movimiento

y en ello pasaba el tiempo sin que se desplazase del lugar en que se encontraba; su meditación era estéril, in-movilizadora.

La constante división del trabajo entre investigadores e interventores parece que pretende también expropiarles a ambos sus capacidades: al primero el actuar y transformar y al otro el pensar y conocer. Pero esta división es espuria e inútil, porque el propio proceso de indagar está modificando aquello que se investiga, como también las intervenciones conllevan unas determinadas intenciones y, por lo tanto, un planteamiento ideológico subyacente y... ¡ya apareció la dichosa palabra *ideología!*, tan cargada de sí misma.

Si bien es cierto que el trabajador de las Ciencias Sociales no va a encontrarle respuesta a algunas preguntas iniciales de su tarea, no es menos cierto que no han de renunciar a planteárselas y darles repuesta (no absoluta, sino *en proceso*, es decir, modificable, *en construcción*). Porque de las repuestas iniciales va a depender el proceso posterior de su labor. Las preguntas han de ser las pertinentes y han de ser radicales, han de ir a la *raíz* del problema.

Como nos hace ver Boaventura de Sousa Santos¹ (2003), si históricamente el modo de pensamiento científico se ha preocupado, sobre todo, de encontrar respuestas al *cómo* y al *por qué* sucedían los fenómenos, al funcionamiento de la naturaleza, otro modo de pensamiento y de actuación, el *conocimiento o sentido común*, se ha preocupado y ocupado de dar respuestas al *para qué* de esos fenómenos, a las aplicaciones que pudieran tener el conocimiento para la resolución de los problemas comunes de la gente. A pesar de que este modo de pensamiento, este método de conocimiento, no sea considerado ni científico ni riguroso, sin embargo ha resuelto no pocos problemas de la vida cotidiana de la gente y ha supuesto la base observadora de teorías científicas. Pero indirectamente hay otra pregunta que no siempre se plantea de manera explícita: el *para quién* del conocimiento. Y es haciéndonos esta pregunta como encontramos que, mientras los resultados del *sentido o conocimiento común* se han construido en lenguaje y con tecnologías adecuadas para su apropiación de una manera muy igualitaria por *el común*, por *el pueblo*, sin embargo los resultados obtenidos por la Ciencia han servido habitualmente a aquellos sectores de la sociedad que, controlando los poderes de distinto tipo (económico-financiero, militar, tecnológico, del conocimiento, de decisión, etc.), han hecho un

¹ SANTOS, Boaventura de Sousa (2003): *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao, Ed. Desclée de Brouwert



uso interesado, cruel e insolidario de ellos. Porque aunque no se haga explícita la intención indagadora, ésta estará cargada (se sea consciente o no) de una ideología, que cuando no se reflexiona sobre ella suele estar al servicio del poder dominante.

El camino recorrido por las ciencias sociales se cruza constantemente con procesos que las hacen reflexionar y, en ocasiones, modificar su trayectoria. Pero esto no es tan común como sería de desear. Los movimientos sociales y aquellas ciencias sociales que reflexionan desde postulados críticos tampoco se han sabido reforzar cuando los contextos de crisis podían haberlos enriquecido. Las ciencias sociales (también las críticas) por su tendencia a albergarse en el comfortable y nutritivo seno de la Academia y los movimientos sociales, tal vez condicionados por la urgencia de cada momento o por sus procesos internos, por no reconocer las coincidencias y potencialidades de aquéllas.

IV. El proyecto de “Escuelas de Ciudadanía Solidaria”. En los movimientos sociales surgió desde hace algunas décadas el interés por pensarse a sí mismos. Algunos de los que ahora estamos tras el proyecto colectivo que presentamos a continuación, ya participamos en Madrid, allá por el año 1992, en el Congreso Internacional de Movimientos Sociales. Los Foros Sociales Mundiales que se han celebrado en Porto alegre, y que ahora se descentralizan en varios continentes, se han convertido en los grandes referentes de estos encuentros de los movimientos sociales, y en general de la sociedad civil organizada. Precisamente en su seno hemos estado debatiendo la oportunidad de construir una Universidad Popular de los Movimientos Sociales, Redes de Conocimiento y Escuelas de Ciudadanía.

En concreto la propuesta de una Red de Escuelas de Ciudadanía, nos reunió hace dos años en Madrid, a varios movimientos, ONG y colectivos universitarios para impulsar al menos una de habla hispana y portuguesa. Durante la última década ya han venido funcionando en Latinoamérica algunas Escuelas de liderazgos participativos, de ciudadanía, de movimientos comunitarios, etc. muy vinculadas a la pedagogía popular y a movimientos sociales concretos. En estos momentos hay un buen número de ellas y nosotros nos hemos sumado con nuestra red en varias ciudades de Ecuador, Uruguay, Brasil, Chile, Perú, Venezuela y España.

La peculiaridad de nuestra red ha sido ir recogiendo en los últimos quince años una docena de tradiciones metodológicas participativas de

las que nos hemos ido nutriendo, y que ahora pretendemos devolver a estas redes de movimientos y de reflexión conjunta con profesionales de las ONG y de las administraciones locales. Empezamos partiendo de la *filosofía de la praxis* (Gramsci), el *socio-análisis institucional* (F. Guattari), para encontrarnos con la *investigación (acción) participativa* (O. Fals Borda...), y así lo planteamos en el Congreso Mundial de Cartagena de Indias de 1997, donde coordinamos el grupos de Poder Local. Pero también nos hemos nutrido de los *paradigmas de la complejidad* (Maturana y Varela), de la *teoría de redes* (L. Lomnitz), de la *lingüística de los tetralemas* (J. Ibáñez), de la *planificación estratégica situacional* (C. Matus), de la *teoría del vínculo* (Pichón-Rivière), de los *diagnósticos rurales participativos* (R. Chambers), de los *movimientos alter-mundistas* (B. de S. Santos), del *ecofeminismo* (V. Shiva) y por supuesto de la *pedagogía popular* de Paulo Freire.

El fenómeno de la globalización ha construido fronteras de tipo comunicativo y lingüístico, que han de desbordarse para la construcción de saberes compartidos. Boaventura de S. Santos propone la labor de *traducción* entre los diferentes movimientos multiculturales para hacer inteligibles las propuestas entre las diferentes culturas. Es una tarea compleja que pretende ir más allá de la *sistematización* que propone, por ejemplo, Oscar Jara y que nosotros contemplamos, no en contraposición, sino en debate fructífero. Añadimos la perspectiva de *transducción* (J. Piaget, J. Ibáñez), para dar saltos creativos con los movimientos sociales, en procesos de reflexividad práctica, que denominamos *socio-praxis*.

En este proceso de reflexiones colectivas no sólo están interesados movimientos sociales, sino también sectores técnicos de ONG y de las administraciones públicas (áreas de salud, mujer, educativas, agrarias, trabajo, medioambientales, culturales...). El desarrollo de Presupuestos Participativos, de Planes Comunitarios, de Agendas 21 Locales, de Cogestión de Centros y Equipamientos públicos y de otras iniciativas con metodologías participativas, están contribuyendo a que se establezca una colaboración entre movimientos y técnicos sociales, en donde algunos sectores políticos a veces también dan su respaldo. La conflictividad de estas relaciones entre gobernantes, técnicos y asociaciones, precisa de metodologías que se han de construir colectiva y democráticamente.

Esta red de Escuelas de Ciudadanía se ha ido incrementando en la última década bajo el principio de ir aprendiendo de las experiencias



propias puestas en marcha, así como de otras muchas aportaciones de otras metodologías y redes ya existentes. Si desde nuestro grupo nos metemos en esas redes, es por considerar lo que estamos aprendiendo como un elemento evaluador para nuestra capacitación, dentro de las prácticas que se llevan a cabo en estos procesos y de los intercambios en la construcción de conocimientos colectivos. No estamos tan interesados en construir ninguna síntesis más o menos perfecta como en aplicarnos en metodologías que se vayan auto-formando según las aportaciones de los movimientos prácticos de transformación social.

Algunos instrumentos serán de gran utilidad en estos caminos y servirán para interconectarnos más ágilmente. Por ejemplo, un *maletín o caja de herramientas*, como pueden ser las técnicas participativas y comunitarias, que pueden circular en videos o DVD entre los movimientos sociales y profesionales de base interesados, colecciones de libros que recojan las experiencias concretas de los procesos participativos y los debates sobre metodología, que den referencia teórica y metodológica de por qué y para quién usar las técnicas, su no-neutralidad (los pros y contras) ni independencia. Jornadas y encuentros presenciales por zonas geográficas, páginas web para intercambios más frecuentes y distantes, etc. Algunos de estos instrumentos ya están operativos y otros habrá que crearlos o perfeccionarlos. Esperamos que las ciencias sociales se puedan beneficiar de estas iniciativas, además de los movimientos implicados y sus asociaciones. Construir una *esfera pública* entre movimientos, ONG, universidades, cooperativas, algunas instancias de gobierno, etc. puede ser una tarea interesante y, desde nuestro punto de vista, el tomar conciencia de ello es algo que está de actualidad. En nuestra experiencia y la de otras redes similares está la demostración de que el camino permite acumular fuerzas y abrirnos a nuevos retos. Mientras pensamos en cómo se pueden transformar los males globales que padecemos, no estará mal que vayamos tejiendo redes de *esfera pública local* que sean eficientes y operativas desde abajo.

V. El funcionamiento de las “Escuelas de ciudadanía solidaria”. A partir de la experiencia acumulada en los años en que este equipo viene trabajando en la puesta en marcha de las programaciones integrales con la utilización de metodologías participativas en contextos locales, y a fin de garantizar la viabilidad y sostenibilidad de los procesos puestos en marcha, partimos de las siguientes premisas como condiciones necesarias para iniciar cualquier proceso formativo y de reflexión:

- La necesidad de propiciar la *auto-formación de actores locales* en la utilización de metodologías participativas para promover la existencia de equipos en los contextos locales que puedan garantizar la continuidad de los procesos puestos en marcha, así como la iniciación de nuevos procesos participativos, una vez terminada la presencia de un equipo asesor/tutor. En el caso de Movimientos, Servicios Públicos, Ayuntamientos, ONG, u otro tipo de entidades locales o regionales, consideramos fundamental que sean los propios técnicos de estas entidades quienes participen en la acción formativa, negociando en cada caso con la entidad los tiempos necesarios de dedicación a los proyectos dentro de sus horarios de trabajo, o de dedicación voluntaria
- La necesidad de que esa *formación* esté vinculada a las *prácticas locales*, que se vayan llevando a cabo. Los equipos que participen de la acción auto-formativa realizan ya una práctica real y concreta en su entorno local y al aplicar estas metodologías a sus casos concretos, se da como resultado unos procesos participativos y la producción de materiales y conocimientos que pueden ser utilizados para la puesta en marcha de Programaciones de Acciones Integrales y sustentables (PAIS) de manera operativa
- La duración de este primer ciclo formativo y de acción participativo *no ha de ser menor de un año*, ya que es el tiempo mínimo necesario para garantizar la realización de las fases del proceso para alcanzar la elaboración de los Planes de Acción (PAIS) y para que los Grupos Motores locales y las Comisiones de Seguimiento puedan consolidarse en la ejecución de las metodologías participativas y en la auto-formación que les permita continuar los procesos.
- Los distintos grupos locales (en caso de que existan) cuentan con el seguimiento/asesoramiento de un *coordinador local*, que es una persona experta en el manejo de las metodologías participativas que se están empleando, con el fin de garantizar la realización del proyecto con los ritmos convenientes y la calidad exigible. Los coordinadores/as también están dentro de la red de debate y que se plasma en seminarios periódicos, con el fin de actualizar y construir las metodologías a partir de las experiencias que se van llevando a cabo
- La *transmisión/debate/sistematización* de metodologías que se proponen para poner en marcha los procesos participativos, así como



el asesoramiento y seguimiento metodológico de los mismos, se lleva a cabo mediante cuatro *encuentros presenciales* (que coinciden con las distintas fases de los proyectos), distribuidos a lo largo del año y que introducen los elementos necesarios para avanzar en los proyectos. Nuestra experiencia como equipo de trabajo se aporta sobre todo en estos momentos, en los que se trabajan los contenidos metodológicos que el proceso va requiriendo, además de las posibilidades de emplear los recursos telemáticos para llevar a cabo consultas, foros y debates, o el uso de otros materiales didácticos que se van desarrollando poco a poco y de manera colectiva.

Por lo tanto, el proceso formativo se estructura en torno a los equipos de trabajo, que se encuentran implicados en sus propias acciones y procesos locales, o en equipos que se constituyen *ex profeso* para realizar el proceso auto-formativo, siempre con una acción, un territorio, una comunidad de puesta en práctica de las metodologías. Aunque, como es lógico, no se requiere ninguna titulación académica a los participantes, sin embargo sí se suele proponer que los integrantes de los equipos de trabajo tengan una cierta experiencia social, en trabajo comunitario, solidario o de tipo similar.

VI. Acerca de las metodologías participativas. En algún lugar ya hemos dejado por escrito el desarrollo de estas metodologías participativas, a las que anteriormente hacíamos referencia². El esquema lo hemos planteado en forma de cuatro *pasos* o cuatro *saltos*, en un discurrir dialógico con los distintos grupos de expertos³, en sus redes. Veamos estos *cuatro saltos* mencionados.

El primero de ellos se refiere a una reflexión previa, en la que los distintos actores y grupos, de una manera dialógica, se preguntan acerca de cuál es su posición inicial sobre el problema dolorosamente sentido por el cual se va a empezar este proceso. En esta reflexión previa han de cuestionarse prejuicios que suelen existir acerca del saber (unos *saben* y por lo tanto *enseñan* a otros), acerca de la organización (*nosotros*, los

² Ver los textos de la colección *Construyendo Ciudadanía* reseñados al final de este documento

³ Preferimos hablar de distintos tipos de expertos: los que los son en lo cotidiano de la comunidad y que consideramos como *expertos convivenciales*, los que conocen las metodologías y técnicas y a los que consideramos como *expertos metodológicos*, los que se han especializado en el estudio de algún campo problemático de la realidad y a los que llamamos *expertos temáticos*. Al menos hemos de contar con estos.

concienciados/activos/organizados... somos los que vamos a resolver el problema), acerca del conocimiento de la realidad (lo que decimos es *la realidad*, porque somos quienes mejor la conocemos), etc. Aquí es pertinente recordar el principio freiriano acerca de cómo nadie puede educar a nadie, ni siquiera a sí mismo, ha de darse el aprendizaje común mediatizados por el mundo. Y el aprendizaje común ha de organizarse participativamente desde estos inicios, pensando en aquellos actores con quienes habrá de contarse si se pretende abrir el proceso. Es la negociación en el arranque inicial, con las técnicas pertinentes para hacer viable este momento metodológico.

El segundo de los *saltos* tendrá que ver con el conocimiento de la realidad compleja y por lo tanto habrá de incorporar las distintas perspectivas de otros tantos actores que también reflexionan sobre el mismo campo problemático de la realidad, pero al hacerlo desde distintas posiciones su perspectiva será diferente. *Complejo* no ha de ser siempre sinónimo de *complicado*, y el incorporar las interpretaciones de distintos actores puede aclarar el por qué hay también diferentes formas de actuar. Por lo tanto este *diagnóstico* ha de servirnos para poder comprender la realidad.

Pero esta información que se va generando, que da lugar al diagnóstico, ha de llegar a todos los rincones, con el fin de que también se complete, se amplíe y se discuta, no para *conocer mejor la realidad*, que suele ser una pretensión bastante académica (*bancaria*), sino para poder transformarla con la pretensión de un *mejor vivir*. Por lo tanto ha de implicar, en el siguiente *salto*, el tercero, a cuantos más actores posibles, si es que no se ha conseguido incorporarles todavía al proceso. El propósito en este momento es el de que, este proceso de *Escuela de Ciudadanía*, dé un salto hacia la construcción de formas viables de transformación de la realidad, hacia espacios de construcción de ciudadanía libre, solidaria y responsable: el debate de información, la generación de propuestas, la creación de organización en redes y la puesta en práctica de esos *inéditos viables*, que nos remiten a la construcción de utopías, no como formas idealistas y quiméricas, sino como planificaciones que dan libertad al ser humano.

El cuarto y último *salto* de este ciclo se refiere a una nueva reflexión acerca de los cambios en la realidad, de los aprendizajes obtenidos, de la evaluación de las distintas acciones y de la apertura de una nueva onda espiral del proceso de acción-reflexión-acción.

Este tipo de procesos participativos pretende poner de manifiesto



distintos saberes, ensamblándolos de manera creativa y sinérgica, con el fin de que estos diferentes *saber hacer* propicien nuevos *hacer saberes*, teniendo en cuenta las *traducciones* que sean pertinentes para que la globalización llegue también a los movimientos y revierta efectivamente en la mejora del vivir de las gentes.

Bibliografía y materiales de elaboración colectiva: colección "construyendo ciudadanía"

479

- VILLASANTE, T.; MONTAÑÉS, M.; MARTÍ, J. (Coord.) (2000): *La investigación social participativa. Construyendo ciudadanía / 1*. Barcelona, El Viejo Topo
- R. VILLASANTE, MONTAÑÉS y MARTÍN (coord.). (2001): *Prácticas locales de creatividad social. Construyendo ciudadanía / 2*. Barcelona. El Viejo Topo.
- R. VILLASANTE y GARRIDO F.J. (coord.) (2002): *Metodologías y Presupuestos Participativos. Construyendo Ciudadanía / 3*. Madrid, CIMAS / IEPALA.
- R. VILLASANTE, T. (2002): *Sujetos en movimiento. Redes y procesos creativos en la complejidad social. Construyendo ciudadanía / 4*. Montevideo, NORDAM-COMUNIDAD y Madrid, CIMAS
- ENCINA, J.; ROSA, M.; AVILA, M^a A. y FERNÁNDEZ, M. (coord): *Democracias participativas e intervención social comunitaria desde Andalucía. Construyendo ciudadanía / 5*. Sevilla, ACSUR – Atrapasueños – U. Pablo de Olavide – Junta de Andalucía
- ENCINA, J., M^aA. AVILA, M. FERNÁNDEZ y M. ROSA (2003): *Praxis participativas desde el medio rural. Construyendo ciudadanía / 6*. Madrid, IEPALA Ed. – CIMAS
- MARTÍ, J.; PASCUAL, J. y REBOLLO, O. (coord.) (2005): *Participación y desarrollo comunitario en el medio urbano. Construyendo ciudadanía / 7*. Madrid, IEPALA Ed. – CIMAS
- GARRIDO GARCÍA, F.J. (coord.) (2005): *Desarrollo sostenible y Agenda 21 Local: prácticas, metodología y teoría. Construyendo Ciudadanía / 8*. Madrid, IEPALA - CIMAS.



Proceso de elaboración de materiales didácticos para la educación de personas adultas

FAEA

La federación de asociaciones de educación de personas adultas

La FAEA es una organización sin ánimo de lucro de iniciativa social dedicada a promover un modelo crítico, abierto y participativo de educación permanente.

Creemos que la educación y la formación son claves para el desarrollo integral de las personas y su participación en la sociedad. La FAEA busca favorecer la igualdad de derechos y oportunidades de los ciudadanos desde la educación. Para ello nos marcamos tres objetivos:

- **Crear opinión:** a través del análisis de políticas educativas y sociales, y la difusión de información y documentación sobre educación permanente de personas adultas en el marco de la educación intercultural.
- **Innovar:** desarrollando materiales didácticos que unen la experimentación en el aula y la formulación de las claves en las que se inserta la propuesta educativa en todas sus dimensiones (metodología, currículo, proyecto educativo, enfoque educativo); estrategias de formación adaptadas a las necesidades de cada entidad y sus profesionales, y proyectos de innovación e investigación.
- **Dar servicios de calidad:** ofreciendo asesoría organizacional sobre el cambio profesional a las asociaciones en cuestiones relativas a planificación, gestión y diseño de proyectos.

Actualmente la FAEA desarrolla una línea de trabajo centrada en la visualización en materiales didácticos de las claves del modelo educativo: recoge las experiencias de aula de las asociaciones federadas, las acompaña de los elementos necesarios para hacer de ellas propuestas completas (guías, fichas de aula, elementos curriculares, fundamentación teórica...), y las edita en un soporte de fácil difusión (CD-ROM).

De esta forma, se difunden experiencias y materiales, y se fomenta la reflexión y actualización *intercultural* de los profesionales y las organizaciones para garantizar los derechos de las personas.

Las últimas publicaciones en CD-ROM:

- **Método CONTRASTES**, Alfabetización en español como lengua extranjera
- **Cuenta Conmigo**, ciudadanía en la Unión Europea y uso funcional de decimales
- **Vivir – Convivir**, interculturalidad y educación de personas adultas
- **¡Cuidate!**, materiales didácticos interculturales para la educación para la salud
- **¿Me llevas?**, materiales didácticos de educación vial y preparación de las pruebas de carné
- **Adelante** orientación, competencia cultural y sistema educativo
- **Formación para la comprensión de la multiculturalidad** y la adaptación organizacional
- **Referéndum. Constitución Europea.**
- **Mueve el Ratón**, Aprendizaje y uso de ordenadores en la EPA.
- **Cuenta Conmigo**, la ampliación de la Unión Europea y la nueva Constitución.
- **Toma Nota**, método de alfabetización básica.
- **Conéctate**, Aprendizaje y uso de Internet en la EPA.
- **Adaptación del Portfolio Europeo de las Lenguas para educación de personas adultas.**
- **Formación para la gestión de ONL.**
- **Quererte y que te quieran.** Una aproximación a la igualdad.
- **Miradas matemáticas.** Una nueva forma de entender las matemáticas.
- **Juega limpio.** Materiales para trabajar a través del deporte.

Elaborar materiales didácticos

Elaborar materiales didácticos es una práctica cotidiana en educación de personas adultas: prácticamente siempre, bien por la vía de la adaptación de recursos editados, bien por la vía de la elaboración “total”, hay un proceso de creatividad para apoyar la actividad docente de forma realmente adaptada a cada persona y grupo y en cada momento de aprendizaje, social...

Artiendo de esta premisa, FAEA se plantea la **elaboración de materiales didácticos interculturales**, como respuesta al objetivo de visualizar en ejemplos prácticos, concretos, tangibles y evaluables un modelo educativo intercultural, participativo e integral.



Se trata de cubrir una serie de objetivos, que enumeramos a continuación, mediante diferentes propuestas de materiales didácticos:

Objetivos	Claves
Facilitar herramientas a los profesionales para la comprensión y comunicación intercultural.	<ul style="list-style-type: none"> • Formación básica en competencia comunicativa intercultural • El componente sociocultural en los materiales didácticos
Facilitar información específica sobre la diversidad y cada una de sus concreciones: culturas, prácticas, tradiciones, procesos de aculturación.	<ul style="list-style-type: none"> • Guías específicas sobre claves culturales • Actividades para conocernos mejor
Contar con un corpus de material didáctico intercultural que facilite la práctica docente.	<ul style="list-style-type: none"> • Materiales didácticos sobre temas específicos que recojan respuestas de aplicación inmediata sobre distintas necesidades educativas y saquen a la luz las prácticas y experiencias de diferentes grupos • Herramientas para impulsar procesos de adecuación intercultural de los proyectos educativos

La calidad de los materiales es una muestra del valor que se da a las personas que se educan y a los profesionales. Por eso trabajamos para que la autoría se vea potenciada, para que el reconocimiento social de un producto de calidad recaiga sobre quienes día a día trabajan para que la educación sea un derecho.

La FAEA busca recursos para la publicación de forma que la financiación sea completa, es decir, se incluya tanto el trabajo que haya que realizar para la elaboración del producto en todas sus dimensiones como la experiencia ya desarrollada por los autores del material.

Pasos del proceso de elaboración de materiales

La mejor formación es aquella que se desarrolla sobre procesos reales, de forma que se aprende haciendo, usando, aplicando... Es una actividad compleja y se debe planificar cuidadosamente.

El proceso a seguir para la planificación de cualquier tipo de formación y, en concreto, para desarrollar los materiales a utilizar en la misma responde al siguiente esquema:



1. Identificar las necesidades

Uno de los aspectos más importantes en la planificación de un proceso formativo es identificar y evaluar las necesidades. Es decir, identificar las diferencias entre lo “que es” y lo “que debería ser”, para descubrir en qué se debe centrar la formación.

Los destinatarios de la acción han de tener desde el principio un protagonismo de primer plano, transformándose en sujetos de la acción.

Fases para identificar las necesidades

- Recopilar la información en todos los niveles, seleccionando instrumentos de recogida adecuados
- Sistematizar y ordenar la información recogida
- Identificar y analizar los principales vacíos
- Analizar las causas de los vacíos
- Establecer prioridades
- Dilucidar aquellas cuestiones que pueden resolverse con formación
- Determinar las necesidades de cualificación

Hay que tener en cuenta también que se puede tener una percepción *a priori* de las necesidades formativas de un grupo, pero es esencial validar estas necesidades. Se puede realizar antes de la formación o en las etapas iniciales del curso. Se debe estar preparado y dispuesto, por tanto, a dar respuesta a nuevas necesidades o áreas problemáticas que los asistentes puedan identificar durante el curso.



2. Establecer objetivos

Los objetivos señalan lo que se conseguirá como consecuencia de la formación y se definen en función de las necesidades detectadas: surgen de los vacíos identificados en el proceso de evaluación de las necesidades y hay que tener en cuenta que no todas las necesidades detectadas pueden ser resueltas con formación.

La formulación de objetivos para cualquier acción formativa tiene que tener presente que éstos deben ser: claros, realistas, pertinentes, coherentes con las finalidades fijadas, motivadores para la acción, participativos en su elaboración, concretos, proporcionados con los recursos de que se dispone y evaluables.

Por otro lado, el contenido, el método, el material, las actividades... derivan directamente de los objetivos de aprendizaje. Por tanto, sin objetivos de formación mensurables, no se puede planificar ni evaluar con éxito el aprendizaje.

Para facilitar su consecución, los objetivos de aprendizaje deben ser claramente conocidos, comprendidos y consensuados por las personas del grupo de formación, ya que nadie aprende lo que no quiere y, a la vez, es mucho más fácil aprender si se conoce el objetivo que orienta el proceso, el para qué y porqué, la meta a la que se desea llegar. Los objetivos de aprendizaje son el elemento que compromete e involucra a las personas en su proceso de aprendizaje.

Es conveniente referirse a los objetivos en momentos clave del transcurso del proceso formativo, para asegurarse de que los receptores observan cómo está progresando el aprendizaje hacia la consecución de esos objetivos. Cuando los participantes saben lo que se espera de ellos, pueden organizar sus esfuerzos más eficazmente.

Todo ello teniendo en cuenta que una persona competente no es quien atesora más conocimientos, sino quien es capaz de aplicar lo que sabe en cada momento y de hacerlo no de manera mimética, sino innovadora. La definición de objetivos a alcanzar en un proceso formativo partirá, así, de las necesidades detectadas en las personas a formar para que mejoren su desenvolvimiento en el medio.

Al convertir las necesidades en objetivos, se pueden identificar tres áreas de actuación y desglosarlas en: habilidades, conocimientos y actitudes, lo que nos permite planificar estrategias formativas completas y no caer en la mera transmisión de conocimientos:

- Los objetivos relacionados con habilidades indican lo que se puede hacer, demostrar o realizar como consecuencia de la formación.

- Los objetivos relacionados con el conocimiento se refieren a la capacidad de los participantes para identificar, definir o describir determinados conceptos como consecuencia de la formación.
- Los objetivos de actitud, aunque son menos fáciles de medir, son básicos y se debe explicitar el cambio de actitud deseado como consecuencia de la formación.

Conocimientos	SABER	Saberes teóricos o prácticos
Destrezas	SABER HACER	Aptitudes para realizar con facilidad y precisión las tareas
Actitudes Habilidades	SABER ESTAR	Manera de enfocar el desempeño de las diversas tareas
Valores	SABER SER	Factores que conforman la personalidad madura de las personas

Cada objetivo ha de expresar una sola competencia, huyendo de enunciados excesivamente complejos. Esto no es obstáculo para que un mismo objetivo didáctico pueda hacer referencia, simultáneamente, a diversos contenidos específicos.

A continuación, algunos verbos adecuados para formulación de objetivos didácticos:

VERBOS PARA ELABORAR OBJETIVOS

De principios, conceptos y sistemas:

indicar	enumerar	señalar
resumir	distinguir	situar
memorizar	analizar	aplicar
extraer	identificar	generalizar
comentar	interpretar	dibujar
inferir	clasificar	describir
comparar	explicar	relacionar

De procedimientos:

manejar	aplicar	experimentar
precisar	elegir	comprobar
usar	representar	elaborar
construir	observar	simular

Términos para describir procedimientos:

manejo	aplicación	experimentación
--------	------------	-----------------



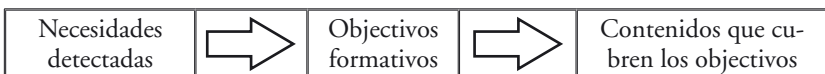
demostración	composición	caracterización
manipulación	comparación	ordenación
definición	dramatización	confección
organización	reconocimiento	formulación de preguntas
formulación de hipótesis		recolección
prueba	reconstrucción	identificación
descripción	delimitación	diseño
comprobación	relación	síntesis
resumen	localización	control de
comentario	uso	representación
elaboración	planificación	observación
diferenciación	precisión	elección
ampliación	situación	clasificación
interpretación	cuantificación	lectura de
enunciación	exposición	debate
construcción	simulación	ejecución
análisis	distinción	selección
explicitación	contraste	

Términos para describir valores, actitudes y normas

respeto a tolerancia hacia		apreciación de
reacción hacia	actuación	sentimiento
obediencia de	preocupación por	relación con
inclinación hacia	comportamiento de acuerdo con	
valoración positiva de		valoración negativa de
aceptación de	conciencia de	conformación con
sensibilización hacia		atención a
deleitación con	preferencia por/hacia	

3. Establecer los contenidos de la formación

El contenido de un proceso formativo debe vincularse directamente con las necesidades identificadas, por tanto con los objetivos de aprendizaje. Los contenidos son el conjunto de saberes que se adquirirán con las actividades de aprendizaje. Puede que a un objetivo formativo le corresponda más de un contenido.



Los contenidos abarcan hechos y conceptos, procedimientos y valores y actitudes. Los tres tipos de contenidos son fundamentales y se deben trabajar de forma integrada en las actividades de enseñanza-aprendizaje:

- los contenidos relativos a hechos y conceptos son nociones, concepciones y representaciones de la mente respecto a un área propia del conocimiento;
- los relativos a procedimientos diseñan las acciones orientadas a la consecución de los objetivos. Incluyen también las destrezas, técnicas y estrategias que la persona participante ha de desarrollar;
- los concernientes a valores y actitudes recogen el conjunto de principios que presiden los comportamientos y el mayor o menor respeto hacia estos valores.

Es conveniente identificar todos los contenidos que se van a trabajar y valorar su ubicación en relación al calendario de sesiones en las que se desarrolle el proceso formativo. Conviene tener presente que, en general, tras la presentación y trabajo sobre un determinado contenido se debe dejar un periodo de afianzamiento y volver a retomar el contenido de forma indirecta –incluyendo su uso o aplicación en una actividad- pasado un tiempo.

Los contenidos se deben esquematizar para ayudar a establecer un orden de prioridades y una secuencia adecuada y para que se presente al nivel correcto.

4. Elegir el método más adecuado

La selección del método más adecuado para cada contenido, y en función de los participantes en una sesión de aprendizaje, es una parte importante de la planificación de la formación.

Para que el aprendizaje provoque los cambios de conducta deseados, se ha de producir un aprendizaje significativo, es decir partir de la experiencia y conocimientos previos de cada persona y aprovecharlos en su beneficio. Esto supone considerar como un conjunto relacionado el pensamiento y la afectividad y tomar como punto de partida la estructura cognitiva de la persona: la cantidad de información que posee, los conceptos que conoce y cómo los usa. Partimos así de su experiencia y conocimientos previos para aprovecharlos en su beneficio.

Para conseguir esto, es conveniente utilizar más de un método y tener presente que a todos ellos subyacen unos criterios comunes (cla-



ridad, concreción, material básico de apoyo con la ficha técnica de la actividad: objetivos, contenidos, método con el que se va a desarrollar, temporalización...).

A la hora de elegirlos influirá el tipo de curso impartido, su duración, el nivel formativo al que se dirige... Pero podemos considerar algunos factores generales para seleccionar un método:

- *El tamaño del grupo*: Los grupos grandes pueden precisar métodos de aprendizaje más formales, con menos participación de sus miembros, aunque lo normal es que en EPA el número de participantes de un grupo no sobrepase los veinte.
- *Mantener la atención mediante la interacción*: los métodos que implican a los participantes en su desarrollo tienen la ventaja de mantener la atención e involucrar a todo el grupo.
- *Variación*: la selección de diferentes tipos de métodos con frecuencia mantiene el interés de los asistentes.
- *Recursos/infraestructuras disponibles*: cuando los recursos son limitados, también puede ser limitada la oportunidad de usar técnicas con muchos recursos como las visitas de campo y las demostraciones.
- *Duración de la sesión de formación y cantidad de información a cubrir en ella*: los métodos que conllevan la discusión, el análisis y el trabajo en grupo llevan más tiempo que los métodos orientados a la exposición de contenidos por parte de la persona que dinamiza el grupo.
- *Experiencia del formador*: la persona que dinamiza el grupo debe sentirse cómoda con el método elegido.
- *Ayudas formativas* necesarias para apoyar cada método y el tiempo y los recursos necesarios para prepararlas y usarlas.

Sea cual sea el método elegido, la organización del contenido de aprendizaje y la selección de las actividades a realizar exigen una planificación cuidadosa. La planificación permite proyectar confianza y control a lo largo de la sesión y facilita alcanzar los objetivos de aprendizaje.

En cada sesión, sea cual sea el método elegido, se deben tener en cuenta tres momentos:

- *Presentación*: debe incluir puntos clave como el propósito de la sesión, un esquema de la información que se va a cubrir, cómo se presentará la información, cómo conseguirá el propósito de la

sesión y el beneficio para los asistentes. Una consideración importante para la introducción a los temas es conocer lo que saben los participantes y enlazar con sus saberes el mensaje o tema de trabajo.

- *Desarrollo:* La información a manejar debe fluir de forma lógica. No se debe sobrecargar el mensaje. Es más eficaz desarrollar bien unos pocos puntos que entrar en demasiados.
- *Conclusión:* Es importante que el grupo saque conclusiones de lo aprendido o trabajado en cada tema o sesión y, en la medida de lo posible, se plantee qué acción concreta se debe realizar después.

5. Preparar los materiales didácticos

A la hora de planificar las actividades y preparar los materiales didácticos, conviene tener en cuenta que, en general, la enseñanza a través de la palabra hablada o escrita es más eficaz cuando se apoya en métodos que estimulan los otros sentidos. Ya que la mayor parte de las personas aprenden cosas a través de, al menos, tres de los cinco sentidos, se debe intentar usar los métodos de formación que atraigan el máximo de sentidos.

Las ayudas visuales y los ejercicios prácticos ayudan a convertir un concepto abstracto en una realidad práctica, lo que mejora la probabilidad de almacenamiento en la memoria a largo plazo (mejor retención y recuerdo). Además, un material didáctico apropiado garantiza el flujo de información y ayuda a sentir menos presión durante las sesiones puesto que los asistentes se centran en el material durante parte del tiempo.

Se pueden utilizar como materiales didácticos todos los que nos ofrece el entorno (libros, folletos, carteles, páginas web...), aunque en la mayoría de los casos lo más eficaz es elaborar las fichas de trabajo adaptadas de manera específica al grupo de formación.

En este sentido, unos materiales bien preparados, cuidadosamente seleccionados y bien presentados estéticamente pueden contribuir enormemente a un aprendizaje eficaz. Con frecuencia hacen más fácil para los asistentes la comprensión del mensaje, porque la información puede ordenarse de forma lógica, clara, con énfasis en los puntos más importantes.

Las actividades o materiales escritos suelen dar tranquilidad al formador, pero para desarrollar materiales eficaces se debe considerar su mensaje desde el punto de vista del receptor. Le será útil que en las



fichas de trabajo se incluyan los enunciados y planteamientos de las actividades a realizar, tanto individualmente como en grupo.

Lo más coherente, sea cual sea la metodología utilizada, es organizar los materiales en torno a unidades didácticas, que recojan la secuencia del trabajo realizado y todas las actividades planteadas.

6. Orientaciones para elaborar materiales didácticos interculturales

491

En el contexto multicultural, cobra especial importancia la forma en que se reflejan los aspectos relacionados con la diversidad cultural en las actividades y materiales utilizados para realizarlas: debemos aprender a convivir en una sociedad cada vez más plural y diversa, a aceptarnos unos a otros, con nuestras similitudes y nuestras diferencias.

La metodología de trabajo y, por tanto, los materiales didácticos en los que se plasma esta concepción son un reflejo de los valores.

6.1. ASPECTOS GENERALES A TENER EN CUENTA AL DISEÑAR MATERIALES INTERCULTURALES:

- **Hay que involucrar a los participantes en la elección del contenido.** Para elegir el tema, hay que intentar que sea motivador, cercano al mundo, a las necesidades, intereses, expectativas y que permita involucrarse en la situación de trabajo propuesta.
- **Los materiales se conciben como un apoyo al trabajo del docente,** no lo sustituyen.
- **Deben contener con claridad la organización del proceso:** quién hace qué, con quién, sobre qué, con qué recursos, cuándo, durante cuánto tiempo, cómo y con qué objetivo.
- Deben resultar atractivos y motivadores, cuidando la estética y su contenido. Se consiguen materiales atractivos mediante la utilización de letras y formatos de página bien acabados, sin erratas, materiales vistosos, diagramas e ilustraciones.
- **Hay que evitar que estén recargados** o que usen tal cantidad de tipografías que confundan. Es mejor usar un tipo de letra por cada función: una para los títulos y subtítulos, uno para la descripción, uno para las preguntas... y mantenerlo a lo largo del material. Se pueden utilizar líneas, flechas y colores para dar énfasis a ciertos aspectos
- Han de ser creíbles, con información realista y actual, relacionada con el mundo real de los participantes e importante para ellos. Se deben citar las fuentes de información.

- **Deben aportar más información de la que los participantes ya saben**, enlazando la información nueva con la conocida, mostrando la relación entre el antiguo y el nuevo contenido, poniendo ejemplos, utilizando analogías...
- **Tienen que presentar los objetivos de forma específica y concreta**, de manera que respondan a lo que el participante será capaz de hacer al terminar su trabajo. Aprenderán mejor si saben exactamente lo que se espera de este aprendizaje.
- **La presentación del material debe ser organizada**, estructurada mediante organizadores internos: títulos, subtítulos, frases introductorias... para poder ofrecer una visión global del tema a tratar.
- **Deben contener ejercicios prácticos**, que permitan practicar las destrezas que se abordan y deben tener sentido, presentando situaciones reales que se resuelvan de la misma forma que en el mundo real.

6.2. ASPECTOS A TENER EN CUENTA EN LA SELECCIÓN DE IMÁGENES:

- Se aprende mejor con materiales de formación que **combinen textos con ilustraciones**, que refuercen los contenidos, con actividades de comprensión e interpretación visual...
- Hay que tener en cuenta que las imágenes no deben dominar el material (salvo en los casos en que ese sea el objetivo explícito) y pueden incorporarse con **dos finalidades**:
 - **Aportar información** necesaria, imprescindible para comprender bien un texto o como soporte principal de la actividad a realizar.
 - **Ilustrar**, como complemento estético, pero sin que desvíen la atención del contenido principal ni confundan sobre el contenido al que refuerzan.
- **Las ilustraciones deben ser significativas** para los participantes.
- **Deben reflejar la heterogeneidad cultural del entorno**. Deben aparecer con igual peso personas procedentes de todos los grupos étnicos presentes en el aula, en concreto, y en el entorno social en general.
- **Deben recoger imágenes de diversas etnias**, incluida la gitana, aunque no haya participantes de esta etnia en clase.
- **Deben ser realistas y actuales**. Es necesario que el origen étnico de las personas retratadas sea fácilmente identificable a partir de los atributos físicos diferenciales, sin camuflarlos ni caricaturizarlos.



- **Deben reflejar semejanzas y diferencias** entre las distintas culturas y potenciar la igualdad de derechos para convivir y el valor de la diversidad para vivir.
- **Deben ser un recurso para favorecer la identidad étnica** de participantes pertenecientes a minorías étnicas y/o procedentes de otros países. Se ha de percibir que la sociedad mayoritaria considera costumbres y valores, conocer las aportaciones de las personas de diversas culturas.
- **Deben reflejar formas de vida y elementos culturales diversos.** La diversidad no sólo es cultural, se debe considerar la étnica, sexual, de capacidades...
- **Deben reflejar familias de otras culturas, familias mixtas y mestizas.** No es positivo que predominen los ejemplos de familias occidentales de piel blanca. Es necesario, así mismo, que se recoja la familia extensa, no sólo la nuclear.
- **Debe cuidarse el estilo gráfico:** no simplificar excesivamente los rasgos, no caricaturizar los atributos físicos propios de un grupo étnico sino reflejarlos fielmente.
- **Deben transmitir actitudes positivas en su contenido:**
 - Evitar que personas pertenecientes a grupos minoritarios aparezcan representando conductas negativas.
 - No atribuir valor negativo al color oscuro.
 - Representar personas de diferentes culturas desempeñando oficios de alto nivel ocupacional y con papel protagonista.
 - Reflejar relaciones interétnicas positivas de amistad y/o cooperación.
 - Reflejar actitudes positivas de las personas del grupo mayoritario hacia el minoritario y viceversa.
 - No representar a las personas de minorías como meros observadores o aislados de los demás, ya que puede transmitirse así una relación de poder del grupo mayoritario sobre el minoritario.
- **Debemos utilizar fotografías reales** como recurso para enfatizar la diversidad cultural y los derechos humanos. Las fotografías reflejan con mayor intensidad que los dibujos la realidad y proporcionan mayor credibilidad a los hechos.
- **Debemos utilizar fotografías de grupos interétnicos hechas en el propio entorno,** no de contextos anglosajones o ajenos.
- **Debemos utilizar fotografías actuales.** Por ejemplo, no siempre recoger ilustraciones de musulmanes o egipcios de la antigüedad sino reflejar también las formas de vida actuales.

- **Las imágenes no deben reflejar sólo problemas** de marginación, miseria, conflictos bélicos... de los grupos étnicos que los viven, sino recoger situaciones normalizadas de la vida cotidiana.

6.3. ASPECTOS A TENER EN CUENTA EN LA SELECCIÓN DE TEXTOS:

- **El texto debe ser fácil de leer y claro.** Esto se consigue:
 - Dándole una organización evidente.
 - Dando énfasis a lo importante.
 - Separando los bloques de información.
 - Facilitando la lectura rápida.
 - Dejando espacios en blanco para romper la densidad del texto.
 - Utilizando titulares cortos para temas y subtemas.
 - Poniendo un recuadro alrededor de las partes del texto de interés.
 - Utilizando negrita o cursiva para los puntos a recalcar.
 - Utilizando frases cortas y organizadas en párrafos breves.
 - Utilizar varios tipos y tamaños de letras para diferenciar temas, subtemas, pequeñas unidades de información...
- **Debe ser simple.** Para ello:
 - Se breve, utiliza frases y párrafos cortos.
 - Usa mensajes claros, sencillos y rápidos.
 - Expón las ideas de una en una.
 - Evita el uso de conjunciones que puedan confundir al lector.
- **Debe ser ameno.** Para ello:
 - Intercala frases largas con frases cortas para evitar la monotonía.
 - Varía la construcción de las frases para promover interés.
 - Ilustra con ejemplos las ideas complicadas.
- **Debe contener lenguaje sencillo.** Para ello:
 - Emplea un lenguaje natural, sencillo y coloquial frente a las expresiones rebuscadas.
 - Evita el lenguaje excesivamente formal y descontextualizado.
 - Usa construcciones sencillas, bien elaboradas, claras.
- **Debe contener un tono positivo.** Para ello:
 - Procura resaltar los aspectos positivos y abordar claramente los negativos buscando el momento y la forma más adecuada.
 - Pero no caigas en pintar todo de color de rosa. No rehuyas la confrontación bien planteada, la discrepancia ni los aspectos “duros” de la vida. Se equilibrado en los aspectos presentados.



- Céntrate en lo que le interesa a la persona que va a recibir el escrito: pregunta, observa, utiliza dinámicas, estate atento a los matices, a los comentarios...
- Cuida la elección de las palabras.
- Evita palabras con carga negativa. Escribe en positivo. Di lo que quieres decir y no todo lo que no quieres decir.
- **Los textos deben recoger explícitamente la diversidad cultural del entorno de los participantes.**
- **Deben plasmar una valoración positiva de los diferentes estilos de vida.** En ningún caso debe transmitirse la idea de que los estilos de vida europeos son superiores o modelo a seguir por el resto de pueblos.
- **No deben caer en el exotismo o la trivialización, en el folklorismo o el reduccionismo** sobre todo de ceremonias, fiestas o rituales religiosos. Estas informaciones deben formar parte de los textos principales, no de apartados complementarios, como curiosidades...
- **Deben promover la valoración crítica de los valores culturales y las formas de vida.** Tanto las características propias como las ajenas han de ser objeto de análisis y crítica en función del cumplimiento de preceptos universalmente aceptados (Declaración Universal de los Derechos Humanos, Derechos del Niño, Estatuto de refugiados...). Los aspectos más negativos deben tratarse de forma contextualizada, reflexionando sobre sus causas y buscando soluciones.
- **Deben proporcionar información actualizada y significativa sobre las formas de vida y la situación de los grupos minoritarios.** Esto favorece el conocimiento mutuo y la identificación de los participantes de minorías con figuras del propio grupo cultural.
- **Deben contextualizar la información proporcionada sobre los distintos grupos culturales.** Es importante proporcionar características del entorno en el que se crean y desarrollan las costumbres de un pueblo para poder comprenderlas. Descontextualizadas pueden ser objeto de burla o parecer ridículas, inadecuadas o irrespetuosas sin serlo.
- **Deben recoger testimonios de personas pertenecientes a minorías desempeñando papeles activos y protagonistas en la sociedad,** luchando enérgicamente para resolver los conflictos y

problemas y trabajando por la defensa de los derechos humanos. De otro modo contribuimos a activar el prejuicio, al ser percibidos como inferiores por el grupo mayoritario.

- **Deben describir los acontecimientos históricos de otros pueblos desde su propio punto de vista**, con información sobre las causas y consecuencias que tuvieron para ellos.
- **No deben reflejar como deseable la asimilación de otros pueblos por la cultura europea u occidental**. Por ejemplo, al tratar sobre las colonizaciones acaecidas a lo largo de la historia, deben expresarse los beneficios y los prejuicios para los colonizados y los colonizadores.
- **Deben reflejar la relación entre la historia de los pueblos y su situación actual**.
- **Deben reconocer la aportación de las diversas culturas al desarrollo de España**. Descubrir que objetos, juegos, alimentos, vestidos, transportes, etc. que se utilizan cotidianamente han sido inventados o creados por personas pertenecientes a los diferentes grupos de minorías que actualmente conviven en clase.
- **Deben resaltar los valores de los distintos grupos culturales como susceptibles de incorporarse al propio bagaje cultural**.
- **Deben promover el reconocimiento de la diversidad lingüística**. Los textos deben ofrecer la posibilidad de aprender las principales características o algunas palabras o expresiones de las lenguas utilizadas por los participantes del grupo. Este tratamiento favorece la participación activa en clase.
- **Deben cuidar el lenguaje utilizado**:
 - Utilizar términos que no impliquen menosprecio por las personas a las que van dirigidos (por ejemplo “negrito”, “minusválido”).
 - Aportar contraejemplos a las frases y términos estereotipados.
 - Utilizar los mismos términos para la valoración de las culturas.
 - No utilizar adjetivos o sustantivos despectivos sobre las personas de un determinado grupo.
 - Poner especial cuidado en que no aparezcan términos ofensivos para ningún grupo.
- **Deben explicitar la diversidad religiosa, evitando presentar el cristianismo como la principal**. Por ejemplo, no se puede presentar la Navidad católica como un fenómeno universal.



- **Deben estimular la reflexión sobre las causas y situaciones de migración, discriminación, persecución, guerra, violación de los derechos humanos... en relación con la vida de los participantes**, cuyas familias pueden haber sufrido directamente situaciones como las reflejadas en los textos.
- **Deben incorporar conflictos morales**, que estimulen a los participantes a su resolución desde las propias claves.

6.4. ASPECTOS A TENER EN CUENTA EN LA SELECCIÓN DE ACTIVIDADES:

El tipo de actividades que propongan los materiales didácticos marcarán el proceso de aprendizaje:

- **Actividades de motivación:** Con ellas se busca despertar el interés por el tema y detectar lo que el grupo ya sabe sobre los contenidos que se van a tratar para poder relacionar los contenidos que se conocen con los nuevos.
- **Lectura comprensiva:** Cada uno de los textos escritos merece trabajarse de forma pausada. La comprensión del texto exige un proceso antes, durante y después de la lectura.
- **Interpretación:** Formular hipótesis, deducir un significado por el contexto, interpretar una imagen... son ejercicios que facilitan el aprendizaje. Siempre que sea posible se debe plantear actividades que hagan pensar y motiven interrogantes. Antes de explicar un concepto, por ejemplo, es mejor reflexionar sobre él, de esta manera se despierta el interés por conocer la información correcta y se facilita la comprensión posterior.
- **Relacionar:** Relacionar términos, expresiones, señales, conceptos... con las imágenes que los representan, por ejemplo, estimula el proceso de aprendizaje y favorece la memoria visual.
- **Buscar soluciones:** De manera individual o en grupo, adquiriendo los compromisos que se deriven de las conclusiones de esa reflexión.
- **Debate:** Es importante proponer actividades que promuevan el contraste de opiniones en el grupo. Si los participantes tienen la oportunidad de defender su postura reflexionarán más sobre ella, de esta manera se favorece el aprendizaje. En esta actividad el papel del educador es fundamentalmente el de observador. La observación activa le va a permitir saber dónde se encuentran las dificultades, en qué medida han sido eficaces o no sus explicaciones y qué estrategias de aprendizaje utiliza cada uno de los participantes.

- **Dramatización.** Implican la reflexión de los participantes y la asunción de papeles desde diferentes perspectivas sociales. Estimulan la capacidad de ponerse en el lugar de los demás.
- **Actividades grupales que impliquen la colaboración de los participantes.** En ningún caso deben ser competitivas, en las que la competencia suele darse en desigualdad de condiciones, sino que deben estimular la colaboración y ayuda entre los miembros del grupo. Son muy eficaces para estimular el rendimiento y la motivación por el aprendizaje, desarrollan el sentido de la responsabilidad social y mejoran las relaciones entre los participantes disminuyendo los prejuicios étnicos.
- **Actividades de comunicación no verbal:** Para el establecimiento de una adecuada empatía.
- **Actividades de búsqueda de información fuera de la escuela.**



Experiencia de vida y competencias personales: un modelo alternativo para la certificación académica de los adultos

Asociación In Loco

| 499

Marco histórico y contextual

La Asociación In Loco – Intervención, Formación y Estudios para el Desarrollo Local, fue creada en el 26 de Agosto de 1988. Según los estatutos, su actividad tiene como objetivos:

- Promover el desarrollo local entendido como proceso de mejoría de las condiciones culturales y materiales de vida de las poblaciones, a través de iniciativas de base comunitaria;
- promover y valorar plenamente los recursos humanos y materiales de la zona del interior serrano, de forma conjunta con las poblaciones locales y todas las instituciones y personalidades interesadas.

Su intervención está centrada en el interior de las comarcas de Silves, Loulé, S. Brás de Alportel y Tavira, en la sierra de Caldeirão, Algarve (extremo sur de Portugal) y su sede se sitúa en la pequeña ciudad de S. Brás de Alportel.

Se trata de una zona que presenta todas las características de las regiones más deprimidas, como lo comprueban el envejecimiento de la población, la fuerte emigración y migración (sobre todo para el litoral), la desertificación humana (y incluso medioambiental), una actividad económica basada en la tradicional agricultura de subsistencia, la falta de desarrollo tecnológico, de información y de servicios y el aislamiento.

In Loco es una entidad sin ánimo de lucro, que tiene el estatuto de Persona Colectiva de Utilidad Pública y que, a lo largo de los años, ha intentado dar respuesta a los numerosos problemas de su territorio de intervención, siempre bajo la perspectiva de cooperación con las entidades locales y regionales. Este reto ha forzado a la Asociación a desarrollar una actitud de constante escucha activa, que ha supuesto el aumento de sus áreas de acción: si en los primeros tiempos el trabajo iba dirigido sobre todo a la animación de las familias y los niños y a la formación profe-

sional de mujeres, de forma progresiva aparecieron la asistencia técnica a los agricultores y a los pequeños productores y transformadores del sector agroalimentario, el apoyo a la valoración y comercialización de los productos locales, el apoyo a la creación y a la consolidación de micro empresas, la animación asociativa, la promoción del turismo rural, la preservación del patrimonio natural y cultural, el ordenamiento del territorio, la formación para la inserción social de personas en riesgo de marginación, la educación básica de adultos y la formación de grupos muy diversificados (agricultores, pequeños empresarios, jóvenes, etc.).

El Centro de RVCC de la Sierra de Caldeirão

Como hemos visto, la formación de adultos es parte importante del trabajo llevado a cabo por In Loco, en el límite de análisis, porque el desarrollo, local en este caso, no es posible sin personas “formadas”, es decir, bien formadas, sea a nivel técnico, personal o ciudadano. Por eso y como consecuencia lógica de ese mismo trabajo, en el año 2003 abrimos el Centro de RVCC, para complementar la intervención que se desarrolla en otras áreas.

Asimismo, la Asociación ha sido acreditada como CRVCC por la DGFV (Dirección General de Formación Vocacional del Ministerio de Educación) en el año 2002.

¿Qué es un CRVCC? La sigla significa Centro de Reconocimiento, Validación¹ y Certificación de Competencias. Estos centros han empezado a funcionar en el año 2003 (existen actualmente 91 en Portugal) y han sido creados con el objetivo de reconocer, validar y certificar las competencias de las personas adultas con edad igual o superior a los 18 años, que no posean la escolaridad básica de 4, 6 o 9 años y que pretendan obtener la certificación escolar equivalente, a todos los efectos legales, al 1.º, 2.º o 3.º Ciclo de Enseñanza Básica. Además de mejorar de esa forma los niveles de certificación escolar, se promueve la continuación de procesos posteriores de educación y formación desde un planteamiento de Aprendizaje a lo Largo de la Vida.

Hay que tener en cuenta, por lo tanto, que este tipo de certificación atribuye un grado académico basándose en el saber y experiencia de vida del adulto y no en su itinerario académico formal.

El proceso de RVCC es muy importante para aquellas personas que, por motivos personales, profesionales u otros, necesitan obtener un certificado escolar equivalente a uno de los niveles anteriormente mencionados.

¹ Reconocimiento oficial



Dirigen los Centros RVCC entidades públicas o privadas que tengan significativa implantación a nivel local, regional o nacional y estén acreditadas por el Sistema Nacional de Acreditación de Entidades; los centros se han transformado en espacios privilegiados de movilización de adultos y de excelencia para la aplicación de metodologías de reconocimiento y validación de competencias previamente adquiridas, teniendo en cuenta la certificación escolar y la mejoría de la calificación profesional.

El Referencial² de Competencias-Clave

El documento fundamental que orienta todo el trabajo de reconocimiento, validación y certificación desarrollado por los formadores, profesionales³ de RVCC y los adultos es el Referencial de Competencias-Clave.

Éste está estructurado según tres niveles – B1, B2 y B3, correspondientes a los 1.º, 2.º y 3.º Ciclos de la Enseñanza Básica y cada uno de los niveles se relaciona con cuatro áreas de competencia-clave:

- Lenguaje y Comunicación (LC)
- Tecnologías de Información y Comunicación (TIC)
- Matemática para la Vida (MV)
- Ciudadanía (y “Empleabilidad”)⁴ (CE)

En cada una de estas áreas existen criterios de evidencia que especifican y clarifican todo lo que se debe tener en cuenta en cada una de las unidades de competencias.

Las cuatro áreas de competencia-clave insertas en este Referencial son consideradas básicas e esenciales para un adulto como ciudadano en el mundo actual.

Sin embargo, el Referencial orienta el trabajo de reconocimiento y validación de las competencias de cada adulto, teniendo como punto de partida su historia de vida: experiencias, formaciones, auto-aprendizajes...

El proceso de Reconocimiento, Validación y Certificación de Competencias

Este proceso de Reconocimiento, Validación y Certificación de Competencias está basado en la experiencia de vida del adulto, en sus aprendizajes a lo largo de la vida.

² Lo mismo que referente

³ Formadores: técnicos encargados de suministrar la formación en las áreas definidas;
Profesionales: técnicos encargados de acompañar y apoyar a cada adulto durante su recorrido en el centro.

⁴ El término “empleabilidad” no es traducible al español, pero se puede considerar como *planteamiento (formación, aptitud) personal de cara al mundo del empleo y del trabajo.*

La primera persona que tiene que reconocer sus competencias es siempre el adulto.

En el transcurso del proceso de RVCC el adulto es ayudado por el equipo técnico del Centro (profesionales y formadores).

Este proceso comienza en el acto de inscripción, es decir, el momento en lo cual el adulto demuestra su voluntad de realizar el proceso. El paso siguiente es la entrevista, realizada por el profesional que le acompañará. Este momento tiene como objetivo conocer su itinerario de vida, para que pueda ayudarle en el proceso de reconocimiento.

A continuación, el adulto es incluido en un grupo. Las sesiones de grupo tienen lugar una vez a la semana y duran dos horas y media cada una.

En la primera sesión de grupo se establece el contrato de participación del adulto en el proceso de Reconocimiento, Validación y Certificación de Competencias.

Estas sesiones de grupo tienen como objetivos promover la relación entre los diferentes elementos del grupo, compartiendo experiencias y expectativas de cara al proceso de RVCC y, sobre todo, permitir que el adulto se dé cuenta de los aprendizajes que hizo a lo largo de su vida (a través de la escuela, de la familia, de las profesiones, de los cursos de formación, del ocio, del asociacionismo, etc.). En esos momentos, el profesional o formador presenta el Referencial de Competencias-Clave, para que el adulto pueda identificar las situaciones de su vida en las cuales desarrolló esas mismas competencias.⁵

A lo largo de estas sesiones se pide al adulto que realice un conjunto de actividades propuestas por el equipo del centro de RVCC (los profesionales y los formadores); estas actividades están basadas en la redacción de textos y en la resolución de ejercicios relacionados con las cuatro áreas de competencias-clave. Las actividades realizadas a lo largo de estas sesiones permiten al equipo hacer un diagnóstico que ayuda a identificar las dificultades y potencialidades del adulto.

Tras las sesiones de grupo, se realiza un encuentro individual con el profesional de RVCC, en el cual se define la forma adecuada para encaminar a cada adulto, atendiendo a sus necesidades. Esta acción de encaminar puede pasar, en el caso de que el adulto necesite apoyo, por la realización de formación complementaria – interna o externa.

¿Qué son las formaciones complementarias (internas)?

Se trata de acciones de corta duración, dirigidas por los formadores.

⁵ Se trata en realidad de un proceso de balance de competencias.



res del centro, que permiten al adulto perfeccionar sus conocimientos y completar el nivel de escolaridad que pretende (B1, B2 o B3).

¿Cómo están organizadas?

Estas acciones están a cargo de los formadores de cada área de competencia-clave, siendo ellos quienes definen el número de horas que el adulto va a necesitar.

El número total de horas de formación es de 25, repartidas en las cuatro áreas.

Las formaciones complementarias pueden tener lugar en cualquier momento del proceso de RVCC y siempre que se verifique que el adulto no evidencia las competencias que le permiten completar el nivel pretendido.

Las acciones son realizadas en grupo y el horario es definido de acuerdo con la disponibilidad de cada adulto.

¿Qué son las formaciones exteriores y como están organizadas?

Se trata de acciones en grupo de más larga duración (30 a 60 horas), externas al proceso de RVCC, que permiten al adulto perfeccionar sus conocimientos y hacer nuevos aprendizajes y completar el nivel de escolaridad que pretende (B1, B2 o B3).

Los formadores de estas acciones no forman parte del equipo de RVCC y, como las anteriores, se realizan en cualquier momento del proceso y siempre que el adulto no evidencia las competencias necesarias para conseguir el nivel pretendido.

El horario es también establecido de acuerdo con la disponibilidad de cada uno.

La construcción del *portfolio* individual

El *portfolio* es la pieza-clave para certificar las competencias.

Tras las acciones de formación mencionadas tienen lugar las sesiones individuales de seguimiento de la construcción del *portfolio*. Se trata de encuentros con el profesional de RVCC en los cuales se da al adulto al apoyo y la orientación necesarios para que pueda construir su *dossier* personal. Estos encuentros son programados previamente, es decir, al final de cada sesión se define la fecha del próximo encuentro, una vez más teniendo cuenta la disponibilidad del adulto y la del profesional.

Las sesiones individuales terminan cuando las cuatro áreas de competencias-clave estén demostradas en el *portfolio*. Tras la conclusión de este trabajo, se organiza una sesión de preparación para el Acto de Validación⁶ con el profesional de RVCC que ha acompañado al adulto para que éste pueda recibir el apoyo que necesita para preparar la presentación final. Durante esta sesión el adulto debe rellenar el pedido de validación y el Carné Personal de Competencias-Clave, el cual, después del Acto de Validación es enviado para la ya mencionada DGFV. Mediante ese documento este organismo emite un certificado atestando el grado académico de enseñanza básica conseguido.

Como está organizado el *portfolio* (dossier) individual

El *dossier* personal es la organización de la información producida y recogida durante el proceso de RVCC, es decir, de la presentación de los trabajos propuestos en las sesiones de trabajo en grupo e individual, y de documentos/pruebas que comprueben sus experiencias de vida (adquiridas en el trabajo, en la escuela, en los cursos de formación, en las actividades sociales, en la familia, etc.). Por tanto, el *dossier* personal funciona como una guía para la validación y la certificación de sus saberes y competencias.

Tipo de documentos/pruebas que uno puede presentar en su *dossier*

Todos los documentos relacionados con las experiencias desarrolladas a lo largo de la vida y que, sobre todo, prueben la adquisición de un determinado aprendizaje y competencia. Por ejemplo: diplomas, certificados, contratos de trabajo, recibos salariales, cartas de recomendación, curriculum vitae, fotografías, documentos producidos y/o utilizados en el puesto de trabajo, material adquirido en cursos y formaciones, artículos y textos de revistas, periódicos y otros manuales de lectura, convocatorias de reuniones de padres y/o asociativas, etc., etc.

Estructura del *dossier* personal

El *dossier* personal es un archivo dinámico de testimonios personales en el cual se registran y organizan todos los documentos que comprueban los saberes y competencias adquiridas a lo largo de la vida, pudiendo ser estructurado del siguiente modo:

⁶ Semejante al *Tribunal* en la defensa de una tesis académica



1. PRESENTACIÓN PERSONAL

La presentación personal es un autorretrato, es decir, una breve descripción personal, que busca responder a preguntas como: *¿quién soy yo? ¿dónde nací? ¿dónde vivo? ¿qué hago? ¿cuáles son mis defectos y mis cualidades? ¿y mis miedos? Cuáles son mis deseos, objetivos y expectativas? ¿y mis dudas? ¿y los motivos que hicieron inscribirme en el Centro de RVCC?*

2. CURRICULUM VITAE

El CV es un resumen de datos personales, de formación, de experiencia profesional y, en algunos casos, de actividades no profesionales.

3. HISTORIA DE VIDA

En este apartado el adulto hace la descripción de su itinerario de vida, intentando dar relieve a los aprendizajes y a las competencias de Lenguaje y Comunicación, Matemática para la Vida, Ciudadanía y “Empleabilidad y Tecnologías de Información y Comunicación que considera que ha desarrollado en los siguientes contextos de su vida:

Escolar

Anexar: Documento que compruebe el grado académico poseído (certificado, diploma), fotos, etc..

Profesional

Anexar: Documentos que comprueben las actividades profesionales desarrolladas: contratos de trabajo, recibos salariales, fotos, documentos utilizados y producidos en el trabajo, etc.

Formativo

Anexar: Documentos que comprueben las acciones de formación y cursos frecuentados (certificados, diplomas...), fotos, materiales producidos, textos de apoyo, etc.

Personal/Social/Familiar

Anexar: Documentos que comprueben los trabajos o actividades desarrolladas: fotos, fotocopias y/o digitalizaciones de portadas de libros, revistas o periódicos que referan la vida familiar, las actividades de ocio o asociativas, etc.

4. DOCUMENTOS DE ORIENTACIÓN DEL PROCESO RVCC

Todos los materiales suministrados en las sesiones colectivas e individuales forman parte del *dossier* personal.

5. BALANCE FINAL Y PROYECTO DE VIDA

El balance final es una reflexión resultante del recorrido del adulto en el centro de RVCC, teniendo en cuenta:

- Los aprendizajes hechos;
- Las dificultades sentidas y las formas que ha encontrado para superarlas;
- La importancia del proceso de RVCC para la concretización de los proyectos de vida del adulto;
- Los proyectos de vida del adulto: ¿qué piensa hacer a partir de esta experiencia?

Sintetizando,

el *Dossier* Personal está construido para dar la posibilidad al adulto de auto-evaluar sus saberes y competencias, promoviendo el desarrollo de actitudes y comportamientos adecuados a futuras situaciones de desarrollo personal y de éxito profesional.

El Acto de Validación

En el Acto de Validación están presentes el profesional que ha acompañado el adulto, los formadores y un Evaluador Externo.

Al empezar esta sesión todos los elementos son presentados por el presidente (del “tribunal”) – el profesional de RVCC - e identificados los adultos candidatos a la validación/certificación. Antes de que el adulto haga su presentación, el profesional de RVCC, en cuanto responsable del proceso del adulto en el centro, hace una breve presentación del recorrido de vida del adulto y un análisis de su participación en el proceso. Luego el adulto presenta su *portfolio* y da cuenta de las competencias que ha adquirido y demostrado a lo largo del proceso. Al final de su exposición los formadores y el evaluador externo le hacen preguntas relacionadas con su recorrido de vida para que sus competencias puedan ser comprobadas. También le preguntan cuestiones relacionadas con las dificultades encontradas a lo largo del proceso y con los aprendizajes hechos. Finalmente, como hemos dicho, sus competencias son certificadas, siguiéndose la tramitación burocrática ya referida.



Formación interna (del equipo de RVCC)

La formación de los miembros del equipo (formadores y profesionales) es un aspecto fundamental del sistema. La formación está dividida en dos tipos: las acciones organizadas por el organismo del Ministerio de Educación responsable de los centros (la mencionada DGFV) y la formación organizada por el propio equipo en el Centro. El primer tipo es importante, no solo por la actualización y la información recibidas, sino por el contacto con elementos de otros centros: compartir experiencias y soluciones encontradas para los problemas comunes.

La formación interna consiste en momentos regulares de reflexión sobre las prácticas, buscando identificar debilidades en el proceso, introducir correcciones, evaluar procedimientos, metodologías y resultados. Esta forma de funcionar se ha revelado fundamental como instrumento de apoyo al trabajo del equipo en el centro, en el contacto con los adultos y en la estabilización del proceso de RVC.

Articulación con otros proyectos de la Asociación In Loco

In Loco en general y el equipo del centro de RVCC en particular, tienen la preocupación de establecer una articulación estrecha entre este proyecto y los otros llevados por la Asociación, con el fin de hacer llegar al Centro los adultos que lo necesiten y con los cuales se trabaja en el marco de otros proyectos o intervenciones. Este es, por ejemplo, el caso de personas que se encuentran realizando acciones de formación en el programa FORAL,⁷ en los municipios de S. Brás de Alportel y Tavira, y que han sido encaminados al Centro. Pasa lo mismo con personas que están recibiendo apoyo de nuestra red de animadores locales para desarrollar sus proyectos personales.

El trabajo del Centro de RVCC fuera de la Asociación – los polos de itinerancia y los protocolos (“parcerías”) establecidos con otras entidades o instituciones

A lo largo de 2005, nuestro Centro de RVCC profundizó progresivamente en la estrategia de descentralización de la actividad iniciada a mediados de 2004, sobre todo a través de la creación de polos de itinerancia. Estos polos nos han permitido ampliar la intervención, abarcando de forma directa nuevos públicos y territorios y profundizando o creando nuevos lazos de cooperación.

⁷ FORAL: programa específico de formación para funcionarios de los municipios, en el cual In Loco es la entidad formadora.

La estrategia inicial consistió en la apertura de polos de itinerancia en nuestro territorio de intervención directa (interior de las comarcas de Silves, Loulé y Tavira y toda la comarca de S. Brás de Alportel), facilitando de esta forma el acceso a los adultos que viven lejos de nuestra sede en S. Brás de Alportel. Así hemos abierto polos en S. Bartolomeu de Messines y Tavira, pero la apertura de estos polos supuso, para el equipo, el tener que enfrentarse a distintos retos de naturaleza organizativa:

- dispersión de los elementos del equipo (profesionales y formadores) manteniendo al mismo tiempo un fuerte trabajo de cooperación y articulación entre todos ellos;
- disponer de los medios materiales y logísticos necesarios para el funcionamiento de los polos (espacios para las sesiones y seguimientos individuales, sala de formación para las TIC equipada...);

Paralelamente, se está probando otra experiencia de polo de itinerancia, no abierto a la comunidad en general, sino de carácter más institucional, es decir, dirigido a funcionarios de una entidad específica. Para ello han sido creados polos de itinerancia, en cooperación con entidades públicas, como por ejemplo, el Hospital del Distrito de Faro (HDF), la Dirección Regional de Educación del Algarve (DREALG), la Comisión de Coordinación y Desarrollo Regional del Algarve (CCDR) y el Municipio de Albufeira (CMA), en las cuales trabaja un número importante de funcionarios que no tiene la escolaridad obligatoria. En estos casos las propias entidades se hacen cargo de la identificación de las personas que pueden asistir al proceso; estas personas son invitadas a que participen en una sesión de información sobre el proceso de RVCC. Esta sesión es siempre conducida por el equipo del Centro. Como ejemplo, en el HDF ya han realizado el proceso más de 170 personas, en la DREALG 20, en la CCDR 15 y en la CMA existen más de 500 personas sin la escolaridad obligatoria, decorriendo ahí el proceso (por fases).

Estos polos facilitan el trabajo de itinerancia, sobre todo por los aspectos organizativos y logísticos relacionados con la existencia de espacios equipados para un proceso de este tipo y por la divulgación del proceso junto al público, el cual, en estos casos, es el colectivo de los funcionarios de la entidad que no tiene la escolaridad obligatoria (4.º, 6.º o 9.º año).



Por otra parte, este tipo de polo de itinerancia ha supuesto algunas ventajas que consideramos determinantes:

- la iniciativa es apoyada por la entidad patronal y las actividades se desarrollan en sus propias instalaciones, lo que permite que el proceso se realice en horario laboral, proporcionando de esa forma claras ventajas para el equipo y para los adultos;
- crea un vínculo más fuerte de inversión y compromiso personal de los adultos en la realización del proceso;
- favorece una mejor cooperación entre los adultos, ya que se trata de colegas de trabajo;
- refuerza la naturaleza de auto-estima personal (y social) de los adultos, sobre todo porque el proceso tiene también el seguimiento de la entidad patronal (por ejemplo, hay elementos directivos de la entidad que forman parte del “juzgado” en los Actos de Validación).

Resultados de 2005

Los objetivos físicos propuestos por nuestro Centro para 2005 han sido los siguientes: 520 adultos inscritos, 325 en proceso y 195 certificados. Los resultados alcanzados han sido los siguientes: 466 inscritos, 355 en proceso y 249 certificados.

Cuadro 1. Objetivos propuestos y objetivos alcanzados

Adultos	Objetivos propuestos	Objetivos alcanzados	Tasa de ejecución (%)
Inscritos	520	466	89,6
En proceso	325	355	109,2
Certificados	195	249	127,7

Uno de los datos que importa analizar, de acuerdo con los resultados obtenidos, es la distribución de los adultos por sexo. Una lectura del Cuadro 2, nos permite fácilmente confirmar los datos de años anteriores, es decir, las mujeres siguen siendo las personas que más acuden al Centro de RVCC. Esta es, además, una situación que confirma la tendencia verificada en el sistema de enseñanza tradicional: las mujeres son quienes más invierten en su educación y calificación escolar.

Cuadro 2. Adultos por sexo

Adultos	H		M		Total
	Nº	%	Nº	%	
Inscritos	201	43,1	265	56,9	466
En proceso	159	44,8	196	55,2	355
Certificados	97	39,0	152	61,0	249

Estos datos demuestran también que, comparando los inscritos y los que están en proceso, la diferencia entre hombres y mujeres con certificación de competencias aumenta en términos de porcentaje en favor de éstas últimas. En otras palabras, las mujeres obtienen una tasa de éxitos más elevada que los hombres en el proceso de RVCC.

Respecto a la distribución de los adultos inscritos, en proceso y por edad, también se confirma la tendencia de años los anteriores, es decir, el grupo de edad más representado es el de los 31 a los 40 años, siguiéndose el de los 41 a los 50. Estos dos grupos juntos representan el 57,6% de los inscritos, el 57,8 de las personas en proceso y el 62,2% de los certificados.

Las personas hasta los 25 años sólo representan el 12,4% de las inscritas, el 12,9% en proceso y el 5,6% certificadas. Este es un indicador evidente de que el proceso va más dirigido (y a él acuden más) a las personas “más” adultas y con un recorrido de vida, personal y profesional más largo y más rico. Además, es sintomática la diferencia entre las personas hasta los 25 años que se inscriben y entran en proceso y las que obtienen la certificación escolar. Su inversión personal en el proceso es muy inferior a la de las personas mayores de 30 años.

Cuadro 3. Adultos por edad

Edad	Inscritos		En Proceso		Certificados	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%
<20	18	3,8	10	2,8	2	0,8
21-25	40	8,6	36	10,1	12	4,8
26-30	56	12,0	42	11,8	38	15,3
31-40	148	31,8	125	35,2	88	35,3
41-50	120	25,8	80	22,6	67	26,9
51-60	76	16,3	57	16,1	35	14,1
61-70	8	1,7	5	1,4	7	2,8
TOTAL	466	100,0	355	100,0	249	100,0

Otro de los datos de análisis es el grado de escolaridad de los adultos en el momento de la inscripción. Al igual que en años anteriores, en el 2005, gran parte de la personas que acudió al Centro tenía el 6.º; esta cifra representa el 40,1% del número total de inscritos.



Cuadro 4. Adultos por nivel de escolaridad en el momento de la inscripción

Escolaridad	Inscritos		En Proceso		Certificados	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%
< 4ª Clase (Primaria)	0	0,0	0	0,0	0	0,0
4ª Clase (Primaria)	107	23,0	53	14,9	53	21,3
5º Año	27	5,8	22	6,2	13	5,2
6ª Año	187	40,1	155	43,7	110	44,2
7º Año	54	11,6	43	12,1	27	10,8
8º Año	91	19,5	82	23,1	46	18,5
TOTAL	466	100,0	355	100,0	249	100,0

Respecto a los inscritos, las personas con menos de 6 años de escolaridad representan el 28,8% y las que tenían más de 6 años y menos de 9, representan el 31,1 del total.

Resulta también muy interesante verificar que el número de las personas que poseen el 7.º o el 8.º año de escolaridad que entran en proceso y sacan el certificado del 9.º es, en porcentaje medio, inferior al número de aquellas personas que sólo poseían el 6.º año y que también han conseguido el certificado del 9.º año. Estos datos significan que, entre las personas que poseen más del 6º año que entran en proceso (35,2% del total) y que terminan el 9º año con éxito (29,3%) se da una evolución negativa (-5,9%), mientras que entre las personas que poseen el 6º año cuando entran en proceso (43,7% do total) y que terminan certificadas con el 9º año (44,2%) se da una evolución positiva (0,5%).

Con esto queremos decir que no es el nivel más elevado de escolaridad en el momento de inscripción que facilita la obtención del 9.º año a través del proceso de RVCC. Es todo al contrario, lo que refleja la “desescolarización” que el proceso RVCC representa.

Aun en términos de análisis de resultados, importa percibir la situación de los adultos del Centro de cara al empleo. Una lectura del Cuadro 5 nos permite ver con facilidad que gran parte de las personas que acuden a este proceso EFA (Educación y Formación de Adultos) se encuentra en situación de empleo.

Cuadro 5. Situación de los adultos de cara al empleo

Situación de cara al empleo	Inscritos		En Proceso		Certificados	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Empleados	389	83,5	298	84,0	215	86,4
Paro < 1 Año	28	6,0	19	5,4	17	6,8
Paro > 1 Año	27	5,8	20	5,6	5	2,0
Búsqueda del 1º Empleo	8	1,7	4	1,1	0	0,0
Otros	14	3,0	14	3,9	12	4,8
TOTAL	466	100,0	355	100,0	249	100,0

Estos datos reproducen globalmente lo que ha pasado en los años anteriores. Sin embargo, la diferencia entre las personas empleadas y las que están en paro ha aumentado en 2005. Esta situación refleja la opción estratégica del Centro, que desarrolla cada vez más trabajo basado en protocolos de cooperación con determinadas entidades con el fin de aplicar el proceso a sus funcionarios. Por eso, es natural que el número de empleados tenga la tendencia a aumentar (en el Centro) en un período en el cual el paro en Portugal sigue aumentando.

Al reflexionar sobre ese asunto nos encontramos en un momento en el cual replanteamos nuestra actuación, pues creemos que el Centro de RVCC es también un instrumento de apoyo a la inserción social y profesional de las personas. Por tanto, el futuro vamos a intentar estrechar las relaciones de cooperación con el Ministerio del Trabajo y Solidaridad, a través de los Centros de Empleo más cercanos (o dentro) a nuestra área territorial de intervención, es decir, los de Vila Real de Santo Antonio y de Loulé.

Para terminar, nos queda por analizar a los adultos del Centro según su lugar de residencia. Los datos del Cuadro 6 refuerzan algunas cuestiones que hemos planteado. Por un lado es visible que en los sitios en los cuales hemos desarrollado procesos de itinerancia (las ciudades de Faro, Tavira y Albufeira) es donde se sitúa el número más elevado de adultos inscritos⁸, en proceso y certificados.

Comparativamente, Faro es la comarca que presenta el número más elevado de personas certificadas. Este número es, incluso, superior al de los adultos inscritos y certificados originarios de la misma comarca. Este dato se debe a que hemos certificado un grupo de personas en 2005 que se habían inscrito y entrado en proceso en 2004.

⁸ Con la excepción de los inscritos de Loulé que son un poco superiores a los de Faro.



Cuadro 6. Adultos por local de residencia

Localidade	Inscritos		En Proceso		Certificados	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Faro*	51	10,9	64	18,0	80	32,1
Loulé	57	12,2	43	12,1	31	12,5
S.B. Alportel	43	9,2	33	9,3	15	6,0
Tavira	128	27,4	90	25,4	46	18,5
Silves	16	3,3	11	3,1	13	5,2
Albufeira*	124	26,5	69	19,4	31	12,5
Olhão*	23	4,9	29	8,2	25	10,0
Portimão*	14	3,0	9	2,5	7	2,8
Lagos*	2	0,4	0	0,0	1	0,4
V. R. S. Ant.º*	6	1,8	5	1,4	0	0,0
Otras	2		2		0	
	0,4		0,6		0,0	
TOTAL	466	100,0	355	100,0	249	100,0

* Comarcas que están fuera de nuestra área de intervención territorial.

Un análisis cruzado de los diferentes cuadros presentados nos permite concluir que, de media, el perfil del adulto que más busca nuestro Centro de RVCC tiene las siguientes características: mujer, entre los 30 y los 40, poseyendo el 6.º año de escolaridad y empleada.

Para concluir,

- a lo largo de 2005 recibieron formación complementaria 314 personas, 116 hombres y 198 mujeres;
- estos datos nos indican que, por una parte, debemos continuar los procesos de itinerancia porque permiten la diversificación del público y una cooperación más amplia con instituciones y entidades. Por otra parte, y como hemos dicho, hay que hacer un esfuerzo para captar a los menos favorecidos (personas en situación de paro, en riesgo de marginación, etc.), una vez que pensamos que el Centro es un instrumento al servicio del desarrollo local.

Monitorización y evaluación de la actividad

La monitorización y la evaluación de la actividad del equipo son fundamentales porque nos han permitido reflexionar sobre la intervención y mejorar nuestra prestación. Este apartado de nuestra actividad

está basado en un sistema de información que há sido creado para el proyecto y que permite recoger y analizar de forma sistemática los datos significativos sobre el trabajo realizado.

Mensualmente cada elemento del equipo, en concreto los profesionales y los formadores, rellenan una ficha de auto-evaluación con dos componentes: una cuantitativa, que refleja el trabajo hecho, y otra cualitativa, que da cuenta de los avances y de las dificultades encontradas. Estas fichas se comparten con el coordinador y la directora del Centro, que se dedican a un análisis integrado de todo el trabajo del equipo e intentan hacer puntos de discusión de cara a los objetivos propuestos y a los alcanzados – y por qué.

Partiendo de los datos recogidos, el coordinador elabora regularmente gráficos sobre la ejecución de los objetivos, lo que permite al equipo tener una visión global del asunto y un grado más elevado de conciencia sobre el trabajo que es necesario para que el Centro alcance los objetivos que se propuso.

Además, el equipo se reúne todos los lunes por la mañana para evaluar el trabajo de la semana anterior y planificar el trabajo de la semana que empieza. Estas reuniones resultan esenciales para compartir la información entre los elementos del equipo, para la búsqueda de soluciones para los problemas encontrados, para la realización de puntos de situación y para la planificación de las actividades del Centro.

Nos reunimos también con regularidad (lo que no siempre resulta fácil) con nuestros socios institucionales, sobre todo con quienes tenemos protocolos de itinerancia, para hacer puntos de situación relativos a todos los aspectos del proceso: trabajo de equipo, divulgación, articulación con otras intervenciones locales, etc.

Otras actividades del equipo

Concepción y producción de instrumentos de apoyo a la intervención

Desde el inicio de la actividad del Centro, el equipo ha intentado concebir y testar distintos instrumentos para apoyar el proceso de RVCC.

Como suele ocurrir en todos los procesos de Investigación/Acción, el equipo ha sentido la necesidad de perfeccionar y adaptar algunos de los instrumentos ya utilizados, teniendo en cuenta a los usuarios, los objetivos propuestos y los resultados de los años anteriores. De este modo el equipo ha creado un dossier específico para reunir todos los



instrumentos utilizados por los técnicos (profesionales y formadores) a lo largo del proceso. Nos estamos refiriendo, por ejemplo, a instrumentos de mediación, que pueden alcanzar desde el apoyo a la descodificación del referencial de competencias-clave para los adultos hasta la promoción de dinámicas de grupo o a la producción de pruebas de competencias. Sin embargo, somos conscientes de que este trabajo no está terminado y de que tenemos que seguir intentando mejorar, siempre que sea posible, los instrumentos y los procedimientos para que podamos responder a los retos que se presentan a la intervención.

Apoyo a alumnos e investigadores

Desde su entrada en funcionamiento nuestro Centro es contactado regularmente por alumnos de licenciaturas, master o doctorado, sobre todo de las áreas de formación social.

Por ejemplo, en el año 2005 fuimos invitados por la Universidad del Algarve a hacer una presentación del proyecto a los alumnos de 4.º curso de Sociología. Por otro lado, estamos apoyando a dos alumnos que están haciendo el master y a dos 2 del doctorado.

Como es evidente, este tipo de trabajo es importante para nuestro Centro, no sólo por el reconocimiento público que significa esta experiencia, sino porque nos beneficiamos de una mirada externa sobre el trabajo que desarrollamos – lo que puede ayudarnos a mejorar algunos aspectos de la intervención.

Apoyo a otros centros

En 2005 dimos apoyo regular al equipo del Centro de RVCC de la Escuela Superior de Educación de Faro (Universidad del Algarve) que se encontraba en la fase de su formación. Fuimos varias veces contactados por sus dirigentes para que les prestáramos aclaraciones sobre los aspectos relacionados con el funcionamiento de los centros. También acogimos a todo el equipo de este Centro para darle información y formación sobre el proceso de RVCC que estamos llevando a cabo y les facilitamos todos los elementos disponibles y los instrumentos de mediación utilizados por nosotros a lo largo del proceso de RVCC, acompañados por la explicación sobre su utilidad y objetivos.



En Vallecas

Eduardo Cabornero Martínez

Madrid, como toda gran metrópoli, es una ciudad con grandes diferencias, con grandes desniveles de todo orden. Más que una ciudad, dadas las vías de comunicación internas existentes, podemos decir que es una región. Una región con una gran densidad de población.

Vallecas es un barrio de Madrid. Está situado en el sudeste de la ciudad. Es un barrio trabajador, un barrio poblado, mayoritariamente, por trabajadoras y trabajadores. Desde los años sesenta ha sido una de las zonas más reivindicativas, en cuanto a derechos de la clase trabajadora de Madrid.

Actualmente sigue siendo receptor de personas que han tenido que migrar. Ahora de otros lugares del mundo. La mayoría de los inmigrantes en nuestro barrio proceden de Ecuador y de Marruecos

En lo urbanístico en nuestro barrio, Vallecas, también hay grandes diferencias. Zonas que urbanísticamente apenas han cambiado desde el primer tercio del siglo XX y zonas de reciente, relativamente, remodelación, finales de los setenta y principios de los ochenta.

En un *Estudio sobre las necesidades sociales en el municipio de Madrid*, elaborado por encargo del Ayuntamiento de Madrid la pobreza, cuantificada como quienes disponen menos de 50.000 pts al mes per capita, el Puente de Vallecas es uno de los distritos con peores resultados. Según este informe en Madrid hay 4.000 viviendas sin agua corriente, electricidad o aseo, en los que malviven 10.000 personas. La mayoría se encuentra en Usera, Centro y Puente de Vallecas, en nuestro distrito se encuentran 2.000 de estas viviendas que acogen a más de 5.000 personas.

En nuestro distrito se encuentran los pisos mas pequeños de la ciudad, la media del distrito es de 69 metros cuadrados.

Laboralmente la población de Vallecas está formada por mano de obra poco cualificada, siendo el desempleo y el trabajo temporal mayoritarios.

Extracto del estudio de los barrios más desfavorecidos de Madrid

Barrios	Nº habitantes	Desempleo %	Sin estudios %
Entrevías	37.267	20	37
Palomeras Sureste	42.512	19	37
Municipio Madrid	3.010.492	14	14

(Datos del anuario estadístico del Ayuntamiento de Madrid – 2004)

Vallecas, es un barrio especialmente castigado por el paro (mas del 30% de la población activa). La mayor parte de la población carece de cualificación profesional media o alta, es frecuente el “trabajo sumergido” (sin contrato y por supuesto sin cotización): *chapuzas*; muy frecuente el trabajo de muchas mujeres limpiando casas y cuidando niños de otras zonas de Madrid e incluso de Vallecas;... Trabajo en una amplia proporción, como ya se ha dicho, poco cualificado.

Tradicionalmente los sectores servicios (comercio), construcción (entre los hombres) e industrial, han sido mayoritarios entre la población activa.

La población joven es especialmente castigada por esta situación laboral:

Gráfica de proporciones de paro según grupos de edad

<i>Grupos de edad</i>	<i>Porcentaje</i>
16 a 19 años	55'10%
20 a 24	42'50%
25 a 54	17'03
55 y más	10%

Socialmente, Vallecas tiene una gran tradición de barrio trabajador que ha acogido gran número de personas inmigrantes en su historia, especialmente durante el siglo XX. En los años sesenta conformaron nuestro actual barrio muchas personas provenientes de Andalucía, Extremadura y La Mancha, principalmente. Crecieron auténticos barrios como los de Palomeras y Entrevías. La historia de aquellos años es un auténtico ejemplo de tolerancia entre culturas y solidaridad ante la adversidad que siempre supone tener que emigrar y adaptarse a un mundo nuevo.

El nivel de renta del distrito de Puente Vallecas es el más bajo de la ciudad de Madrid, 8.203 euros por persona, datos del año 2000. (Datos del Instituto de Estadística de la Comunidad de Madrid)

Estudios del Ministerio de Fomento, a nivel estatal, señalaba a Palomeras, como uno de los barrios vulnerables, *aquel donde los vecinos viven al límite de lo que se puede soportar*. En el informe se advierte de la *necesidad urgente de ayuda para esta zonas y sus habitantes, candidatos a caer en la marginalidad y los guetos*.

Son abundantes las familias desestructuradas, especialmente afectadas por problemas con las drogas (alcohol; cocaína; heroína;...) y las situaciones delictivas que estas conllevan.

Actualmente el barrio está recibiendo a muchas personas provenientes mayoritariamente de Marruecos y Sudamérica.



Casi el 5% de la población de Vallecas es inmigrante procedente de otros países, unas 11.000 personas, sin contar a aquellos que no están registrados en el padrón.

La movilización social, la capacidad de organización, aún con pocos medios, y la solidaridad son, pues, algunas de las peculiaridades positivas de nuestra gente.

Las, aproximadamente, 240 mil personas que vivimos en Vallecas hacemos de nuestro barrio casi una ciudad, con una densidad de población de 155 habitantes por hectarea.

El estar entre barrio y ciudad hace que se carezcan de referentes positivos. En el resto de Madrid, quienes desconocen el barrio, lo asimilan con delincuencia y, en general, problemas.

La realidad social de un barrio, Vallecas, conocido, nos atrevemos a decir que en toda España, por lo vindicativo y solidario de sus gentes, trabajadoras en su mayoría. Un barrio orgulloso de su origen y de su actual realidad. Un barrio que mediante la lucha vecinal ha conseguido condiciones dignas de vivienda y de infraestructura educativa.

Pero no todo está hecho. Nuestro barrio sigue teniendo uno de los peores índices de paro, de infravivienda y de los más bajos niveles de estudios de Madrid.

En lo educativo-académico nuestro barrio es muy deficitario. En el siguiente cuadro, confeccionado con datos de la estadística de población del Ayuntamiento de Madrid en su anuario de 2004, recogemos la población de 10 años y más, clasificada por nivel de estudios terminados.

	No saben leer ni escribir	Sin estudios	Enseñanza Primaria	Ens. Secundaria	FP primer grado o medio	FP segundo grado o superior	Bachiller superior	Estudios universitarios
Madrid (ciudad)	42.160	252.751	418.513	522.440	85.396	106.255	392.653	549.818
Puente de Vallecas (total)	7.544	33.020	40.543	48.371	8.365	7.739	20.348	15.245
Entre-vías	2.214	6.785	6.747	7.639	1.400	997	2.242	1.259
Palomeras Altas o SE	1.538	6.796	7.093	9.162	1.429	1.301	3.229	2.139

En cuanto al nivel de estudios, actual y futuro, es destacable que el 60% del alumnado de enseñanzas medias de Vallecas suspende, actualmente, tres o más asignaturas. El 32.1%, prácticamente un niño de cada tres, del alumnado que cursan primaria en el distrito se encuentran en lo que se ha dado a denominar fracaso escolar, ¿fracaso de quien?

De estos datos podemos deducir que durante años la población adulta de la zona seguirá con un nivel de estudios por debajo de la titulación básica estatal. Por lo que la Educación de Personas Adultas tendrá que ser potenciada en la zona, de entrada para compensar déficits y como aparece en otros puntos de este proyecto para alcanzar las recomendaciones mundiales en educación para hacerla permanente a lo largo de la vida.

La actual tasa resultante de sumar la población analfabeta y sin estudios alcanza el 40% en El Pozo y el 37% en Entrevías y Palomeras.

Resumiendo, Vallecas es peculiar, pero no es un barrio diferente a otros barrios de grandes ciudades. Con sus aspectos positivos y sus problemas. Un barrio orgulloso y trabajador. Orgulloso de lo que ha conseguido, especialmente en su gente que peleando consiguió un barrio digno.

La educación de personas adultas

La educación de personas adultas (EA) debe ser una respuesta a necesidades sociales. En nuestro país son, desafortunadamente, frecuentes las personas que no han podido acceder a los estudios académicos básicos, actualmente el graduado de educación secundaria. Estas personas, entre las que lógicamente se encuentran las que no saben leer ni escribir, son las prioritarias para recibir formación. La formación básica debe ser la base de todas las actuaciones de EA. No debe acabar la EA en las clases, la titulación, de graduado de secundaria, al contrario, debe extenderse hasta el acceso a los estudios universitarios. Y debe desarrollarse prioritariamente en centros específicos de EA. Además de la formación básica la EA debe desarrollar actividades de formación técnico-profesional y de enseñanzas abiertas, enseñanzas culturales que faciliten el desarrollo personal y social de la ciudadanía.

Apostamos por **la formación básica como elemento igualitario**. Es necesario que toda la población alcance la formación básica, en España, en Madrid, el Graduado en Educación Secundaria. Ahí debe centrarse el trabajo día a día, en primera línea. Priorizando el trabajo



con los grupos de población más desfavorecidos, evidentemente quienes no tienen el dominio de la lectura, escritura ni de otros aspectos fundamentales, necesarios en el mundo actual, como es un dominio básico de los medios informáticos. Inmediatamente después, nuestra prioridad se extiende a quienes no tienen el título académico básico.

La formación básica, y en general toda la educación de personas adultas, necesita un impulso decidido de las administraciones para alcanzar el objetivo apuntado, que toda la población tenga la titulación básica, y así cumplir uno de los artículos fundamentales de la Constitución Española vigente.

Las tres ramas que conforman la Educación de Personas Adultas (formación básica; formación técnico-profesional y enseñanzas abiertas), están recogidas en los tres grandes referentes internacionales de la EA: El 'Informe Delors'; La declaración final de la Conferencia Internacional de Educación de Personas Adultas (CONFINTEA) Vª; Y el Memorando Europeo para la EA y hacen posible que el concepto de educación permanente o a lo largo de la vida se desarrolle. En las dos actuaciones citadas en estas líneas, se da esta identidad y nos felicitamos que con el paso del tiempo la comunidad internacional y la autonómica, recojan la idea de lo que entendemos como Educación de Personas Adultas.

Me parece importante trabajar los conceptos de EA partiendo de referentes universales, más en estos tiempos en los que los medios facilitan la comunicación entre las personas y el mestizaje en nuestras ciudades. Al tiempo debemos apreciar estos referentes para trabajar por que se alcancen a todas las personas del planeta, al tiempo que hacemos lo posible porque se logren en nuestras comunidades.

La Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Personas Adultas, celebrada en 1997 y auspiciada por la UNESCO, plantea una idea de EA que hay que desarrollar: *“Por educación de personas adultas se entiende el conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultos desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad. La educación de personas adultas comprende la educación formal y la permanente, la educación no formal y toda la gama de oportunidades de educación informal y ocasional existentes en una sociedad educativa multicultural, en la que se reconocen los enfoques teóricos y los basados en la práctica”*

Objetivo nº 4 del Memorándum *“Mejorar significativamente las maneras en que se entienden y se valoran la participación en el aprendizaje y sus resultados, sobre todo en lo que atañe al aprendizaje no formal e informal”*

Los objetivos y metodologías de la EA deben ser específicos, nunca una simple proyección de los de la educación para niños y jóvenes. Los perfiles psicosociales de las personas adultas son propios, completamente diferentes a los de los jóvenes, por lo tanto los desarrollos pedagógicos han de ser específicos. Además la persona adulta parte, sea el que sea su nivel académico, con unos saberes, con un currículo vital y con unas estrategias de funcionamiento, y por extensión de aprendizaje, que han de ser observados y potenciados en el proceso educativo.

Los objetivos facilitarán los instrumentos básicos para el normal desenvolvimiento de una persona adulta en el mundo actual y en nuestra cultura. En los aspectos instrumentales se alcanzarán los conocimientos lingüísticos y matemáticos básicos. No perseguirán únicamente alcanzar objetivos prácticos, relacionados con la vida diaria sino que además pretenderán satisfacer la necesidad de saber y conocer, que las personas adultas puedan tener, en procesos de enseñanza abiertos al estudio del mundo.

Las actuaciones de EA no descuidarán en ningún caso que las/os participantes adultas/os alcancen un buen nivel académico en los cuatro grandes campos de conocimiento (comunicación; matemática; naturaleza; sociedad) que les faculte para progresar en sus estudios y trabajos una vez alcanzado el título de graduado en secundaria obligatoria.

La educación de personas adultas tiene una serie de características propias:

Ha de tenerse en cuenta las características de los participantes: Los grupos de edad que componen los grupos; sus recorridos académicos-educativos; sus objetivos; Características psicosociales: La historia social, los acontecimientos que han vivido; su propia historia; el medio social o los medios sociales en que han vivido; su autoconcepto y autoestima; El desarrollo cognitivo, atendiendo a la inteligencia y al desarrollo de las capacidades de atención, percepción, memoria, clasificación, abstracción, lenguaje, habilidades y destrezas adquiridas; Sus necesidades y aspectos motivacionales.

La metodología debe ser: a) Activa. El alumnado intervendrá en el proceso trabajando a partir de sus propios conocimientos, atendién-



dose especialmente a los contenidos procedimentales, sin descuidar los conceptuales y actitudinales. Los objetivos y metodologías partirán de los conocimientos y estrategias del alumnado e incluirán estrategias de comunicación y de aprendizaje como la ordenación de ideas; la capacidad de razonamiento, la capacidad de análisis y el saber participar escuchando y exponiendo ideas propias.

- b) Participativa. El trabajo en grupo, la exposición del trabajo realizado y la expresión de las valoraciones propias serán claves en el proceso de trabajo. Siempre se tendrán como referentes la tolerancia y el respeto a las ideas de los otros; el respeto y la defensa de los derechos humanos y el conocimiento y posicionamiento crítico en el mundo actual.
- c) Crítica. Partiendo de los conocimientos previos, se contrastarán con los del resto de los componentes del grupos y se investigará y estudiarán diversos tipos de documentos (prensa; textos científicos y literarios; videos; programas de televisión;..), de manera que el conocimiento inicial sea al finalizar cada tema contrastado y ordenado.

Algunas **claves pedagógicas y metodológicas**:

- Partir de los conocimientos, saberes, estrategias y destrezas de la persona adulta que se integra en un proceso educativo.
- Trabajar con el método científico como referente: analizar críticamente; ordenar; documentarse y presentar conclusiones.
- Coordinar actividades de los cuatro campos.
- Organizar el currículo de forma modular, de manera que puedan participar en los módulos personas de otros niveles e incluso de las tres enseñanzas (básica; técnico-profesional; enseñanzas abiertas).
- Introducir optatividad siempre que sea posible.
- Incluir en el currículo momentos comunes a todos los grupos del centro durante el curso. Preferiblemente uno al trimestre, con actividades orientadas a temas de interés ciudadano (Derechos humanos; mujer; medio ambiente; consumo; economía; ...).

El proceso de evaluación ha de ser continuo. Es fundamental realizar una buena evaluación inicial, atendiendo a las habilidades y conocimientos con que se incorpora a la EA la persona adulta. Es importante que al igual que en el resto del proceso educativo la persona

participante no sea un ente pasivo, debe conocer y tomar parte en el diseño evaluativo desde el primer momento.

Evaluar no es sinónimo de examinar. En este sentido ha de atenderse al progreso y a la adquisición de objetivos. No se puede caer en el vicio de entrar en un proceso de “examen continuo”. La evaluación continua es otra cosa y debe atender a todas las manifestaciones que realiza la persona adulta en su proceso educativo.

Deben estar unificados los criterios de evaluación en todas las enseñanzas de EA.

C.E.P.A. de Entrevías

El Centro de Educación de Personas Adultas (CEPA) de Entrevías es un centro de titularidad pública, forma parte de la red de la Comunidad de Madrid, de la que depende desde la creación de esta administración.

Es un centro específico de Educación de Personas Adultas, todas sus enseñanzas están destinadas a personas mayores de dieciocho años, aunque puede haber excepciones, visadas desde la inspección educativa, para que puedan acceder al centro menores de esta edad. Tiene actividades de 9 a 21'30 h. El centro comenzó su funcionamiento en el curso 1975-76. Dependiendo del Ministerio de Cultura hasta la creación de la Comunidad de Madrid.

El centro se financia con fondos públicos de la Consejería de Educación y Cultura, a través de partidas presupuestarias asignadas por la Dirección General de Promoción Educativa (Servicio de Educación de Personas Adultas).

En el Proyecto Educativo de Centro, recogemos los valores, principios y objetivos que orientan nuestras actividades:

EL MODELO EDUCATIVO

Valores

Entendida la educación de jóvenes y personas adultas como una labor de apoyo para el desarrollo integral de todas las capacidades de las personas jóvenes y adultas; consideramos que nuestra tarea educativa debe fomentar los siguientes valores:

1. El respeto a los derechos y libertades de la persona.
2. La actitud crítica para el desarrollo de la autoestima y de la participación activa, solidaria y responsable en la vida social, cultural y laboral.



3. El ejercicio de la creatividad, de la tolerancia, del pluralismo y del sentido ético de la vida dentro de los principios democráticos de convivencia.

PRINCIPIOS

1. Favorecer el desarrollo armónico y simultáneo de todas las facultades de la persona, cognitivo, afectivo, psicomotor y social, de forma que le permitan descubrir y valorar su propia identidad, capacidades y autoestima.
2. Fomentar las actitudes positivas, la paz la convivencia, la cooperación la solidaridad, educando para la igualdad y la no discriminación.
3. Favorecer el desarrollo de una actitud crítica ante la vida contribuyendo así a crear una sociedad más justa.
4. Fomentar la participación, la colaboración y el ejercicio de la libertad responsable.
5. Fomentar la interrelación entre centros, colectivos e instituciones de la zona para desarrollar nuestros valores educativos y principios pedagógicos.
6. Fomentar la interrelación entre otros diferentes zonas y pueblos favoreciendo la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todos.
7. Fomentar la gratuidad en la enseñanza en lo concerniente a la instrucción básica.

OBJETIVOS GENERALES

1. Facilitar el desarrollo de las facultades físicas, sociales, afectivas e intelectuales mediante la adquisición de destrezas, actitudes y conocimientos necesarios y adaptados a los diferentes grupos.
2. Ejercitar en las distintas actividades, las capacidades de imaginación, observación, creación, reflexión, acción y participación como parte imprescindible del desarrollo integral de las personas.
3. Adquirir hábitos intelectuales y técnicas de trabajo tanto a nivel individual como grupal.
4. Desarrollar métodos, técnicas programas educativos y formas de evaluación que nos permitan una atención adecuada a las peculiaridades de las personas de este centro.
5. Concienciar sobre la responsabilidad en la conservación y protección de nuestro patrimonio ambiental y cultural.
6. Potenciar y organizar actividades culturales que favorezcan el aprendizaje activo y participativo en contacto con la realidad.

7. Fomentar la participación activa, crítica solidaria y responsable de la comunidad educativa del centro en la planificación, organización y gestión, como proceso de mejora e incorporación en la participación de otros estamentos sociales.
8. Diseñar y experimentar formas de organización internas que rentabilicen los recursos materiales y humanos existentes para mejor atención a las demandas.
9. Mantener y mejorar los canales de comunicación información con otros centros, asociaciones culturales e instituciones de la zona, estableciendo relaciones de colaboración y coordinación.
10. Favorecer la formación del personal del Centro, potenciando los proyectos grupales e individuales que repercutan en la práctica educativa.
11. Desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje teniendo como punto de partida los conocimientos y técnicas previas (aprendizajes informales) ya adquiridos por el alumnado.
12. Potenciar y valorar la intervención del alumnado en el desarrollo del proceso de enseñanza - aprendizaje.

Las actividades se agrupan en las siguientes enseñanzas: a) formación básica; b) formación técnico- profesional y c) formación para el desarrollo personal y la participación social, lo que llamamos Enseñanzas Abiertas. Son estos los grandes ejes en los que se entronquen todas las actuaciones y actividades del centro.

a) Formación Básica. Ordenada en 6 cursos, de 1º a 6º. Desde alfabetización a la obtención del Graduado de Secundaria. Los cursos están agrupados en tres tramos, cada dos cursos forman un tramo: Tramo 1 (1º y 2º curso); Tramo 2 (3º y 4º curso) y Tramo 3 (5º y 6º curso). También tenemos clases de inmersión a la lengua castellana para inmigrantes con otra lengua materna.

b) Formación Técnico-Profesional. Este curso tenemos dos tipos de actividades en estas enseñanzas:

- Talleres Operativos. Son actividades realizadas con aportación del fondo social europeo. Hay grupos de Confección Industrial y de Monitor/a Infantil de Comedor y Ocio.
- Acceso a los Ciclos Formativos de Grado Superior.

c) Enseñanzas para el Desarrollo Personal y la Participación. También las denominamos Enseñanzas Abiertas, porque en ellas puede participar cualquier personas, independientemente de su nivel



académico. Son numerosas las actividades de estas enseñanzas, agrupadas en actividades de educación física, de creatividad y artesanía, inglés e informática.

En nuestro currículo y en la concreción por tramos y enseñanzas cuidamos que llegue a todos los grupos del centro, desde tramo 1, hasta el acceso a los grados de ciclo superior, la introducción y el dominio básico de las nuevas tecnologías informáticas. Este campo, de implantación reciente en nuestra sociedad, es uno de los aspectos más discriminatorios de integración, para quien no lo domina. Todos los grupos tienen horario y prácticas en este informática.

Todo el alumnado obtiene certificación al concluir la actividad realizada.

Además de las actividades anteriores damos mucha importancia a las Actividades Generales del Centro. Son actividades en las que participan todos los grupos. Cada trimestre hay, al menos, una de estas actividades. En este curso se dedican a conmemorar el aniversario de la Declaración de los Derechos Humanos, poniendo especial atención a los derechos de las personas que tienen que emigrar; Una Semana Cultural en el segundo trimestre dedicada al 30 Aniversario de Centro y en el tercer trimestre con el Día Internacional del Medio Ambiente.

Nos enriquece realizar intercambios con otros centros de educación de personas adultas, de Madrid y de otras comunidades de España. Procuramos hacer dos de estos intercambios por curso.

También realizamos otras actividades, como el Día del Libro, coordinados con otras entidades de Vallecas; De atención a la diversidad; El 8 de Marzo, Día de las Mujeres Trabajadoras; ...

Estas actividades forman parte del calendario del curso y deben ser tenidas en cuenta a la hora de programar las actividades de los diversos grupos.

Nuestro Proyecto Educativo de Centro (PEC) es el deseo de plasmar la respuesta educativa que desde la educación de personas adultas (EA) se da a las necesidades de las personas que vivimos en nuestra barriada, Entrevías, y hacerla extensiva primero a otras zonas de influencia directa, las más próximas geográficamente al centro y también al resto de nuestro barrio, Vallecas, y nuestra ciudad, Madrid. Creemos que es importante que los documentos sean referentes de lo realizado y de lo por realizar.

La participación es el eje del proyecto de centro y procuramos que los sea de todas nuestras actuaciones. Todas las personas integradas en el

centro podemos participar en medida de nuestras posibilidades, siendo el respeto entre todos otro de los ejes de nuestro funcionamiento.

Para participar nos servimos de los siguientes órganos:

Consejo de Centro. Es el que aprueba y supervisa el funcionamiento del centro. Lo forman cuatro personas elegidas por el alumnado, cuatro por el profesorado, una del personal no docente, una representante del ayuntamiento, la secretaria (esta con voz pero sin voto), la jefa de estudios y el director del centro. Todos los cursos se renueva el consejo parcialmente, en los miembros elegibles. Hay dos comisiones, la Cultural y la Económica, que la forman las personas del consejo pero que están abiertas a cualquiera que esté interesado en participar en ellas.

Junta de Delegadas/os. Cada grupo del centro elige un delegado/a y un subdelegado/a en el mes de octubre. La Junta se reúne mensualmente y llevan las propuestas de sus grupos. También participan con voz pero sin voto los representantes del Consejo de Centro.

Claustro de Profesorado. El profesorado se reúne en claustro al menos una vez al trimestre. A su vez se coordina en enseñanzas, tramos, departamentos y profesorado que están en un mismo grupo.

Comisión de Coordinación Pedagógica. Participan las coordinadoras de tramo y las jefas/es de departamento. Se reúne mensualmente.

Procuramos que nuestro proyecto sea integrador. Que procure y consiga que quienes en él participan logren integrarse, de una forma crítica, en nuestra sociedad. Que en nuestro proyecto tenga cabida cualquier persona adulta, independientemente de su edad, de su origen geográfico o social. Es importante la labor coordinada que llevamos con organismos e instituciones de la zona, como el Centro de Servicios Sociales, muy próximo al centro, que nos deriva a personas que de otra manera no accederían al centro; Participamos en el Consejo de Salud de Entrevías-Pozo; Mantenemos coordinación con las agentes interculturales y de igualdad de la junta municipal; ...

En el centro trabajamos 27 personas, 22 profesoras/es y 6 de personal no docente, auxiliares de limpieza, de control y de administración.

Para finalizar citaremos un informe, recientemente editado por la OCDE, tiene por título 'Más allá de la retórica: políticas y prácticas de la educación de adultos'. El título de este informe nos gusta. Nosotros, los que dedicamos parte de nuestro tiempo a convivir, aprender y participar en la vida de nuestro barrio apostamos decididamente por estar en esa línea que va más allá de esa retórica, llevando a la práctica



una acción política decidida, valiéndonos de la educación como instrumento para conseguir la igualdad social de todas las personas.

Pretendemos que nuestro proyecto de actuación, concretado en el documento PEC, sea **un proyecto integrador**, que de respuesta a la realidad social y mitigue los déficits citados anteriormente.

Vamos a concluir con citas del alumnado del centro. Como dijo en una actividad general de centro José, alumno del tramo I, una persona implicada en la historia del barrio que ha participado desde los años cincuenta en la lucha por vivir en un barrio digno: *“este centro es uno de los principales del barrio, es de los primeros que hicieron, tiene una gran cantidad de actividades, tendrían que existir por lo menos dos, en el barrio”*

- *“Estos centros son importantes, hay muchas personas sin tener los estudios fundamentales, los más bajos, para este tipo de personas es muy importante, tienen más funciones que la de obtener el graduado, hasta para el propio trabajo da otras opciones, una salida más”* (palabras de una alumna de Taller Operativo de Confección).
- *“Este centro tiene muy amplias actividades, que me han enriquecido como persona, he aprendido mucho he estado con personas de 70 años hasta 20 años y me ha servido mucho”* “El centro funciona mejor cuanto más participación haya” (Paloma alumna de EEAA y que paso por tramo II y III teniendo el graduado en secundaria).
- *“Este centro es nuestro porque lo pagamos con los impuestos”* (Alumna de tramo 2”)
- *“Hay clases que están llenas. Hay que mejorar lo que existe, tener profesorado de apoyo,..”* (alumno 6º mañana)

A quienes participamos en nuestro centro nos parece que el nuestro es **‘un proyecto vivo e integrador’**. Y queremos que lo siga siendo.

Asociación Cultural Gandalf

La Asociación Cultural Gandalf es una asociación educativa-cultural de iniciativa social sin ánimo de lucro; iniciativa social porque partimos de las necesidades del entorno, recibimos y hacemos, creamos.

Nos encontramos en la parte noreste de Vallecas, al que algunos jóvenes describen de la siguiente manera: *“Mi barrio es un lugar con edificios que alcanzan las 13 plantas. Tiene varios parques distribuidos por él. El denominado Parque del Toro, es en el que los niños y no tan niños, pasan las*

tardes cada día. Más alejado se encuentra el parque que yo llamo sin nombre, puesto que cada cual lo llama de una manera distinta. Este parque es alargado y tiene muchas montañas artificiales poblándolo. Su mayor atractivo son dos lagos con un agua sucia y contaminada, algunas pistas deportivas y una carril para bicis. Los demás elementos son los típicos de la ciudad, establecimientos como bares, tiendas o supermercados” (David Sierra).

- *“Vallekas es un barrio conflictivo, según mucha gente y la verdad es que en parte tienen razón, pero hay mucha gente estupenda con la que charlar y pasar un buen rato. Es un bonito lugar para vivir, ya que aparte de la gente tienen muchas zonas verdes, como el Parque Lineal y el Parque del Toro. Para la diversión y la juerga también tienes muchos pubs a los que puedes ir con tus amigos, tanto para jóvenes como para no tan jóvenes” (Noelia Toscano)*

Comenzamos nuestra andadura en 1985 cuando un grupo de personas involucradas en la educación detectaron la necesidad de crear un espacio para aquellos jóvenes mayores de 16 años que finalizaron su etapa escolar sin obtener un título básico. Trabajar con esta población fue el resultado de una necesidad social, como grupo social era y es uno de los más desasistidos y creímos que debían tener prioridad a la hora de atender una necesidad latente en el barrio. A lo largo de estos veinte años fuimos consiguiendo espacios para llevar a cabo las actividades, ampliamos nuestra oferta a población adulta e infantil, autóctona o de otros países con una finalidad común: crear espacios educativos, preventivos y de desarrollo comunitario. Ya en el año 2000 conseguimos un local alquilado al Instituto de la Vivienda de Madrid (IVIMA) asentándonos así de manera estable.

Trabajamos en Educación Formal y No Formal buscando diseños formativos que permitan el trabajo conjunto de personas que acceden a la educación desde cualquier ámbito, permitiendo una reflexión sobre la Educación Informal a la que consideramos fundamental en el conjunto de la educación de cualquier persona.

Actualmente, colaboramos alrededor de veinte personas, todas ellas voluntarias. Hay dos personas liberadas que se dedican a las labores de gestión y coordinación. Nuestros fondos de financiación son subvenciones para el desarrollo de proyectos.

OBJETIVOS

La Asociación Cultural Gandalf, entiende la Educación como instrumento de concienciación, socialización y lucha contra las alie-



naciones personales y sociales y para ello trabajamos a través de los siguientes objetivos:

- Dotar a los participantes de las técnicas instrumentales básicas
- Elevar el nivel cultural del barrio.
- Promover estrategias de aprendizaje.
- Incidir de manera positiva en situaciones de riesgo social.
- Potenciar la comunicación como instrumento de progreso.
- Desarrollar actitudes de aprendizaje ante la vida.

Crear en los participantes una actitud crítica y analítica de su situación y su entorno (familiar, laboral, social,...).

Motivar y promover la continuidad de los participantes a una mayor formación en todos los sentidos, no sólo en el académico.

PROGRAMAS Y ACTIVIDADES

Nuestros objetivos educativos nos llevan priorizar el trabajo con colectivos de personas desfavorecidas social y culturalmente. Para ello desarrollamos los siguientes programas y actividades:

Graduado en Secundaria

Dirigido a jóvenes de 18 años. Participan menores pero se les explica que no pueden obtener el título a final de curso. Suelen ser jóvenes con dificultades sociales de diversa índole. Son solidarios, consumistas, alegres, inconstantes..., marginados educativamente por el sistema educativo y, podemos decir que, por la sociedad actual. En fin como cualquier joven europeo.

En la asociación, actualmente, se preparan para examinarse en un centro de educación de personas adultas a final de curso. Las clases son de dos horas diarias a partir de las 18 h., de lunes a viernes. Cada día trabajamos con una asignatura.

Los monitores somos voluntarios. Las dos coordinadoras de nuestra asociación también llevan asignaturas. La mayoría tenemos que ver con el mundo de la educación, pero también hay trabajadores de UNICEF, de líneas aéreas,...

Esta actividad es la que dio origen a la asociación.

Alfabetización y Español

Dirigido a personas de otros países de 16 años en adelante, que necesitan instrumentos para desenvolverse en sociedad en situación de igualdad.

En esta actividad nos encontramos con personas con experiencias y conocimientos muy diversos. Algunas necesitan adquirir estrategias para enfrentarse a nuevos aprendizajes, otras profundizar en mayores conocimientos y otras tomar conciencia de su situación actual.

Los objetivos de esta actividad son: formación lingüística, formación vivencial (promoción de saberes y valores propios) y formación cultural.

Taller de Informática

Dirigido a personas de 16 años en adelante con poca cualificación, prioritariamente, y como medio de aplicación en el mercado laboral. Funcionan cuatro grupos y dos niveles, de ellos dos exclusivos para mujeres.

Los objetivos de esta actividad son: Preparar para un trabajo cada vez más versátil, capaz de responder a las cambiantes necesidades, mediante las destrezas básicas necesarias (Educación para el empleo).

Entender la realidad que a cada persona le toca vivir y entenderse a sí misma, cambiar al aprendizaje de cómo vivir en una sociedad tecnificada. (Educación para la vida).

Desarrollar el análisis crítico de tal manera que seamos capaces de entender conceptos y desarrollarnos para: favorecer la creatividad, las habilidades físicas y sociales, y en particular las destrezas comunicativas y organizativas. (Educación para el auto-desarrollo).

Taller de Inglés

Dirigido a personas de 16 años en adelante, que quieren conocer y disfrutar otro idioma distinto al materno y que lo necesitan o motivos laborales o de estudios.

Por lo tanto la actividad no es aprender esta lengua, también conocimiento del país donde se habla: costumbres, valores...

Otras actividades

Tenemos otras actividades para niñas/os y jóvenes: Apoyo Socio-educativo; Ludoteca y Taller de Música.

Además realizamos actividades globales de la asociación que tratan de incidir en la formación integral y en valores, favoreciendo las habilidades comunicativas, la participación y el conocimiento personal. Participan en ellas cualquier persona de la asociación o incluso del barrio. Son estas actividades:



- Revista de la asociación “Gaeli”
- Hoja informativa mensual
- Semana del Libro
- Fiesta final de curso
- Salidas
- Acampadas
- Charlas
- Biblioteca
- Sala de consulta Internet

NUESTRA ORGANIZACIÓN

La participación de todas y todos en la gestión de la asociación es una constante que siempre tenemos presente puesto que, la plena participación social de las personas que demandan el derecho a la educación es uno de los motivos por los que se creó la asociación. Para ello existen diversos canales de participación:

Asamblea General: A ella acuden todos los socios de la asociación.

Es el órgano que marca las líneas generales de funcionamiento y actuación. En ella se informa del balance de cuentas, se evalúa la marcha de la asociación y los problemas existentes y cada grupo informa del desarrollo de las actividades que llevan a cabo. Se convocan a principio y final de curso, o cuando es necesario.

Comisión Gestora: Tiene como fin definir las líneas a seguir en la asociación y asesorar cuando se ponen en funcionamiento nuevas actividades.

Está formada por seis personas, dos de ellas del equipo de coordinación y está abierta a cualquier persona que quiera asistir.

Equipo de Coordinación: es el órgano encargado de concretar las líneas de trabajo, planificar nuevas actividades y coordinar todas las acciones dentro de la asociación y resolver las posibles cuestiones que vayan surgiendo. Como ya se ha citado lo componen dos personas.

FORMACIÓN DE FORMADORAS Y FORMADORES

Partiendo de nuestros objetivos entendemos que las pedagogías deben estar en constante renovación para dar respuesta a los grupos humanos atendidos, por lo que desarrollamos cursos específicos para los educadores y educadoras que participan en alguna actividad.

Partimos siempre de las demandas detectadas y siempre para profundizar en aspectos que mejoren nuestra práctica en el aula o fuera de ella y revierta en una enseñanza integral y de calidad.

ELABORACIÓN Y DISEÑO DE MATERIALES DIDÁCTICOS

Nuestro proceso educativo y de aprendizaje nos lleva a desarrollar una serie de materiales de elaboración propia, que tienen como finalidad dar respuesta a:

- . Las realidades y necesidades de los procesos de aprendizaje de las personas que participan en cualquier actividad.
- . Al perfil heterogéneo de los distintos grupo.
- . Interés por difundir los materiales elaborados, puesto que pueden ser un estímulo y ayuda para otros colectivos.

COORDINACIÓN CON OTRAS ENTIDADES

Desde nuestros orígenes hasta la actualidad trabajamos coordinados con diferentes entidades que trabajan en Educación y cuyas actuaciones se desarrollan en el barrio, en la Comunidad y ámbito nacional.

FAEA: Miembro de FAEA (Federación de Asociaciones de Educación de Personas Adultas) de ámbito nacional.

Coordinación e intercambio de experiencias a través de la red de 54 asociaciones que forman la participación en asambleas ordinarias y reuniones, participación en jornadas, escuelas de verano, seminarios, grupos de trabajo. Actualmente una persona de nuestra asociación ostenta la secretaría de esta federación.

FEPAM: Miembro de FEPAM (Federación de Asociaciones de Educación de Personas Adultas de Madrid). Participación y coordinación a través de reuniones, participación en jornadas de debate y en escuelas de otoño.

Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid: a través de convocatoria pública de subvenciones nos financia diversos programas educativos, y realiza un control y seguimiento de los mismos.

Participación en Escuelas de verano.

Ayuntamiento de Madrid: A través de convocatoria pública de subvenciones nos financia diversos programas educativos formativos y realiza control y seguimiento de los mismos.

Servicios Sociales: En coordinación con los educadores de familia y trabajadores sociales, llevamos conjuntamente el seguimiento



de chavales que por diversos motivos no tienen una situación familiar favorable.

CREPA (Centro Regional de Educación de Personas Adultas, de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid): Participación a través de la revista Notas en la elaboración de artículos relacionados con la educación. Participación en la Escuela de Verano llevada a cabo por esta entidad.

Colegios e institutos: Mediante coordinación el Servicio de Orientación de Colegios e Institutos se informa a los jóvenes del barrio de las actividades que llevamos a cabo en la asociación y de los servicios que les pueden interesar.

Otras asociaciones: Otras asociaciones del barrio o próximas a él nos derivan jóvenes para que participen en alguna de las actividades que llevamos a cabo y que la entidad no tiene. Es el caso de IROKO (asociación de formación laboral en carpintería), Programa de Vida independiente (Asociación para ayuda a población joven inmigrante), CEPAIN (Consortio de entidades para la acción integral con inmigrantes), CASI (Centro de Atención Social al Inmigrante).

Participamos asiduamente en proyectos internacionales. Creemos que nos aporta conocimientos y formas de trabajar muy útiles para nosotros. Aquí aparecen algunas de estas actuaciones y participaciones:

- Educación ambiental: reflexión local para el cambio global. Sócrates 1996.
- CONFINTEA. Hamburgo 1997.
- Jóvenes adultos evalúan y proponen. Grundtvig. 2001
- EDE, Educación Económica. Grundtvig 1. 2002
- Construyendo una red europea para tratar la exclusión social. G4. 2005

Para concluir indicar que este trabajo es fruto y pretende ser reflejo de la aportación de mucha gente durante mucho tiempo, por lo que son frecuentes en los redactados párrafos recogidos en otras publicaciones de los dos colectivos en los que desarrollo mi aportación a la educación de personas adultas: la Asociación Cultural Gandalf y el CEPA de Entrevías.



La escuela de Adultos de Salt: treinta años al servicio del pueblo

Sebas Parra, Director de la escuela de Adultos de Salt y profesor asociado de los Estudios de Educación Social de la UdG

1. Un lugar en el mundo

Nuestra experiencia tiene un nombre propio: Salt, un municipio limítrofe con la ciudad, y capital de provincia, Girona¹ con una extensión de 6'4 km² y una historia documentada de más de mil años.

La evolución demográfica del municipio a lo largo del s. XX ha tenido una relación directa con los cambios de la coyuntura económica². Salt muestra, sobre todo a partir de los años cincuenta, el comportamiento típico de los núcleos industriales catalanes, receptores de inmigración. Desde 1900 hasta el 2000, su población se ha multiplicado por ocho y, comparado con los otros municipios de más de 20.000 habitantes de las comarcas gerundenses Salt es el que experimentó un incremento más acentuado.

La fuerte intensidad del fenómeno inmigratorio ha sido, pues, el elemento que ha tenido una incidencia más determinante sobre la evolución demográfica de Salt. Tanto es así que al finalizar el siglo pasado sólo poco más de la tercera parte de la población había nacido en el municipio. Concretamente en veinte años (1960-1980) la población casi se triplica por efecto de las migraciones interiores. Esta población inmigrada proviene, fundamentalmente, de Andalucía, Extremadura, Castilla-León y Castilla-La Mancha. Seis provincias españolas (Málaga, Jaén, Badajoz, Granada, Córdoba y Sevilla) son el origen de cerca de 1.700 inmigrantes residentes en Salt. Pero, a partir de 1985, esta fuerte expansión demográfica comenzó a frenarse iniciándose un proceso de crecimiento más lento.

Durante los últimos años del siglo pasado podemos hablar prácticamente de un crecimiento cero de la población de Salt acompañado de una fuerte caída de la natalidad situación que cambia radicalmente con el nuevo milenio fruto de las nuevas migraciones internacionales. El proceso, moderado durante la última década del s. XX, de sustitu-

¹ Sus cascos urbanos están adosados.

² Ya en la segunda mitad del s. XIX, con la instalación de tres grandes industrias del sector textil, se producen importantes migraciones, en este caso procedentes de municipios y comarcas cercanas.

ción de la inmigración del resto de España por la procedente de países extracomunitarios, de África especialmente, se acelera con este siglo de una manera extraordinaria como se puede observar en el Cuadro 1.

Cuadro 1. Evolución de la población de salt según el origen (2000-2005)

	1/1/00	1/1/01	Variación 2000-01	1/1/02	Variación 2001-02	1/1/03	Variación 2002-03	1/1/04	Variación 2003-04	1/1/05	Variación 2004-05	Variación 2000-05
POBLACIÓN TOTAL	22063	22573	510	23500	927	24820	1320	26027	1807	28947	2320	6884
Población con nacionalidad española	21359	21318	-41	21281	-37	21064	-217	20400	-664	19384	-1016	-1975
Población de origen extranjero	704	1255	551	2219	964	3756	1537	6227	2471	9563	3336	8859
% pob. origen extranjero sobre población total	3,2	5,6	2,4	9,4	3,9	15,1	5,7	23,4	8,3	33,0	9,7	29,8

Observemos que mientras la población con nacionalidad española disminuye casi un 10%, por efecto del crecimiento vegetativo, negativo, y el cambio de residencia a otros municipios, incluso de retorno a las comunidades españolas de origen (pasando de 21.359 personas al inicio del año 2000 a 19.384 en noviembre del 2005) la población de origen extranjero se multiplica por 12,5 (pasando de 704 personas en el 2000 a 9.653 en el 2005) y ya supera el 33% del total.

En el siguiente cuadro, Cuadro 2, podemos observar la evolución y procedencia de las personas extranjeras con residencia en Salt.

Cuadro 2. Evolución (2000-2005) y procedencia de la población de salt de origen extranjero

Lugar de Nacimiento	1/1/2000		1/1/2001		1/1/2002		1/1/2003		1/1/2004		1/1/2005	
	Núm. hab.	% sobre total de extranjeros	Núm. hab.	% id	Núm. hab.	% id	Núm. hab.	% id	Núm. hab.	% id	Núm. hab.	% id
Europa	57	8,1	68	5,4	111	5,0	218	5,8	401	6,4	630 ⁽¹⁾	6,6
África	600	85,2	1098	87,5	1893	85,3	2960	78,8	4736	76,1	7220	75,5
<i>Marruecos</i>	337	47,9	573	45,7	1007	45,4	1685	44,9	2759	44,3	4093	42,8
<i>Gambia</i>	225	32,0	441	35,1	707	31,9	928	24,7	1235	19,8	1576	16,5
<i>Resto África</i>	38	5,4	84	6,7	179	8,1	347	9,2	742	11,9	1551	16,2
América Latina	33	4,7	65	5,2	164	7,4	515	13,7	959	15,4	1457 ⁽²⁾	15,2
Asia	9	1,3	18	1,4	30	1,4	42	1,1	112	1,8	246	2,6
Resto	5	0,7	6	0,5	21	0,9	21	0,6	19	0,3	10	0,1
TOTAL	704	3,1	1255	5,6	2219	9,4	3756	15,1	6227	23,4	9563	33,0
	37 nacionalidades		47 nacionalidades		54 nacionalidades		65 nacionalidades		69 nacionalidades		77 nacionalidades	

(1) Principalmente de origen rumano (206), ucraniano (87) y ruso (61)

(2) Principalmente de origen hondureño (577), ecuatoriano (230) y colombiano (198)



El siguiente cuadro, Cuadro 3, muestra el origen de la población de Salt en el momento de redactar estas páginas:

Cuadro 3. Población de salt (1-11-05) según el origen

Origen	Población	% sobre el total	
España	19.384	66'96	
Europa, UE y Europa del Este	630	2'18	33'04
África, Magreb	4.188	14'47	
Resto África	3.032	10'47	
América Latina	1.457	5'03	
Asia	246	0'85	
Otros	10	0'03	
TOTAL	28.947	100	

Si a los déficits históricos y crónicos de Salt en materia de equipamientos y servicios públicos se suman los que resultan de este aumento extraordinario, en cantidad, en calidad-perfil y en velocidad, de población procedente del extranjero llegaremos a entender la grave situación actual. Situación que las administraciones van trampeando con parches por aquí y por allá pero que no impiden el fermento de situaciones cuyas consecuencias ahora medio ocultadas seguramente se harán visibles cuando ya sea mucho más difícil, o prácticamente imposible, abordar y corregir.

Quando hablamos de situación grave nos referimos a la degradación, cuando no a la falta, de unos servicios públicos que no se adecuan al aumento de población registrado y a su diversidad, nos referimos a las precarias condiciones materiales de vida de determinados sectores de la población, nos referimos a las habituales y generalizadas situaciones sociales carentes de equidad, nos referimos a una evidente escasez de recursos en aquellos ámbitos fundamentales para el ejercicio de los derechos de las personas (educación, sanidad, servicios sociales, cultura, entretenimiento, etc.), nos referimos a la escandalosa falta de recursos de todo tipo y de dispositivos y modelos de intervención para la acogida y la formación inicial, el acompañamiento solidario y respetuoso con la nueva diversidad, la gestión de los conflictos generados por un nuevo entorno social multicultural, multiétnico, multireligioso, multilingüístico,... y su incorporación a un proyecto societario de carácter intercultural. Todo ello en el marco de leyes de extranjería y políticas esencialmente represivas, negando derechos tan elementales en un sistema democrático como el de la participación en los asuntos públicos mediante el voto, un mercado de trabajo precarizado, un incipiente estado del bienestar en proceso de desmantelamiento, una campaña mediática e institucional

de creación de alarma social respecto al fenómeno migratorio que ya ha logrado situar la emigración en el primer lugar de entre los “problemas” de los-las españoles-as y los-las catalanes-as, etc.

En un lugar en el mundo como este hemos aprendido enseñando casi todo lo que sabemos...

2. Tarjeta de presentación

La Escuela de Adultos de Salt es un centro público que celebra este curso, 2005-06, su 30 aniversario. Su historia contiene el bagaje acumulado fruto de cuatro experiencias cardinales íntimamente relacionadas con la Escuela, que la han alimentado y orientado, en las cuales hemos tenido oportunidad de colaborar desde sus inicios: la Escuela de adultos Samba Kubally de Santa Coloma de Farners³, la Asociación GRAMC⁴, la actividad docente en los Estudios de Educación Social de la Universidad de Girona⁵, UdG, y la Universidad Popular Alternativa⁶, UPA, de Girona. Y, en el horizonte siempre, las enseñanzas recibidas de América Latina, desde la herencia política y pedagógica de

³ Primera experiència emblemàtica gerundense en matèria de acogida y formación de trabajadores extranjeros, creada el año 1988 con la colaboración de la Escuela de adultos de Salt

⁴ *Grups de Recerca i Actuació sobre Minories Culturals i Treballadors Estrangers*, Grupos de Investigación y Actuación sobre Minorías Culturales y Trabajadores Extranjeros. Asociación nacida de las luchas protagonizadas por la Escuela Samba Kubally que hoy integra una docena de asambleas locales y centenares de participantes

⁵ Tuvimos la oportunidad de elaborar el plan de estudios de la asignatura Educación Permanente, troncal de la Diplomatura de Educación Social, impartiendo la docencia desde la primera promoción, curso 1993-94, hasta hoy y la tutoría del alumnado que ha venido realizando el Prácticum de los Estudios en Nicaragua en una experiencia bastante insólita, por la continuidad en el tiempo, el número de participantes y otros aspectos, y enormemente rica en enseñanzas, que ha implicado a más de 130 alumnos-as a lo largo de más de una década

⁶ Una breve, diciembre del 2001 a junio del 2003, y extraordinariamente rica experiencia orientada por estos principios:

1 La UPA es una construcción colectiva de personas y entidades comprometidas con la educación y el cambio social que, llena de esperanza, nace alimentada por la convicción de que otro mundo es posible.

2 Es una institución sin ánimo de lucro, autónoma e independiente de cualquier poder político y económico, creada para desarrollar programas educativos y otras acciones que nos hagan avanzar en el conocimiento crítico de la sociedad y en la creación de un pensamiento político, económico, social y cultural alternativo y transformador.

3 Se funda sobre principios de cooperación mutua. Todos podemos enseñar, todos podemos aprender, todos podemos compartir nuestros conocimientos. Aquél que un día se encuentra en posición de transmisor de conocimientos puede estar la semana siguiente en posición de receptor de un saber que le hace falta. De hecho, la entidad tendría que tender progresivamente a la condición de espacio de cooperación autogestionaria del conocimiento alternativo.



Paulo Freire hasta la Cruzada Nacional de Alfabetización nicaragüense y la posterior cooperación con la Asociación de Educación Popular Carlos Fonseca Amador, AEP CFA, presidida por Orlando Pineda, y muchísimas actividades menores que, por ejemplo, culminan en nuestra modesta colaboración con el Instituto Paulo Freire, IPF, de España y el Núcleo P. Freire de la Facultad de Educación y Psicología, FEP, de la UdG. Con todo esto queremos decir que nuestra práctica educativa, localizada en la Escuela de Adultos de Salt, se ha nutrido de varias experiencias, muy diversas, situadas generalmente en el ámbito de los modelos sociales o comunitarios de la educación de personas adultas.

Nuestro Proyecto Educativo de Centro, PEC, inaugurado experimentalmente con el curso 1999-00, quería conmemorar la celebración de nuestro 25 aniversario, el curso 2000-01, con el abandono definitivo de un modelo escolar o escolarizado transitando hacia un modelo social que diera respuestas a las grandes finalidades de una nueva Educación de Personas Adultas en sintonía con las directivas europeas y los retos del nuevo milenio. Un modelo que debería ayudar a las personas, a todas las personas, y los grupos en los siguientes sentidos:

4 Los/las participantes en la formación asisten a las actividades programadas por su voluntad de mejorar conocimientos y experiencias, sin aspirar a recibir diplomas, títulos, certificados o constancias de cualquier tipo.

5 Los/las participantes rechazamos la mercantilización del saber. En principio, no se pagará ni se cobrará para participar en una actividad de la UPA. Si en alguna ocasión la UPA fuese subvencionada con dinero público, no aceptará nunca a cambio ninguna condición contraria a estos principios.

6 Siempre y cuando sea adecuado, las personas concernidas serán invitadas a participar en la organización de cada actividad, principalmente de las de mayor duración.

7 Desde el punto de vista pedagógico, las actividades serán participativas e incluirán siempre diálogos o coloquios y tenderán a organizar actividades prácticas o acciones externas. Se intentará evitar las clases magistrales, las simples conferencias, el dictado de clases que, en cualquier caso, serán entendidas como un recurso más que fomente el intercambio informativo, el diálogo pedagógico, la investigación bibliográfica, la elaboración colectiva de dossiers, el debate en grupo, la elaboración de informes finales y publicaciones sobre algunos temas y otros métodos activos que tendrían que ser los predominantes.

8 En cuanto a las actividades y contenidos, la entidad debe tratar, sobre la base de los intereses de la clase trabajadora y de las personas excluidas por motivos de etnia, género, edad, etc., de llenar los vacíos que deja el sistema formal de educación y de dar tratamiento a cuestiones de actualidad que no son incluidas en los programas de los centros regulares. Siempre desde un punto de vista crítico y alternativo y tratando de estimular las prácticas y acciones transformadoras.

9 Estos principios serán aplicados de una manera experimental y flexible, adecuándolos a las circunstancias. La entidad debe ser considerada como un laboratorio de métodos de educación informal de adultos y un espacio de reivindicación de la socialización del saber sin ningún tipo de exclusión ni de interés económico.

- Para acoger solidariamente a las personas de la nueva inmigración
- Para extender la alfabetización digital y el uso de nuevas tecnologías
- Para enfrentarse a la incertidumbre
- Para desarrollar los mecanismos de autodefensa personal ante los aspectos actuales de dominación y exclusión
- Para defender y desarrollar la identidad personal y colectiva (reflexiva, crítica y solidaria) ante la manufactura del idiota solitario postmoderno fruto del pensamiento único
- Para mejorar la capacidad de comunicarse y trabajar cooperativamente
- Para educar la esperanza y trabajar en la creación de la cultura de la solidaridad
- Para reconocer el valor del afecto
- Para aprender a vivir juntos, a saber, a hacer y a ser
- Para ser un instrumento de realimentación positiva de todos los procesos de transformación que vivimos
- Para servir de apoyo a los marginados del sistema educativo y del sistema productivo
- Para asegurar las nuevas calificaciones profesionales demandadas por el sistema productivo y reactualizar las antiguas
- Para servir de instrumento para la reactivación o reconversión de los movimientos sociales, grupos de base, colectivos, sindicatos, partidos políticos,...
- Para hacer de palanca para desmontar las rigideces, la jerarquización y el formalismo de las relaciones sociales y del funcionamiento de las instituciones
- Para atender respetuosamente la diversidad en todas sus formas, corregir las desigualdades entre las personas y enriquecernos con las diferencias construyendo una sociedad más libre, más justa y más solidaria y
- Para ayudarnos a envejecer

Pero, casi simultáneamente con la elaboración del PEC, y como vimos al principio, se inicia en nuestro pueblo, siguiendo la tendencia catalana y española pero con mayor intensidad, un proceso de aceleración de las migraciones internacionales que, superando todas las previsiones, trastoca la estructura demográfica de la población saltense y, especialmente, la cantidad y el perfil de las demandas en materia de educación de personas adultas. No sólo esto: integramos un Punto



Òmnia⁷, iniciamos la preparación del acceso a las nuevas titulaciones (Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior y Graduado en Educación Secundaria), desarrollamos un Plan local de acogida y formación de personas adultas extranjeras recién llegadas y vivimos el traspaso de la formación de personas adultas del Departamento de Bienestar y Familia de la Generalitat de Cataluña al de Educación, y el consiguiente replanteamiento de la educación de adultos, en el marco de un cambio de gobierno de orientación significativamente diferente al anterior. Todo ello, evidentemente, ha dejado más que obsoleto el actual PEC que será sustituido, por decisión del claustro, este curso 2005-06 con motivo de la celebración de nuestro 30 aniversario⁸. Lógicamente, y hasta que esto no se produzca, hemos tenido que trampear este divorcio entre el PEC y la realidad de nuestro entorno político, administrativo y social con las correcciones del día a día necesarias para mantener la coherencia entre nuestra práctica pedagógica y los principios que fundamentan el proyecto educativo.

3. Nuestro proyecto pedagógico

En nuestro actual PEC decíamos:

“... Entendemos la educación de las personas adultas como una parte fundamental de la educación permanente que comprende el conjunto de actividades de toda clase (educativas, culturales, cívicas, políticas, sociales y formativas), que tienden al perfeccionamiento de las habilidades cognitivas y sociales de las personas consideradas adultas que fundamentan un nivel suficiente de autonomía y autoestima personal, base de la convivencia, al mejoramiento de sus conocimientos y capacidades profesionales, a la profundización de sus posibilidades de relación, a la comprensión crítica del entorno que las rodea y de los hechos que se producen en el mundo y al fortalecimiento de la democracia para facilitar una dinámica participativa y de transformación positiva en la sociedad catalana (...) Los principios básicos de nuestro proyecto educativo se deducen de nuestras convicciones sobre la educación de las personas adultas afianzadas a lo largo de más de veinticinco años de práctica educativa y que podríamos sintetizar en estos tres lemas:

⁷ Aula de informática destinada a la formación de los sectores de población con menos posibilidades de acceder a las nuevas tecnologías, entidades populares sin finalidad de lucro, etc.

⁸ El lema de nuestro 30 aniversario es “30 años al servicio del pueblo... y continuamos soñando”, poniendo énfasis en la voluntad que nos ha caracterizado de servir a la gente trabajadora, el pueblo, y de mantener esperanzadamente los sueños y las utopías, pues, no siempre las políticas estatales, nacionales y locales en materia de educación de personas adultas nos han estimulado y ayudado cómo hubiésemos querido sino todo el contrario...

1. Salt, un municipio del mundo. Con ello queremos significar que la globalización económica, cultural, mediática, etc., como fenómeno más característico de nuestro tiempo, en el marco de una época de cambios extraordinarios en cantidad, calidad y velocidad, determina las demandas, los intereses, las actitudes, los valores, etc. en el ámbito de la formación.

2. Las personas, el centro de la práctica educativa. O dicho de otra manera: decimos no a la visión economicista y neoliberal de la educación y apostamos por una educación al servicio del desarrollo humano... Las personas, y no el mercado como propugna el neoliberalismo, son, o tendrían que ser, el centro, el único marco de referencia de la organización social. La educación, pues, debe ser un derecho inalienable, una fuente de desarrollo y de realización de las personas, una herramienta para la reflexión y la acción transformadora y nunca se puede convertir en una inversión rentable o una vía de constitución del capital humano necesario por el crecimiento económico⁹.

3. La educación, un agente fundamental del desarrollo humano. Entendiendo por desarrollo humano el proceso de ampliación de las opciones de la gente y del nivel de bienestar que alcanzan¹⁰.

Es desde esta perspectiva que formulamos los objetivos de nuestro proyecto educativo priorizando un gran principio o idea-madre que defina (en los ámbitos ideológico, pedagógico, metodológico y organizativo) nuestro proyecto (...) Enunciamos ahora los cuatro grandes principios de los cuales hablábamos antes:

PRINCIPIOS IDEOLÓGICOS

- Incorporar los principios de la **educación permanente** y la **educación popular** a nuestra práctica educativa.

Esto quiere decir, por un lado, concebir la educación como un proceso continuo, dinámico, innovador, integral e integrador, ordenador del

⁹ Educación: hay un tesoro escondido adentro, Informe Delors 1996: "... La educación constituye un bien colectivo que no puede ser regulado por el simple juego del mercado...", pág. 162, "... La educación tiene como objetivo esencial la realización de la persona como ser social...", pág. 45. Declaración de Hamburgo sobre la EA, UNESCO, julio 1997 (que suscribimos): "... sólo uno desarrollo centrado en el ser humano y una sociedad de participación basada en el pleno respeto de los DDHH puede conducir a uno desarrollo sostenible y equitativo...", punto 1.

¹⁰ De acuerdo con el PNUD: vivir una vida larga y saludable, adquirir conocimientos y tener acceso a los recursos necesarios para alcanzar un nivel decente de vida. Pero, también, disfrutar de plena libertad política, económica y social, tener oportunidades para vivir una vida creativa y productiva y disfrutar del respeto por sí solo y de la garantía de los DDHH.



pensamiento y favorecedor de la reflexión crítica y la acción transformadora y donde todo grupo social y espacio es educativo. Y, por otro, significa caracterizar la práctica educativa por su carácter democrático, por cuanto mantiene un combate permanente contra el autoritarismo pedagógico y favorece el protagonismo de los participantes, por su orientación hacia la integralidad, es decir, la búsqueda de una orientación educativa que rompa con la fragmentación tradicional del conocimiento, por una atención preferente a las necesidades educativas de los jóvenes y adultos con menores oportunidades y recursos y por una opción educadora hacia los valores éticos inherentes a la igualdad, la justicia, la solidaridad y la paz. De esta concepción de la educación surge una didáctica basada en la realidad como punto de partida para aprender a aprender a lo largo de toda la vida dentro y fuera del aula y en la solidaridad y el trabajo cooperativo a todos los niveles¹¹. En contenidos identificados a partir de situaciones medioambientales problemáticas, en el reforzamiento mutuo entre teoría y práctica, en la articulación entre educación y trabajo, en la superación de la dicotomía trabajo intelectual/trabajo manual y en una práctica educativa que favorece la participación, la comunicación, el diálogo y la educación en valores. El educador ideal para este proyecto tendría que caracterizarse, obviamente, por su elevado y activo compromiso con los sectores populares y con los grupos o personas con más desventajas respecto a la formación.

PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS

- *Orientar nuestra práctica educativa en los principios y experiencias de la **pedagogía crítica**.*

Entendemos, por lo tanto, que la educación tiene una función social: reproducir las culturas y las relaciones sociales (en plural) y, sobre todo, producir nuevos elementos culturales y nuevas relaciones sociales alternativas fruto de la cooperación y creatividad de los participantes. Entendemos también que la educación no es neutra ni neutral y que por lo tanto debe optar por la liberación de las personas y la transformación de la sociedad por los caminos de la libertad, la paz, la justicia y la solidaridad. Esta visión de la educación tiene algunas consecuencias prácticas:

¹¹ En este sentido, decíamos, manifestamos nuestra voluntad de continuar dedicando un mínimo del 1% de nuestro presupuesto anual a la cooperación para el desarrollo del municipio hermanado de Quilalí (Nicaragua) y de incorporar la educación para el desarrollo a nuestras actividades formativas. Actualmente, mantenemos una intensa y rica cooperación con la AEPCEA en la alfabetización de Nicaragua.

- Considerar los alumnos no como cajas vacías que hace falta rellenar de conocimientos sino como participantes, con un rico bagaje cultural y muchos conocimientos y experiencias fruto de enfrentar los retos de la vida y el trabajo, en un permanente diálogo que genera reflexiones y prácticas de resistencia al cambio y, también, de transformación positiva y de ordenación y/o creación de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores,... Así, los/las participantes elaboran permanentemente sus propios significados mediante una reconstrucción activa, cooperativa y progresiva del conocimiento.
- Los currículums integrarán los aspectos intelectuales de la cultura, habilidades cognitivas y sociales, pero también el resto de componentes resultantes de la interacción de los participantes incluyendo los sentimientos. Esto es así por la reelaboración curricular a partir de la diversidad de bagajes culturales y experiencias sociales de los participantes en comunicación con los movimientos sociales del entorno.
- El maestro o educador/a tiene una clara función: favorecer procesos dialógicos entre los participantes, aportando sus conocimientos y experiencias, orientando el proceso de aprendizaje y proponiendo elementos innovadores o necesarios por su desarrollo. Es también un dinamizador del desarrollo de las culturas y relaciones sociales de su comunidad.

PRINCIPIOS METODOLÓGICOS

- *Hacer una permanente lectura de las cuestiones metodológicas que suscita **Paulo Freire**.*

Y, entre otras, señalamos estas en forma de decálogo¹²:

- Practicar, en lugar de la habitual educación de la respuesta, una educación de la pregunta, que agudice, estimule y refuerce la curiosidad indispensable por el proceso cognitivo.
- Reflexionar, evaluar, programar, investigar, transformar son especificidades de los seres humanos y no pueden estar al margen de los procesos de aprendizaje.
- Hace falta rechazar el fatalismo que impregna, a veces, las prácticas educativas: somos seres de transformación y no de adaptación.

¹² Hemos intentado expresar, con toda la fidelidad posible, el pensamiento de P. Freire. Hemos utilizado, pues, o hemos adaptado, algunas frases textuales de su obra escrita.



Hace falta incorporar el optimismo crítico y hacer una opción por la esperanza, exigencia ontológica del ser humano, y, por lo tanto, hace falta educar la esperanza.

- No podemos hacer de la formación y del entrenamiento conceptos sinónimos; no podemos despolitizar la educación. La educación, verdaderamente, necesita tanto de formación técnica, científica y profesional como de sueños y utopía.
- La gente de Salt o de otros lugares que forman nuestra comunidad educativa son también ciudadanos/nas del mundo: hace falta educar desde el ámbito local pensando, no obstante, en el ámbito global.
- El dominio técnico es tan importante para el profesional de la educación como la comprensión de la política para cualquier ciudadano. No es posible la separación. El buen profesional de la educación que no lucha por ampliar su espacio político y el de su entorno, que no lucha socialmente por mejorar su situación y la de los miembros de su comunidad educativa o renuncia a la lucha por los derechos y deberes de la ciudadanía, trabaja en realidad en contra de la eficacia profesional.
- Toda práctica educativa que va más allá, que evita la dicotomía lectura del mundo/lectura de la palabra/, lectura del texto/lectura del contexto, pierde su aval de la pedagogía y se transforma en mera ideología. La principal función de la educación es la desoportunización de la realidad...
- La educación, si está de acuerdo con los valores democráticos, está íntimamente relacionada con la ciudadanía. Una educación que proponga y aproveche situaciones dónde los participantes experimenten la fuerza y el valor de la unidad en la diversidad, sin nada que pueda estimular la carencia de solidaridad, es una educación que fomenta los hábitos democráticos, el respeto a la libertad, la tolerancia y la convivencia ciudadana. Se enseña y se aprende democracia, practicando la democracia...
- No existe la comunicación sin dialogicidad y en la comunicación está el núcleo del fenómeno vital. La relación dialógica -comunicación y intercomunicación entre sujetos, refractarios a la burocratización de su mente, abiertos a la posibilidad de conocer y de aumentar y de reconstruir los conocimientos- es indispensable al conocimiento. Una de las tareas esenciales en nuestra práctica educativa, y en nuestra comunidad, es promover un clima dialógico.
- La cuestión es como transformar las dificultades en posibilidades...

- *Hacer de nuestro Centro un espacio de **libertad**, de **trabajo cooperativo** y de **debate democrático**.*

Y, por lo tanto, entender la comunidad educativa a partir de la interacción entre iguales y en permanente diálogo con nuestra comunidad y los movimientos sociales del entorno. Quiere decir, también, favorecer los mecanismos que permitan una gestión corresponsable, democrática y transparente. Y, finalmente, quiere decir mantener un espacio público democrático y favorecedor de la participación informada en el debate de los temas de interés social y de los propios de la comunidad educativa.

De los anteriores principios se desprenden cinco ejes que sintetizan nuestra propuesta educativa:

1. **Integralidad:** con respecto a todos los programas y actividades que conforman la oferta formativa del Centro, a todas las modalidades (presencial, autoformación y a distancia) y a todas las personas interesadas sin ningún tipo de exclusión.
2. **Permeabilidad:** entre las enseñanzas regladas y no regladas.
3. **Flexibilidad:** con respecto a agrupamientos de alumnos, modalidades, horarios,...
4. **Atención individualizada:** en el ámbito propio del aprendizaje y de las relaciones extradocentes.
5. **Diálogo cooperativo:** con nuestro entorno más próximo (instituciones, entidades, colectivos y personas) y a nivel metodológico (uso de metodologías activas y participativas de carácter psicossocial buscando la motivación y la participación) y organizativo (atención a la acogida, orientación, elaboración del itinerario formativo y plan de trabajo, motivación, búsqueda de autonomía personal, acompañamiento y evaluación del proceso formativo de cada participante)¹³

Naturalmente, estos objetivos implican acercarnos a un modelo social y comunicativo a la hora de pensar nuestra práctica educativa. Un modelo con estas características:

- aprendizaje versus instrucción
- educación anticipadora por el cambio, no adaptadora para la reproducción: somos sujetos de transformación y no de adaptación...

¹³ A lo largo de los últimos años, hemos incorporado un sexto: **Evaluación continua:** de la práctica educativa con cada grupo de clase, de las áreas de trabajo y del centro en su conjunto.



- valoración de los conocimientos y experiencias previas y extraescolares de los participantes y vinculación con el desarrollo local y comunitario
- equipo de maestros integrado por maestros, educadores sociales y otros perfiles profesionales y por diferentes colaboradores (estudiantes que realizan el Prácticum de los Estudios de la FEP de la UdG, voluntariado,...)
- alumnado considerado como personas adultas, que participan con una cultura propia y con intereses, necesidades, aprendizajes, habilidades y experiencias previas muy valiosas
- organización escolar y curricular flexible y atenta a los cambios...”

4. La escuela hoy: algunos datos básicos

- OFERTA FORMATIVA

El centro ha ofertado, curso 2005-06, un total de 34 cursos y actividades complementarias en horarios de mañana, tarde y noche que detallamos a continuación:

- A) Enseñanzas iniciales
 - Iniciación a la lengua catalana. Curso de acogida lingüística y Curso de nivel básico
 - Iniciación a la informática
 - Iniciación a las lenguas castellana, inglesa y francesa (autoformación)
- B) Ciclo de formación instrumental: Primer, Segundo y Tercer nivel
- C) Ciclo de formación Secundaria: Primer, Segundo y Tercer nivel, Ámbitos de comunicación, matemáticas, ciencia y tecnología y ciencias sociales y participación
- D) Preparación de pruebas de acceso: a los CFGM, a los CFGS (Prueba Común: Historia contemporánea, Inglés y Lenguas catalana y castellana) y a la universidad para mayores de 25 años (Prueba Común: Inglés, Francés y Comentario de texto, catalán y castellano)
- E) Competencias para la sociedad de la información
 - Informática de nivel básico
 - Inglés y francés básico
- F) Otras actividades formativas, en colaboración con diferentes organismos:
 - Curso de árabe (GRAMC)

- Curso de alfabetización e inserción laboral de mujeres africanas subsaharianas con hijos-as menores de 3 años (GRAMC)
- Curso de preparación de las Pruebas específicas de acceso a los CFGS de Biología, Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales, Economía y Técnicas de expresión gráfico-plástica (IES Vallvera)
- Actividades relacionadas con el mundo laboral o las políticas de extranjería (UGT)
- Actividades relacionadas con la alfabetización en Nicaragua y la cooperación para el desarrollo (AEPCEFA y UdG)
- Actividades relacionadas con la difusión de la herencia de P. Freire y la acogida y la formación de personas inmigradas (Núcleo P. Freire de la FEP de la UdG)

- PLANTILLA DEL CENTRO

Se inicia este curso con una plantilla de 18 trabajadores-as que representan 13 ½ jornadas completas de docencia (17 docentes, 10 a jornada completa y 7 a media jornada) y 1 administrativa. A destacar que más de las tres cuartas partes de la plantilla son interinos, comisiones de servicio y similares.

- ALUMNOS-AS MATRICULADOS-AS

En los cuadros siguientes se muestran los datos correspondientes al primer trimestre del curso 2005-06. Como quiera que la mayoría de cursos se estructuran en módulos trimestrales, el total de alumnos a lo largo del curso es mucho mayor (con toda seguridad más del doble de las cifras del primer trimestre)

1. CFA LES BERNARDES/ESCUELA DE ADULTOS DE SALT. CURSO 2005-06.

ALUMNOS/AS MATRICULADOS/AS (1-11-2005): DISTRIBUCIÓN POR CURSOS Y HORARIOS

CURSO	MAÑANA	TARDE	NOCHE	TOTAL
Enseñanzas iniciales	115	106	275	496 (65'0%)
- <i>Iniciación a la lengua catalana, acogida lingüística</i>	82	106	201	389 (78'4%)
- <i>Catalán básico</i>	33		74	107 (21'6%)
Ciclo de formación instrumental	21			21 (2'8%)
Ciclo de formación secundaria	51		29	80 (10'5%)



Preparación de las pruebas de acceso a CFGS y a la universidad	54		35	89 (11'7%)
Competencias para la sociedad de la información. Informática básica	31	23	23	77 (10'1%)
TOTAL	272 (35'6%)	129 (16'9%)	362 (47'4%)	763

(Incluidas 32 mujeres gambianas del curso de acogida lingüística, procedentes de Gambia, del horario de tardes, acompañadas de 23 niños-as de 0-3 años, atendidas en virtud del convenio con la Asociación GRAMC y 34 hombres también del curso de acogida lingüística, procedentes de Marruecos, del horario de noches, pendientes de la incorporación de un-a maestro-a a media jornada para iniciar las clases)

2. CFA LES BERNARDES/ESCUELA DE ADULTOS DE SALT. CURSO 2005-06. ALUMNOS/AS MATRICULADOS /AS (1-11-2005): DISTRIBUCIÓN POR SEXO Y HORARIOS

HORARIO	MUJERES	HOMBRES	TOTAL
Mañana	207	65	272 (35'6%)
Tarde	95	34	129 (16'9%)
Noche	65	297	362 (47'4%)
TOTAL	367 (48'1%)	396 (51'9%)	763

3. CFA LES BERNARDES/ESCUELA DE ADULTOS DE SALT. CURSO 2005-06. ALUMNOS/AS MATRICULADOS/AS (1-11-2005): DISTRIBUCIÓN POR CURSOS Y ORIGEN⁽¹⁾

CURSO	EUROPA			ÁFRICA					AMÉRI- CA	ÁSIA	TOTAL
	ESPA- ÑA	RES- TO	TOTAL	MARRUE- COS	GAM- BIA	SENE- GAL	RES- TO	TOTAL			
Enseñanzas iniciales		1	1	288	81	46	64	479	8	8	496 (65'0%)
Ciclo de formación instrumental	20		20	1				1			21 (2'8%)
Ciclo de formación secundaria	70		70	10				10			80 (10'5%)
Preparación de las pruebas de acceso a CFGS y a la universidad	82	1	83	2			1	3	2	1	89 (11'7%)
Competencias para la sociedad de la información. Informática básica	54	1	55	10	2	4		16	6		77 (10'1%)
TOTAL	226	3	229 (80'0%)	311	83	50	65	509 (66'7%)	16 (2'1%)	9 (1'2%)	763

(1) El alumnado de la escuela procede de un total de 34 estados

5. El plan local de formación de Salt: una propuesta innovadora de la Escuela de adultos de Salt

Sintéticamente:

- Ante el reto que representa el aumento extraordinario de población de origen extranjero en Salt (9.000 personas, procedentes de 77 estados, entre el 2000 y el 2005 que representan ya más de la tercera parte del total de sus 29.000 habitantes) se origina una demanda formativa (en términos de acogida y formación inicial y alfabetización funcional) que por sus características (cantidad, diversidad y aceleración) desborda totalmente las posibilidades de atención desde la Escuela de adultos de Salt.
- Entendemos que tal aumento supone un doble reto: facilitar el ejercicio del derecho a la educación de estos nuevos vecinos, especialmente facilitando la mejora de sus competencias lingüísticas en lengua catalana -acogida lingüística- y poniendo las bases de su alfabetización funcional buscando la cohesión social de la población saltense -trabajo comunitario-. Este doble reto, formativo y de trabajo comunitario, deben ser las dos caras de la moneda de nuestra futura intervención.
- Aprovechando el bagaje de más de 25 años de experiencia en materia de formación de personas adultas, en general, y de formación de personas inmigradas extranjeras en particular (bagaje fruto de cuatro fuentes principales: el trabajo continuado en la propia escuela desde la voluntad de atención y respeto a la diversidad en clave intercultural, la Escuela Samba Kubally de Santa Coloma de Farners, la cooperación con la AEPCFA en proyectos de alfabetización en Nicaragua en el marco de la Educación Popular y la herencia política y pedagógica de P. Freire) proponemos un dispositivo de respuesta al doble reto anterior: el Plan local de formación de Salt.
- El Plan local inicialmente pretende organizar la acogida y la formación de 700 personas inmigradas, 500 de ellas en grupos de conversación, capacitando 100 jóvenes monitores/facilitadoras para así, además de las tareas estrictamente formativas, promover el conocimiento y la relación intercultural, especialmente entre la población joven, relación que sumada al trabajo específicamente comunitario, nos permita trabajar en la creación de la cultura de la solidaridad y el trabajo cooperativo entre la población mejorando la cohesión social y la convivencia ciudadana y luchando contra la xenofobia y el racismo.



- Metodológicamente, el Plan local se caracteriza por estos seis elementos principales:
 1. Apuesta por la implicación de los/de las jóvenes
 2. Uso de metodologías participativas y de animación sociocomunitaria de inspiración freiriana
 3. Intención de buscar la relación y la convivencia intercultural y la creación de la cultura del trabajo cooperativo y la solidaridad
 4. Catalanización de todas las actividades y materiales
 5. Elección de los tres ejes del trabajo formativo: ciudadanía, trabajo y salud
 6. Creación de estructuras técnicas de apoyo al Plan y de un espacio físico de acogida y contacto intercultural
- El Plan local, fruto de la colaboración institucional entre el Departamento de Bienestar Social (que pasará a ser de Bienestar y Familia), el Ayuntamiento de Salt y la Universidad de Girona se pone en marcha mediante un Convenio marco firmado el 18 de octubre del 2002 aprobándose una primera programación con dos fases: una primera, de preparación, del 30-9-02 al 14-1-03, y una segunda, de ejecución, hasta junio del 2003.
- El Plan local de formación de Salt es evaluado, internamente y externamente (FEP de la UdG), sistemáticamente y en profundidad y son publicados en un libro electrónico los resultados de estas evaluaciones junto con todo tipo de documentos y materiales surgidos del Plan. La evaluación, a pesar de los limitantes y puntos débiles detectados, es extraordinariamente positiva, de modo que la administración que financia la experiencia y con competencias en la formación de personas adultas (Departamento de Bienestar y Familia) decide continuarla: se programa así el curso 2003-04, verdadero *paso del ecuador* del Plan.
- Los tres aspectos más esenciales después de estos dos años de experiencia serían estos:
- **La consolidación e integración de los tres ámbitos del Plan**

El Plan integra ya los tres ámbitos que perfilaran definitivamente este modelo de intervención:

- a) **Círculos de conversación.** Responden a uno de los objetivos iniciales del Plan: acoger las personas inmigradas recién llegadas y mejorar sus competencias lingüísticas haciendo una apuesta

por los jóvenes y por metodologías participativas propias de la Educación Popular. Con dos subámbitos: la **elaboración de materiales didácticos**, que nos permitió editar una Guía didáctica y cincuenta códigos de apoyo a los círculos de conversación, y la **formación de formadores**, tanto la dirigida a alumnado de Prácticum de diferentes Estudios de la UdG (Magisterio, Educación Social, Pedagogía, Filología,...), a las jóvenes facilitadoras del Plan o al voluntariado en general, como la que se preparó específicamente para maestras y profesores de primaria, secundaria y formación de personas adultas en cursos organizados en el marco de un Seminario permanente de la Facultad de Educación y Psicología de la UdG.

- b) **Servicio de atención a la infancia.** Este ámbito que posibilita que muchas mujeres inmigradas puedan asistir a los círculos de conversación y al Programa de Inserción Laboral de la Asociación GRAMC, ya que se hace cargo de sus hijos menores de tres años mientras ellas realizan estos cursos, empieza a considerarse como un buen dispositivo para la observación y el seguimiento del desarrollo psicosocial y sanitario de estos niños y niñas en edad preescolar.
- c) **Área de actividades comunitarias.** Esta área responde al segundo gran objetivo del Plan: el trabajo comunitario y el diálogo intercultural buscando la prevención de la xenofobia y el racismo y la mejora de la cohesión social y la convivencia ciudadana. Dado que el Plan quiere ser un modelo de trabajo comunitario en clave socioeducativa, el afianzamiento de esta área fue un objetivo prioritario de este periodo. Para ello, se trabajó en dos líneas o subámbitos: la elaboración de un **diagnóstico comunitario** que aportase un conocimiento real del contexto, y la **dinamización de la comunidad** tanto de los sectores organizados como de los no organizados.

- **La confirmación del Plan local como una buena práctica de acogida, formación y trabajo comunitario con personas inmigradas extranjeras recién llegadas**

Así lo confirman las múltiples evaluaciones, recogidas en la Memoria final, y los materiales producidos en esta etapa de ejecución del Plan.

- La definitiva orientación del trabajo comunitario del Plan



Que recoge antiguas propuestas y estrategias: la elaboración de modelos de intervención locales, innovadores y nacidos de la investigación-formación-acción mediante acciones integradas de primera y segunda línea, la priorización de la participación y la formación de monitores, líderes asociativos y mediadores, el contenido político y pedagógico del trabajo comunitario (la reivindicación de la ciudadanía y la lucha contra la desigualdad y la exclusión desde la aceptación y la potenciación de la diversidad) y, sobre todo, la intervención educativa en los diferentes sectores de la comunidad especialmente en la población autóctona¹⁴.

A partir de la observación y el análisis de la realidad establecimos seis hipótesis de partida para orientar el trabajo comunitario del Plan local:

1. Las acciones socioeducativas de ámbito comunitario no pueden responder a un único modelo sino que tendrán que adaptarse, de una manera flexible, a un mapa social y comunitario diverso, complejo y muy fragmentado.
2. El trabajo comunitario de tipo socioeducativo tiene sentido a la hora de aspirar a la transformación de la comunidad en lo que concierne al aumento de la cohesión social, la convivencia ciudadana y la solidaridad.
3. Salt es una comunidad con vínculos sociales muy débiles, poco cohesionados, entre los diferentes colectivos y personas que la conforman y sin rasgos identitarios comunes a todos ellos.
4. El trabajo socioeducativo de ámbito comunitario tiene un reto muy importante en el colectivo de jóvenes, entre los cuales hay un porcentaje significativo de personas recién llegadas, ya que se detecta una gran desatención de necesidades que acaba repercutiendo en toda la comunidad.
5. En Salt no podremos hablar de integración social y cultural hasta que no dispongamos de espacios y planes de acogida de las personas recién llegadas y de modelos de intervención que permitan la integración.
6. Por una parte, las intervenciones socioeducativas tienen que ser una parte de una intervención más integral y radical sobre las condiciones de vida y de trabajo de las personas y colectivos que viven en Salt y, por otra, las acciones comunitarias buscando la

¹⁴ Ya en una propuesta elaborada por la Asociación GRAMC y la Fundación SERGI de Girona, en febrero de 1993, recogida en las páginas 34-35 de *La Samba Kubally*, una publicación de la colección Taleia de la Fundación de Serveis de Cultura Popular, Barcelona, 1994, encontramos estas y otras propuestas tan aplaudidas siempre y tan ignoradas por los responsables de las políticas públicas de nuestro país.

disminución de actitudes xenófobas y racistas tienen que tener en cuenta siempre las precarias condiciones materiales de las personas más directamente en contacto con las personas recién llegadas

· Decir, finalmente, que con motivo del traspaso de la formación de personas adultas del departamento de Bienestar y Familia al de Educación, la administración retiró, inexplicablemente para nosotros, los recursos y esta experiencia pasó a mejor vida en su tercer, y más exitoso, año de vida.

556

7. A modo de conclusión final

· **¡Es el sistema, estúpido!** Esta podría haber sido la frase célebre en nuestro caso. Pero, como tantas veces, Eduardo Galeano la explica mucho mejor: “... *Un viejo proverbio enseña que mejor que dar pescado es enseñar a pescar. El obispo Pedro Casaldáliga, que no nació en América pero la conoce por dentro, dice que sí, que eso está muy bien, muy buena idea, pero ¿qué pasa si nos envenenan el río? ¿O si alguien compra el río, que era de todos, y nos prohíbe pescar? O sea: ¿qué pasa si pasa lo que está pasando? La educación no alcanza...*”. No nos engañemos, como decíamos en nuestra felicitación para el nuevo año¹⁵: *Con la educación no tenemos bastante... Es preciso luchar también, como mínimo, por el reparto justo de la riqueza y por la igualdad de derechos, las opciones de bienestar y la mejora de las condiciones materiales de todo el mundo.* Un ejemplo: mientras no se reconozca el derecho de sufragio activo y pasivo a toda persona residente mayor de edad debidamente empadronada en un municipio, en el marco de la derogación de las actuales leyes de extranjería y su sustitución por leyes de ciudadanía, no se eliminará una de las principales causas que provoca la explotación laboral y la exclusión social de las personas inmigradas extranjeras. Otro de mucha actualidad: mientras no disfrutemos de un sistema de educación pública científica, laica, democrática, íntimamente relacionada con el entorno e inclusiva y con una potente financiación y no se distribuyan todas las plazas escolares de los centros mantenidos con fondos públicos entre los niños y niñas de cada municipio o barrio sin ningún tipo de favoritismo no se eliminará otra de las causas que provoca la falta de respeto por la diversidad y el pluralismo, la no autodeterminación del pensamiento y la pobre cultura actual de valores constructores de la convivencia, la solidaridad, la inclusión y la cohesión social.

¹⁵ Amb l'educació no fem prou... Cal lluitar també, com a mínim, pel repartiment just de la riquesa i per la igualtat de drets, les opcions de benestar i la millora de les condicions materials de tothom.

Títulos publicados

1. La praxis educativa y la acción cultural de Paulo Freire.
CARLOS ALBERTO TORRES
2. Dos mil una mujer que cambian Italia.
ANNAROSA BUTTARELLI, LUISA MURARO, LILIANA RAMPELLO
3. Lectura crítica de Freire.
CARLOS ALBERTO TORRES
4. Formar y formarse en la creación social.
ANNA MARIA PIUSI
5. Sendas de Freire: opresiones, resistencias y emancipaciones
en un nuevo paradigma de vida.
ISABEL APARICIO, DOLORS MONFERRER, PASCUAL MURCIA
Y PEP APARICIO GUADAS, COORDINADORES

