

EDUCACIÓN Y CAMBIO



Paulo Freire

Prólogo a la Quinta Edición

El contenido de ciertas obras, de gran impacto en determinado momento del pasado próximo, a veces cobra relevancia inusitada en el presente. Es el caso de "Educación y Cambio" (1° Edición, 1976) del conocido pedagogo y educador Paulo Freire, fallecido en Brasil hace poco más de un año. Freire, creador de un eficaz método de alfabetización y severo crítico del tipo de educación vigente en América, es reconocido a nivel internacional como uno de los pensadores paradigmáticos en relación a la cuestión educativa formal y no formal y a los problemas que en este ámbito plantea tanto la globalización económico-tecnológica cuanto la pasividad que genera en la población el sistema educativo como tal.

La candente vigencia de esta breve y contundente obra nos ha motivado a encarar su quinta edición como aporte concreto y didáctico al quehacer difícil y lleno de responsabilidades del educador que, a pesar de los obstáculos con que tropieza día a día frente al sistema, continúa intentando la búsqueda de una sociedad equitativa y participativa, es decir, más humana.

Actualmente resulta un lugar común el reconocimiento de la necesidad de cambios sociales significativos en orden a superar la profunda crisis que atraviesa la estructura sociopolítica y el sistema de vida perverso que afecta tanto a "carenciados" de lo indispensable para vivir cuanto al hombre como tal que ve desdibujarse valores humanos irrenunciables como la solidaridad, la justicia, el respeto entre congéneres y hacia la naturaleza y una razonable equidad en la distribución de la riqueza.

Si bien nunca han sido perfectos los sistemas sociales, hoy daría la impresión de que la humanidad se desliza hacia su propia destrucción signada por la agresión indiscriminada al medio ambiente y la desesperanza de gran parte de la población condenada a la marginalidad y dependencia, al hambre, a la falta de trabajo y educación. Sólo en la Argentina casi la mitad de la población es indigente, el 25% carece de trabajo y otro 25% es subdesocupado; crecen sin pausa el analfabetismo y la deserción escolar. Mientras tanto los políticos declaman en medio de la corrupción, prometen y contemplan el derrumbe de la nación con absoluta indiferencia, producto de la mediocridad y la falta de visión.

Ante esta realidad el rol del educador se agiganta porque es él, precisamente, quien está en contacto privilegiado con el hombre en sus años de crecimiento y formación, a condición de que asuma con responsabilidad su función social teniendo en cuenta parámetros que contribuyan a que el hombre sea cada vez más hombre, más participativo y menos máquina o robot al servicio de la pura tecnología o de intereses financieros de cúpulas anónimas y minoritarias.

"Educación y Cambio" entiende que el educador es agente necesario para generar el proceso de cambio. Sin ser su trabajo espectacular y político, puede fundar las bases y estimular contenidos y participación que abran caminos a una transformación. En todo caso, deberá tener en cuenta un eje en el que sus dos puntas se complementan necesariamente: por un lado, la calidad y compromiso del educador que ha elegido libremente este rol y, por otro, la participación activa del

educando. En este último sentido Freire puntualiza un criterio al que no se debe renunciar. "El hombre es sujeto de su propia educación, no puede ser objeto de ella" o, dicho más sencillamente, "nadie educa a nadie". Todos tenemos una riqueza y una potencialidad que el educador debe contribuir a que emerja con fuerza.

Los Editores Buenos Aires, 2002

Índice

Prólogo	1
El compromiso del profesional con la sociedad	3
La educación y el proceso del cambio social	7
El rol del trabajador social en el proceso del cambio	14
Alfabetización de adultos y concientización	22
Virtudes del educador en un contexto de cambio	31

El compromiso del profesional con la sociedad

La cuestión del compromiso del profesional con la sociedad nos plantea algunos puntos que deben ser analizados; algunas reflexiones de las cuales no podemos huir, necesarias para la clarificación del tema.

En primer lugar, la expresión: "el compromiso del profesional con la sociedad", nos presenta el concepto del compromiso alcanzado por el complemento del profesional, al cual sigue el término con la sociedad. La sola presencia del complemento en la frase indica que no se trata de un compromiso de cualquiera sino del profesional. La expresión terminativa, a su vez, define el polo hacia el cual el compromiso se orienta y en la cual el acto comprometido, sólo aparentemente acabaría, puesto que en verdad no acaba como trataremos de ver más adelante.

Las palabras que constituyen la frase en análisis no están en ella simplemente jugadas, arbitrariamente puestas. Se encuentran diríamos, inclusive, "comprometidas" entre sí e implican, en la estructura de sus relaciones, una posición dada: la de quien las ha expresado.

El compromiso sería una palabra hueca, una abstracción, si no involucrase la decisión lúcida y profunda de quien lo asume. Si no se diera en el marco de lo concreto.

Si seguimos analizando la frase propuesta, sentimos la necesidad de un adentramiento cada vez mayor en el concepto de compromiso, con lo cual podemos aprehender aquello que hace que un acto se constituya en compromiso.

Pero, en el momento en que se nos impone esta necesidad, cada vez más claramente, como una exigencia previa al análisis del compromiso definido -el del profesional con la sociedad-, una reflexión aún anterior se hace necesaria. Esta se centra en torno a la pregunta: ¿Quién puede comprometerse?

Esta pregunta, sin embargo, no se formula, como puede parecer, en el sentido de la identificación de quien, entre algunos sujetos hipotéticos -A, B o C-, es el protagonista de un acto de compromiso en una situación dada. Es una pregunta que se anticipa a cualquier situación de compromiso. Indaga sobre la ontología del ser sujeto del compromiso. La respuesta a esta indagación nos permite el acto comprometido, que empieza a develarse ante nuestra curiosidad.

En efecto, al acercarnos a la naturaleza del ser que es capaz de comprometerse, estaremos acercándonos a la esencia del acto comprometido.

La primera condición para que un ser pueda ejercer un acto comprometido está en que éste sea capaz de actuar y reflexionar.

Sea capaz de, estando en el mundo, saberse en este estar en el mundo. Saber que, si la forma de su estar en el mundo condiciona la conciencia de este estar, es capaz, sin embargo, de tener la conciencia de esta conciencia condicionada. Es decir, es capaz de intencionar su conciencia a la propia forma de estar siendo, que condiciona su conciencia del estar.

Si la posibilidad de reflexión sobre sí, sobre su estar en el mundo asociada indisolublemente a su acción sobre el mundo, no existe en el ser, su estar en el mundo se reduce a un no poder trascender los límites que le son impuestos por el mismo mundo de lo que resulta que este ser no es capaz de compromiso. Es un ser inmerso en el mundo, en su estar, a él adaptado y sin tener conciencia de él. Su inmersión en la realidad, de la cual no puede emerger, ni "alejarse" para admirarla y, así, transformarla, lo hace un ser "fuera" del tiempo o bajo el tiempo o aún en un tiempo que no es suyo. El tiempo, para un ser tal, "sería" un presente perpetuo, un hoy externo, ahistórico. Un ser como éste, no puede comprometerse; en lugar de relacionarse con el mundo, el ser inmerso solamente lo contacta. Sus contactos no llegan a transformar el mundo, puesto que sus resultados no constituyen productos significativos, capaces de (inclusive, volviéndose sobre él) marcarlo.

Solamente un ser que es capaz de emerger de su contexto, de "alejarse" de él para quedar con él; capaz de admirarlo para, objetivándolo, transformarlo, y transformándolo, saberse transformado por su propia creación; un ser que es y está siendo en el tiempo que es suyo, un ser histórico... solamente éste es capaz, por todo esto, de comprometerse.

Más aún, solamente este ser es en sí ya un compromiso. Este ser es el hombre.

Pero, si este ser es el hombre que, además de poder comprometerse, ya es un compromiso, ¿qué es el compromiso? Una vez más tendremos que volver al hombre mismo, en busca de la respuesta. No, sin embargo, a un hombre abstracto, sino al hombre concreto, que existe en una situación concreta. Afirmamos anteriormente que la primera condición para que un ser pueda

ejercer un acto comprometido estaba en que fuera capaz de actuar y reflexionar. Es exactamente esta capacidad de actuar, operar, de transformar la realidad de acuerdo con finalidades propuestas por el hombre a la que está asociada su capacidad de reflexionar, la que lo hace un ser de la praxis.

Si acción y reflexión como constituyentes indivisibles de la praxis, son la manera humana de existir, esto no significa, sin embargo, que no están condicionadas, como si fueran absolutas por la realidad en la cual está el hombre.

Así como no hay hombre sin mundo, ni mundo sin hombre, no puede haber reflexión y acción fuera de la relación hombre-realidad. Esta relación hombre-realidad, hombre-mundo, al contrario del contacto animal con el mundo, como ya afirmamos, implica la transformación del mundo, cuyo producto, a su vez, condiciona ambas: acción y reflexión. Es, por lo tanto, a través de su experiencia en estas relaciones como el hombre desarrolla su acción-reflexión como también puede tenerlas atrofiadas. De acuerdo a como se establezcan estas relaciones, puede el hombre tener o no condiciones objetivas para el pleno ejercicio de la manera humana de existir.

Con todo, lo fundamental es que, prohibitiva o no del pensar y del actuar auténticos, esta realidad es creación de los hombres. De ahí que no pueda ella, histórica tal como los hombres la crean, transformarse por sí sola. Los hombres que la crean son los mismos que la pueden seguir transformando.

Se puede pensar, frente a esta afirmación, que estamos en una especie de callejón sin salida. En efecto, si la realidad, creada por los hombres, les dificulta, objetivamente, su actuar y su pensar auténticos, ¿cómo pueden, entonces, transformarla para que puedan pensar y actuar verdaderamente? Si la realidad les condiciona el pensar y el actuar inauténticos, ¿cómo pueden pensar correctamente el pensar y el actuar incorrecto? Es que, en el juego interactivo, del actuar-pensar-mundo, si, en un momento dado de la experiencia histórica de los hombres, los obstáculos a su auténtico actuar y pensar, no son visualizados, en otros, estos obstáculos pasan a ser sentidos para, finalmente, de ellos ganar los hombres su razón. Los hombres alcanzan esta razón de los obstáculos en la medida en que su acción es frenada. Es actuando o no pudiendo actuar como se les aclaran los obstáculos a la acción, que no se dicotomizan de la reflexión. Y, como lo propio de la existencia humana es la actuación-reflexión, de ahí que cuando el hombre sea compromiso impedido para actuar, los hombres se sienten frustrados y, por ello, tienden a superar la situación de frustración¹.

Obstaculizados en su actuar y en su reflexionar, los hombres se encuentran hondamente heridos en sí mismos, como seres del compromiso. Compromiso en el mundo, que debe ser humanizado para la humanización de los hombres, responsabilidad con éstos, con la historia. Este compromiso con la humanización del hombre, que implica una responsabilidad histórica, no puede realizarse a través de la palabrería ni de ninguna otra forma de huir del mundo, de la realidad concreta, donde se encuentran los hombres concretos. El compromiso, como propio de la existencia humana, sólo existe en el engarzamiento en la realidad, de cuyas "aguas" los hombres verdaderamente comprometidos quedan "mojados", empapados. Solamente así el compromiso es verdadero. Al existenciarlo, en un acto que necesariamente es valiente, decidido y conciente, los hombres ya no se dicen neutros. La neutralidad frente al mundo, frente a lo histórico, frente a los valores, refleja simplemente el miedo que tiene uno de revelar su compromiso. Este miedo, casi siempre, resulta del hecho de que los que se dicen neutros están "comprometidos" contra los hombres, contra su humanización. Están "comprometidos" consigo mismo, con sus intereses o los intereses de grupos a los cuales pertenecen. Y como éste no es un verdadero compromiso, asumen la neutralidad imposible.

El verdadero compromiso es la solidaridad, y no la solidaridad con quienes niegan el compromiso solidario, sino con aquellos que, en la situación concreta, están convertidos en "cosas".

Comprometerse con la deshumanización es asumirla e inexorablemente deshumanizarse también.

Esta es la razón por la cual el compromiso verdadero, que es siempre solidario, no puede reducirse jamás a gestos de falsa generosidad ni puede tampoco ser un acto unilateral, en el cual quien se compromete sea el sujeto activo del quehacer comprometido y aquel con quien se compromete la incidencia de su compromiso. Esto sería matar la esencia del compromiso, que siendo dinámico

¹ En este sentido, ver E. Fromm, sobre todo El corazón del hombre, excelente libro, en el cual discute lúcidamente la frustración de no actuar y sus consecuencias.

encuentro de hombres solidarios, al alcanzar aquellos con quienes uno se compromete, vuelve de éstos a él, abrazando a todos en un mismo gesto amoroso.

Ahora bien, si nos interesa analizar el compromiso del profesional con la sociedad, tendremos que reconocer que el profesional, antes de serlo, es hombre. Debe ser compromiso por ello mismo.

Como hombre, que no puede estar fuera de un contexto histórico-social en cuyas interrelaciones constituye su yo, es un ser auténticamente comprometido, falsamente "comprometido" o impedido para comprometerse verdaderamente².

En el caso del profesional, hay que juntar al compromiso genérico, sin embargo concreto, que le es propio como hombre, su compromiso de profesional.

Si de su compromiso como hombre, como ya vimos, no puede huir, fuera de este compromiso verdadero con el mundo y con los hombres, es la solidaridad con ellos para la búsqueda incesante de la humanización, su compromiso como profesional con la sociedad, además de todo esto, es una deuda que asumió al hacerse profesional.

Su compromiso como profesional, sin embargo, puede dicotimizarse de su compromiso original de hombre. El compromiso, como un quehacer radical y totalizado, rechaza las racionalizaciones. No puedo, en los días lunes asumir compromiso como hombre para, en los días martes, asumirlo como profesional. En cuanto lo "profesional" es atributo del hombre, no puedo, mientras ejerza un quehacer atributivo, negar el sentido profundo del quehacer sustantivo y original. Cuanto más me capacito como profesional, más sistematizo mis experiencias, cuanto más me sirvo del patrimonio cultural, que es patrimonio de todos y al que todos deben servir, más aumenta mi responsabilidad con los hombres.

No puedo por ello mismo, burocratizar mi compromiso de profesional sirviendo, en una inversión dolosa de valores, más a los medios que al fin del hombre. No puedo dejarme seducir por las tentaciones míticas, entre ellas la de mi esclavitud a las técnicas, que siendo elaboradas por los hombres son sus siervas y no sus señoras.

No debo admitirme, como profesional, "habitante" de un extraño mundo; mundo de técnicos y especialistas salvadores de los demás, dueños de la verdad, propietarios del saber que debe ser donado a los "ignorantes e incapaces". Habitantes de un ghetto de donde salgo mesiánicamente para salvar a los "perdidos" que están fuera. Si así procedo no me comprometo, verdaderamente, ni como profesional, ni como hombre. Simplemente me alieno.

Hay algo todavía que debe ser subrayado. En la medida que el compromiso no puede ser un acto espectador sino praxis-acción y reflexión sobre la realidad-inserción en ella, implica, indudablemente, un conocimiento de la realidad. Si el compromiso sólo es válido cuando está tocado de humanismos, este a su vez, sólo es consecuente, cuando está científicamente fundado. Envuelta por lo tanto, en el compromiso del profesional, quienquiera que él sea, está la exigencia de su constante perfeccionamiento. Está la de la superación del especialismo, que no es lo mismo que la especialidad; debe ir el profesional ampliando sus conocimientos en torno del hombre, de su forma de estar siendo en el mundo, reemplazado por una percepción crítica, la percepción ingenua de la realidad, con la cual los especialismos estrechos lo deforman.

No es posible un compromiso verdadero con la realidad y con los hombres concretos que en ella y con ella están, si de esta realidad y de estos hombres uno tiene una conciencia ingenua. No es posible compromiso auténtico si, al que se piensa comprometido, la realidad se le presenta como si fuera algo dado, estático e inmutable. Si mira y percibe la realidad encasillada en departamentos estancos. Si no la ve y no la capta como una totalidad, cuyas parcialidades se encuentran en permanente interacción. De ahí que su acción no pueda incidir sobre las parcialidades aisladas, pensando que así transforma la realidad, sino sobre la totalidad. Es transformando la totalidad que se transforman las partes y no al revés. En el primer caso, su acción, que estaría basada en una visión ingenua meramente "focalista" de la realidad, no podría constituirse en compromiso.

Un profesional, por ejemplo, para quien la Reforma Agraria es apenas el instrumento jurídico en una sociedad que se transforma, que la normaliza y que no consigue aprehenderla en su

² Impedido para comprometerse verdaderamente" significa para nosotros, la situación en que las grandes mayorías se encuentran manipuladas por minorías a través de prescripciones. Estas grandes mayorías tienen la impresión de que se comprometen, cuando en verdad son inducidas en su "compromiso". Eligen entre opciones (en lo mejor de los casos) que las minorías les indican, casi siempre, mañosamente por medio de la propaganda. Hay toda una bibliografía sobre este asunto. Sugerimos, sin embargo, la obra de Fromm antes citada y La élite del poder, de Wright Mills, Fondo de Cultura Económica, México.

complejidad, en su globalidad, no puede, en términos concretos, comprometerse con ella, aún cuando ideológicamente la acepte. Si su comprensión de la Reforma Agraria, es mecanicista, como si, para ejecutarla, bastara borrar una estructura y crear otra, el optimismo inicial de su acción desaparecerá, porque era ingenua, echará la culpa al campesino a quien considerará "ingrato" o "incapaz" y no a su ingenuidad.

La cuestión está en que la Reforma Agraria como un proceso global no es algo que no existiendo antes, pasa a existir completa y acabadamente, con la instauración de una estructura nueva. La Reforma Agraria porque es un proceso, es algo dinámico. Se da en el dominio de lo humano. Las relaciones hombre-realidad que se verificaban en la estructura anterior, necesariamente dejarán su marca profunda en la forma de estar siendo el campesino. Cambiada la vieja estructura a través de la Reforma si lo inevitable es que, tarde o temprano, la estructura instaurada condicione nuevas formas de pensar y de actuar, resultante de las nuevas relaciones hombre-realidad, esto no significa que este cambio se dé instantáneamente.

El compromiso, por lo tanto, de un profesional de la Reforma Agraria que la vea bajo esta visión criticada, no puede ser verdadero, no puede ser el compromiso del profesional, en cuya acción de carácter técnico se olvide del hombre o lo minimice, pensando ingenuamente, que existe el dilema humanismo-tecnología. Y, respondiendo al desafío del falso dilema³, opta por la técnica, considerando que la perspectiva humanista es una forma de retardar las soluciones más urgentes. El error de esta concepción es tan nefasto como el error de su contraria, el de la concepción falsa del humanismo que ve en la tecnología la razón de los males del hombre moderno. Y el error básico de ambas, que no pueden ofrecer a sus adeptos ninguna forma verdadera de compromiso, está en que, perdiendo ellas la dimensión de la totalidad, no perciben esta obviedad: que humanismo y tecnología no se excluyen. No perciben que el primero implica la segunda y viceversa. Si mi compromiso es realmente con el hombre concreto, con la causa de su humanización, de su liberación, no puedo por ello mismo prescindir de la ciencia ni de la tecnología, con las cuales me vaya instrumentando para mejor luchar por esta causa.

Por ello tampoco puedo reducir al hombre a mero objeto de la técnica, a un autómatas manipulable.

Casi siempre, técnicos de buena voluntad, sin embargo ingenuos, se dejan llevar por la tentación tecnicista (mitificación de la técnica) y, en nombre de lo que llaman "necesidad de no perder tiempo", intentan, verticalmente, reemplazar los procedimientos empíricos del pueblo (campesinos, por ejemplo), por su técnica.

Parten del presupuesto verdadero, "de que es, no sólo necesario sino urgente, aumentar la producción agrícola". Una de las "exigencias para lograrlo, está en el cambio tecnológico que debe verificarse". Otro presupuesto válido.

Al desconocer, sin embargo, que tanto su técnica como los procedimientos empíricos de los campesinos son manifestaciones culturales, y desde este punto de vista, ambas válidas, cada una en su marco, y que, por ello, no pueden aquellos ser mecanicistamente reemplazados, se equivocan y ya no pueden comprometerse.

Terminan entonces, por caer en esta contradicción irónica: "para no perder tiempo", lo que hacen es perderlo. Deformados por su acriticidad, no son capaces de ver al hombre en su totalidad, en su quehacer-acción-reflexión que se da siempre en y sobre el mundo. Por el contrario más fácil será para lograr sus objetivos ver al hombre como una "olla" vacía que vayan llenando con sus "depósitos" técnicos. Pero al desarrollar de esta forma su acción, que tiene su incidencia en este "hombre-olla", podemos melancólicamente preguntar: ¿Dónde está su compromiso verdadero con el hombre, con su humanización?

Hay sin embargo, todavía, en nuestros países, una sombra que permanentemente amenaza el compromiso verdadero. Amenaza que se concretiza en la inautenticidad del compromiso. Estamos refiriéndonos a la alienación (o enajenación) cultural que sufren nuestras sociedades⁴.

³ Por humanismo, no entiende el autor en éste como en otros estudios suyos, bellas letras, formación clásica, aristocrática, erudición, ni tampoco un ideal abstracto de buen hombre. El humanismo es un compromiso radical con el hombre concreto. Compromiso que se encausa en el sentido de la transformación de cualquier situación objetiva en la cual el hombre concreto esté siendo impedido para hacer más. (N. del E.)

⁴ De algún tiempo a esta parte, las sociedades latinoamericanas empiezan a ponerse en prueba históricamente. Algunas, más que otras. Empiezan a intentar una vuelta sobre sí mismas, lo que las lleva a auto-objetivarse y, así descubrirse alienadas. Si este descubrimiento no significa todavía la desalienación –y admitirlo sería asumir una postura idealista– es, sin embargo, motivador para que la sociedad entre en la búsqueda de su concretización.

Con el punto de decisión económica y cultural, en gran parte, fuera de ellas (sociedades, por lo tanto, de economía periférica, dependiente, exportadores de materias primas e importadoras, no solamente de productos manufacturados, sino de ideas, de técnicas, de modelos) son sociedades "seres para otro".

De esta forma, el primer gran obstáculo que se plantea en estas sociedades al compromiso auténtico se encuentra en la inautenticidad de su propio ser dual. Estas sociedades son ellas y no son todavía ellas mismas.

En la medida en que, en gran parte, para solucionar sus problemas, importan técnicas y tecnologías, sin la debida "Reducción sociológica" de estas a sus condiciones objetivas (no necesariamente idénticas a las de sociedades metropolitanas donde se desarrollaron estas tecnologías importadas), no pueden proporcionar las condiciones para el compromiso auténtico.

No hay técnicas neutras que puedan ser transplantadas de un contexto a otro. La alienación del profesional no le permite percibir esta obviedad.

Su compromiso se deshace en la razón en que el instrumento para su acción es un instrumento ajeno, a veces antagonico, a su cultura⁵.

El alienado, sea o no profesional, poco importa, no distingue el año calendario del año histórico. No percibe que hay una no contemporaneidad del coetáneo.

Todas estas manifestaciones de la alienación y otras más, cuyo análisis detenido no nos cabe aquí hacer, explican la inhibición de la creatividad en el período de la alienación. Esta, de modo general, provoca una timidez, una inseguridad, un miedo de correr el riesgo de la aventura de crear, sin el cual no hay creación. En lugar de este riesgo que debe ser corrido (la existencia humana es riesgo) y que también caracteriza la valentía del compromiso, la alienación estimula el formalismo que funciona como especie de ciclo de seguridad.

De ahí que el hombre alienado, inseguro y frustrado, quede más en la forma que en el contenido, vea las cosas más en la superficie que en su interioridad.

Su "pensamiento" no tiene fuerza instrumental porque nace de su contexto para volver a él. Se constituye en la nostalgia de mundos ajenos y distantes. Su "pensamiento", por fin, no tiene fuerza, ni para su mundo, puesto que de él no ha nacido, ni para el otro, el mundo imaginario de su nostalgia.

De esta forma ¿cómo comprometerse?

En el momento, sin embargo, en que la sociedad se vuelve sobre sí y se inscribe en la búsqueda difícil de su autenticidad, comienza a dar señales inequívocas de preocupación por su proyecto histórico.

Cuanto más crece esta preocupación, más se torna favorable el clima para el compromiso.

Estamos convencidos de que el momento histórico de América latina exige de sus profesionales una seria reflexión sobre su realidad, que se transforma rápidamente, de la cual resulte su inserción en ella. Inserción que, siendo crítica, es compromiso verdadero. Compromiso con los destinos del país. Compromiso con su pueblo. Con el hombre concreto. Compromiso con el ser más de este hombre.

En una sociedad preponderantemente alienada, el profesional, por la naturaleza misma de la sociedad jerárquicamente estructurada, es un privilegiado; en una sociedad que está abriéndose, el profesional es un comprometido o debe serlo.

Huir de la concretización de este compromiso es no sólo negarse a sí mismo, sino negar el proyecto nacional.

La educación y el proceso del cambio social

Introducción

No es posible hacer una reflexión sobre lo que es la educación sin reflexionar sobre el hombre mismo.

⁵ Esta es la razón por la que defendemos (para becados nacionales que vayan a estudiar en cursos de formación o de perfeccionamiento a centros extranjeros de otro nivel económico y tecnológico) un curso previo y profundo de su país, sobre su realidad histórica, económica, social y cultural, sobre las condiciones concretas de su actuar, etc. Muchos de los jóvenes latinoamericanos, al volver a sus países, se sienten como extranjeros frustrados o refuerzan el número de los transplantes de experiencias de otro espacio, y de otro tiempo histórico. Son más compromisos inauténticos.

Por esto, es preciso hacer un estudio filosófico-antropológico. Comencemos por pensar sobre nosotros mismos y tratemos de encontrar, en la naturaleza del hombre, algo que pueda constituir el núcleo fundamental donde se sustente el proceso de educación.

¿Cuál sería este núcleo captable a partir de nuestra propia experiencia existencial?

Este núcleo sería: el inacabamiento o la inconclusión del hombre.

El perro y el árbol son también inacabados, pero el hombre se sabe inacabado y por eso se educa. No habría educación si el hombre fuera un ser acabado. El hombre se pregunta: ¿Quién soy? ¿De dónde vengo? ¿Dónde puedo estar? El hombre puede autorreflexionar sobre sí mismo y colocarse en un momento dado en una cierta realidad: es un ser en búsqueda constante de ser más y como puede hacer esta autorreflexión se puede descubrir como un ser inacabado, que está en la búsqueda. He aquí la raíz de la educación.

La educación es una respuesta de la finitud de la infinitud. La educación es posible en el hombre, porque es inacabado y se sabe inacabado. Esto lo lleva a su perfección. La educación, por tanto, implica una búsqueda realizada por un sujeto que es el hombre. El hombre debe ser sujeto de su propia educación. No puede ser objeto de ella. Según esto, nadie educa a nadie.

Por otra parte, la búsqueda debe ser algo y debe traducirse en ser más: es una búsqueda permanente de sí mismo (yo no puedo pretender que mi hijo esté más en mi búsqueda que en la de él).

Sin embargo, nadie puede buscar en la exclusividad individualmente. Este buscar solitario se podría traducir en un tener más que es una forma de ser menos. Esta búsqueda debe hacerse con otros seres que también buscan ser más y en la comunión con otras conciencias, porque si no haría a unas conciencias objetos de otras. Sería "cosificar" las conciencias.

Jaspers ha dicho: "Yo soy en la medida en que los otros son también".

El hombre no es isla. Es comunicación. Luego, hay una relación estrecha entre comunión y búsqueda.

Saber-ignorancia

La educación tiene carácter permanente. No hay seres educados y no educados. Todos estamos educándonos. Hay grados de educación, pero éstos no son absolutos.

La sabiduría parte de la ignorancia. No hay ignorantes absolutos. Si en un grupo de campesinos conversamos sobre cosechas, advertiríamos tal vez que ellos saben mucho más que nosotros.

Si ellos saben ensillar un caballo y saben cuándo va a llover, si saben sembrar, etc., no pueden ser ignorantes (durante la Edad Media europea, el saber ensillar un caballo era de gran nivel técnico), lo que le falta a los campesinos es un saber sistematizado.

El saber se hace a través de una superación constante. El saber superado es ya una ignorancia. Todo saber humano tiene en sí el testimonio del nuevo saber que ya anuncia. Todo saber trae consigo su propia superación. Por tanto, no hay saber ni ignorancia absoluta: hay sólo una relativización del saber o de la ignorancia.

Por esto, no podemos colocarnos en la actitud del ser superior que enseña a un grupo de ignorantes, sino en la actitud humilde del que comunica un saber relativo a otros que poseen otro saber relativo. (Hay que saber reconocer cuándo los educandos saben más y hacer que ellos también sepan con humildad).

Amor-desamor

El amor es una tarea de sujeto. Es falso que el amor no espere retribuciones. El amor es una intercomunicación de dos conciencias que se respetan. Cada uno tiene al otro como sujeto de su amor. No se trata de apropiarse del otro.

En esta sociedad hay un afán de imponerse a los demás en una especie de chantaje de amor. Esto es un distorsionamiento del amor. El que ama lo hace amando los defectos y las cualidades del ser amado.

Se ama en la medida en que se busca comunicación, integración a partir de la comunicación con los demás.

No hay educación sin amor. El amor implica lucha contra el egoísmo. Quien no es capaz de amar a los seres inacabados, no puede educar. No hay educación impuesta como no hay amor impuesto. El que no ama no comprende a los demás; no los respeta.

No hay educación del miedo. Nada se puede temer de la educación si se ama.

Esperanza-desesperanza

En base a esta inconclusión nace el problema de la esperanza y la desesperanza. Podemos hacer de éste el objeto de nuestra reflexión. Yo espero en la medida en que me inscribo en la búsqueda, ya que no sería posible buscar sin esperanza.

Una educación sin esperanza no es educación. Quien, por ejemplo, no tiene esperanza en la educación de los campesinos, deberá buscar otro trabajo en otra parte.

El hombre, un ser de relaciones

El hombre está en el mundo y con el mundo. Si sólo estuviera en el mundo no habría trascendencia ni se objetivaría a sí mismo. Pero como puede objetivarse puede distinguir entre un yo y un no yo.

Esto lo hace capaz de ser un ser de relaciones; salir de sí mismo; proyectarse hacia otros; trascender. Puede distinguir órbitas existenciales distintas a sí mismo.

Estas relaciones no sólo son con los otros, sino que se hacen en el mundo, con el mundo y por el mundo (en esto estribaría el problema de la religión).

El animal no es un ser de relaciones sino de contactos. Está en el mundo y no con el mundo.

Notas características

La primera nota de esta relación es la de reflexionar sobre este mismo acto. Existe una reflexión del hombre hacia una realidad. El hombre tiende a captar una realidad haciéndola objeto de sus conocimientos. Asume la postura de sujeto cognoscente de un objeto cognoscible. Esto es propio de todos los hombres y no privilegio de algunos (por esto la conciencia reflexiva debe ser estimulada: lograr que el educando reflexione sobre su propia realidad).

Cuando el hombre comprende su realidad, puede plantearse hipótesis frente al desafío de esa realidad y buscar las soluciones. Así puede transformarla y con su trabajo puede crear un mundo propio: su yo y sus circunstancias.

El hombre llena de cultura los espacios geográficos e históricos. Cultura es todo lo creado por el hombre. Es tanto una poesía como una frase de saludo. La cultura consiste en recrear y no en repetir. El hombre puede hacerlo porque tiene conciencia capaz de captar el mundo y transformarlo. Esto nos lleva a una segunda característica de la relación: la consecuencia resulta de la creación y recreación que asemeja al hombre a Dios. El hombre no es, pues, un hombre de adaptación. La educación no es un proceso de adaptación del individuo a la sociedad. El hombre debe transformar la realidad para ser más (la propaganda política o comercial hacen del hombre un objeto).

El hombre se identifica con su propia acción: objetiva el tiempo, se temporaliza, se hace hombre-historia.

El animal está bajo el tiempo. Para él no hay ayer ni mañana. Está bajo una eternidad aplastante. Está empapado de tiempo y por eso no tiene tiempo.

Para un ser trascendente tampoco hay tiempo, porque está sobre él. El hombre en cambio está en el tiempo y abre una ventana en el tiempo: se dimensionaliza, tiene la conciencia de un ayer y de un mañana.

El hombre primitivo vivió bajo el tiempo, cuando ganó la conciencia del tiempo se historizó.

En el caso de un Dios trascendente, él vive en el presente y para él mi futuro es presente. Por eso no podemos decir que Dios prevé sino que ve todo en su presente.

Las relaciones del hombre son también temporales trascendentes. Puede trascender su inmanencia y establecer su relación con los seres infinitos. Pero esta relación no puede ser una domesticación, sumisión o resignación ante el ser infinito.

Las relaciones o contactos de los animales son reflejos. Aunque la psicología revela cierta inteligencia (como de niños de 3 años), en algunos animales, esta inteligencia se queda en lo práctico y reflejo.

En segundo lugar, las relaciones de los animales son inconsecuentes, ya que no tienen libertad de crear y de no crear. Las abejas, por ejemplo, no pueden hacer una miel distinta para consumidores más exigentes. Están determinadas por su instinto.

La educación que pretendiera adaptar al hombre estaría matando sus posibilidades de acción, transformándolo en abeja. La educación debe estimular la opción y afirmar al hombre como

hombre. Adaptar es acomodar, no transformar. El hombre se integra y no se acomoda. Hay, sin embargo, una adaptación activa.

Mientras más dirigidos son los hombres por la propaganda ideológica, política o comercial, son más objetos y masas. Cuanto más rebelde e indócil es el hombre tanto más creador es, aunque en nuestra sociedad se diga que el ser rebelde es ser inadaptado.

Los contactos además son intemporales, porque los animales no pueden hacer su propia historia.

Los contactos son intrascendentes, porque los animales están sumergidos en su inmanencia.

En suma:

Las relaciones son:

Reflexivas

Consecuentes

Trascendentes

Temporales

Los contactos son:

Reflejos

Inconsecuentes

Intrascendentes

Intemporales

El ímpetu creador del hombre

En todo hombre existe un ímpetu creador. El ímpetu de crear nace de la inconclusión del hombre. La educación es más auténtica mientras más desarrolla este ímpetu ontológico de crear. La educación debe ser desinhibidora y no restrictiva. Es necesario que demos oportunidad para que los educandos sean ellos mismos.

De otro modo domesticamos, lo que significa la negación de la educación. Un educador que restringe a los educandos a una pauta personal les impide crear. Muchos piensan que el alumno debe repetir lo que el profesor ha dicho en clase. Esto significa tomar el sujeto como instrumento.

Se hace cada vez más urgente el desarrollo de una conciencia crítica que permita al hombre transformar la realidad. En la medida en que los hombres dentro de su sociedad van contestando a los desafíos del mundo, van temporalizando los espacios geográficos y se van haciendo historia a partir de la propia actividad creadora del hombre.

Concepto de sociedad en transición

Una época histórica determinada está constituida por determinados valores con formas de ser o comportarse que buscan plenitud.

Mientras estas concepciones se envuelven o son envueltas por los hombres que buscan plenitud, la sociedad está en constante cambio. Si los factores rompen el equilibrio, los valores empiezan a bajar; se agotan, no corresponden a las nuevas ansias de la sociedad. Pero como esta no muere, los nuevos valores empiezan a buscar plenitud. A este período lo llamamos transición. Toda transición es cambio pero no viceversa (actualmente estamos en una época de transición).

No hay transición que no implique un punto de partida, un proceso y un punto de llegada. Todo mañana se genera de un ayer a través de un hoy. De modo que nuestro futuro se basa en el pasado y se corporifica en el presente. Hemos de saber lo que fuimos y lo que somos para saber lo que seremos.

Características de una sociedad cerrada

La sociedad cerrada latinoamericana fue una sociedad colonial. En algunas formas básicas de su comportamiento observamos que generalmente, el punto de decisión económico de esta sociedad está fuera de ella. Esto significa que este punto está dentro de otra sociedad. Esta otra es la sociedad matriz a partir del s. XVI: España o Portugal en nuestra realidad latinoamericana. Esta sociedad matriz es la que tiene opciones, en cambio las demás sociedades sólo reciben prescripciones. Así es posible hablar de sociedad sujeto y de sociedad objeto. Esta última, obra necesariamente en su comportamiento como un satélite comandado por su punto de decisión: es una sociedad periférica y no reflexiva.

El punto de decisión o sociedad matriz se fortifica y busca en la otra sociedad la materia prima y la transforma en productos manufacturados que vende a las mismas sociedades objeto. El costo, la importación, la exportación, el precio, etc., son determinados por la sociedad sujeto. No le cabe a la sociedad dominada decidir. Por esto no hay mercado interno en ella; su economía crece hacia fuera, lo que significa no crecer.

El mercado es externo a la sociedad objeto y tiene características cíclicas: madera, azúcar, hierro, café, sucesivamente. Esta sociedad es predatoria, no tiene pueblo: tiene masa. No es una entidad participante.

En estas sociedades se instala una élite que gobierna según los dictámenes de la sociedad directriz. Esta élite se superpone a las masas populares. Esta superposición los hace estar sobre el pueblo y no con el pueblo. Las élites prescriben a las masas las determinaciones. Estas masas están bajo el proceso histórico. Su participación en la historia es indirecta. No dejan huellas como sujetos, sino como objetos.

La organización misma de estas sociedades se estructura en forma rígida y autoritaria. No hay movilidad vertical ascendente: un hijo de zapatero difícilmente puede llegar a ser profesor universitario. Tampoco hay movilidad descendente: un hijo de un profesor universitario no puede llegar a ser zapatero, por los prejuicios de su padre. De modo que cada uno sigue en su status. Este se gana, generalmente, por herencia y no por valor o capacidad.

La sociedad cerrada se caracteriza por la conservación del status o privilegio por desarrollar todo un sistema educacional para mantener este status. Estas sociedades no son tecnológicas, son serviles. Hay una dicotomía entre el trabajo manual y el intelectual. En estas sociedades a ningún padre le gustaría que sus hijos fueran mecánicos pudiendo ser médicos, aunque tengan vocación de mecánicos.

Consideran el trabajo manual como denigrante; los intelectuales son dignos y los que laboran con las manos son indignos. Por eso, las escuelas técnicas se llenan de hijos del pueblo y no de los de la élite.

También se caracterizan por el analfabetismo y el desinterés por la educación básica de los adultos.

Sociedad alienada

Cuando el ser humano pretende imitar a otro ya no es él mismo. Así también la imitación servil de otras culturas produce una sociedad alienada o sociedad objeto. Mientras más una persona quiere ser otro, menos ella misma es.

La sociedad alienada no tiene conciencia de su propio existir. Un profesional alienado es un ser inauténtico. Su pensar no está comprometido consigo mismo, no es responsable. El ser alienado no mira la realidad con criterio personal sino con óptica ajena. Por eso vive una realidad imaginaria y no su propia realidad objetiva. Vive a través de la visión de otro país. Se vive Rusia o Estados Unidos, pero no se vive Chile, Perú, Guatemala o Argentina.

El ser alienado no busca un mundo auténtico. Esto provoca una nostalgia; añora otro país y lamenta haber nacido en el suyo. Tiene vergüenza de su realidad. Vive en el otro país y trata de imitarlo y se cree culto mientras menos nativo es. Ante un extranjero tratará de ocultar las poblaciones marginales y mostrará barrios residenciales, porque piensa que las ciudades más cultas son las que tienen edificios más altos. Como el pensar alienado no es auténtico tampoco se traduce en una acción concreta.

Hay que partir de nuestras posibilidades para ser más uno mismo. El error no está en la imitación sino en la pasividad con que se recibe esta imitación o en la falta de análisis o autocrítica.

Se piensa que los bolivianos o panameños son flojos, porque son tales. Por eso se trata de ser menos boliviano o panameño. Se cree que ser grande es imitar los valores de otras naciones. Sin embargo, la grandeza se expresa a través de la propia vocación nativa.

Otro ejemplo de alienación es la preferencia de los técnicos extranjeros con menosprecio de los nacionales.

La sociedad alienada no se conoce; es inmadura, tiene comportamiento ejemplarista: trata de conocer la realidad por diagnósticos extranjeros.

Los dirigentes solucionan los problemas con fórmulas que han dado resultado en el extranjero. Hacen importación de problemas y de soluciones. No conocen la realidad nativa.

Antes de admitir soluciones extranjeras, habría que preguntarse cuáles eran las condiciones y características que motivaron esos problemas. Porque los 80' ó 90' de Rusia o de Estados Unidos no son los 80' ó 90' de Chile o Argentina. Somos contemporáneos en el tiempo, pero no en la técnica.

Por lo demás, los técnicos extranjeros llegan con soluciones fabulosas, fuera de los prejuicios, que no corresponden a nuestra idiosincrasia.

Las soluciones importadas deben ser reducidas sociológicamente, es decir, estudiadas e integradas en un contexto nativo. Deben ser criticadas y adaptadas; en este caso, la importación es reinventada o re-creada. Esto es ya desalienación que no significa sino autovaloración.

Generalmente las élites culpan al pueblo de que es flojo o incapaz y por eso sus soluciones no resultaron. Así, las actitudes de los dirigentes oscilan entre un optimismo ingenuo o un pesimismo o desesperación. Es ingenuidad pensar en que la simple importación de soluciones salvará al pueblo. Le pasa esto a los candidatos que por no conocer a fondo los problemas del poder, hacen miles de promesas y al llegar al poder encuentran miles de obstáculos que, a veces, los hacen caer en pesimismo. No es deshonestidad, sino ingenuidad.

Una sociedad en transición

La sociedad cerrada cuando sufre presión de determinados factores externos se triza, pero todavía no se abre, es una sociedad abriéndose. Comienza el proceso de desalienación con la aparición de nuevos valores. Así por ejemplo, el concepto de participación popular en el poder. En esta sociedad en transición se está en una posición progresista o reaccionaria; no se puede estar con los brazos cruzados. Hay que procurar una nueva escala de valores. Lo viejo y lo nuevo tienen valor en la medida en que son válidos o se gesta la sociedad en un ayer, o en un mañana que se anuncia en el hoy. Las actitudes reaccionarias son las que no satisfacen al proceso y los valores que se requieren en la sociedad de hoy.

Hay una serie de fenómenos sociológicos que tienen que ver con el papel del educador. En esta etapa de la sociedad hay primero masas populares espectadoras. Cuando la sociedad toma cuerpo en ellas, comienza un proceso llamado de democratización fundamental. Es un creciente ímpetu por participar. Las masas populares comienzan a buscarse y a buscar su proceso histórico. Con la ruptura de la sociedad, las masas comienzan a emerger y esta emersión se traduce en una exigencia de las masas por participar: es su presencia en el proceso.

Las masas descubren en la educación un canal para un nuevo status y comienzan a exigir más escuelas. Comienzan a tener una apetencia que no tenían. Hay una correspondencia entre la emersión de las masas y la reivindicación. Es lo que llamamos educación de las masas.

Hay también exigencias de las masas por tener voz y voto en el proceso político de la sociedad. Se dan cuenta de que otros tienen más comodidades que ellos y descubren que la educación les abre una perspectiva. Emergen a veces en posición ingenua y de rebelión y no revolucionaria al encontrar obstáculos. Empiezan a exigir y a crear problemas a las élites. Estas actúan torpemente aplastando a las masas y acusándolas de comunismo. Las masas quieren participar más en la sociedad. Las élites creen que esto es absurdo y crean instituciones de asistencia social para domesticar a las masas. No hacen servicios, sino paternalismo que es una forma de colonialismo. Se trata de tratarlos como niños para que sigan siendo niños.

Una sociedad justa da oportunidad a las masas para que tengan opciones, y no la opción que tiene la élite, sino la propia opción de las masas. La conciencia creadora y comunicativa es democrática.

Las convicciones deben ser profundas, pero nunca debe imponerse a los demás; a través del diálogo se tratará de convencer con amor; lo contrario sería sectarismo. El sectarismo no es crítico, no ama, no es dialogal, no comunica, hace comunicados. En el proceso histórico, se comportan los sectarios como enemigos; se consideran propietarios de la historia. El sectarismo pretende conquistar el poder con las masas, pero estas después no participan en el poder. Para que haya revolución de las masas es necesario que éstas participen en el poder.

La "conciencia bancaria" de la educación

Las sociedades latinoamericanas comienzan a inscribirse en este proceso de apertura, unas más que otras, pero la educación todavía permanece vertical. El maestro todavía es un ser superior que explica a ignorantes. Esto forma una conciencia Bancaria. El educando recibe pasivamente los conocimientos y es un depósito que hace el educador. Se educa para archivar lo que se deposita. Pero lo curioso es que lo archivado es el hombre mismo y que pierde así su poder de crear, se hace menos hombre, es una pieza. El destino del hombre debe ser crear y transformar el mundo siendo sujeto de su acción.

La conciencia bancaria "piensa que mientras más se da más se sabe". Pero la experiencia indica que con este mismo sistema sólo se forman individuos mediocres, porque no hay estímulo a la creación.

Por otra parte, quien aparece creador es un inadaptable y debe nivelarse con los mediocres. El maestro se archiva, porque el conocimiento es búsqueda y el maestro no busca, porque no es desafiado por sus alumnos. En nuestras escuelas se enfatiza mucho a la conciencia ingenua.

La conciencia de sus estados

La conciencia se refleja y va hacia el mundo que conoce: es el proceso de adaptación. La conciencia es temporalizada. El hombre es conciente y en la medida en que conoce, tiende a comprometerse con la propia realidad.

El primer estado de la conciencia es la intransitividad (se ha tomado este término del concepto gramatical del verbo intransitivo: el que no deja pasar su acción a otro objeto). Hay en este estado una especie de casi compromiso con la realidad. La conciencia intransitiva, sin embargo, no es conciencia cerrada. Resulta de un estrechamiento en el poder de captación de la conciencia. Es una cerrazón a escuchar o ver los desafíos que están más allá de la órbita vegetativa del hombre. Cuanto más se aleja de la captación de la realidad, más se acerca a una captación mágica o supersticiosa de la realidad.

La intransitividad produce una conciencia mágica. Las causas que se atribuyen a los desafíos escapan a la crítica y se tornan supersticiones.

Si una comunidad sufre un cambio, económico por ejemplo, la conciencia se promueve y se transforma en transitiva. En un primer momento esta conciencia es ingenua. En gran parte es mágica. Este paso es automático, pero no lo es del paso hacia la conciencia crítica. Sólo se da con un proceso educativo de concientización. Este paso exige un trabajo de promoción y criticación. Si no se hace este proceso educativo sólo intensificamos el desarrollo industrial o tecnológico, la conciencia sufrirá un trauma y será conciencia fanática. Este fanatismo es propio del hombre masificado.

En la conciencia ingenua hay una búsqueda de compromiso; en la crítica hay un compromiso y en la fanática hay una entrega irracional.

La conciencia intransitiva responde a un desafío con acciones mágicas, porque la comprensión es mágica. En general en todos nosotros hay algo de conciencia mágica; lo importante es sobreponerse a ella.

Características de la conciencia ingenua

1. Revela una cierta simplicidad tendiente a un simplismo en la interpretación de los problemas, es decir, encara un desafío con tendencia simplista o con simplicidad. No profundiza en la causalidad del hecho mismo. Sus conclusiones son apresuradas, superficiales.
2. Hay también una tendencia a considerar que todo tiempo pasado fue mejor. Por ejemplo: los padres que lamentan la conducta de sus hijos en relación a lo que ellos hacían cuando jóvenes.
3. Tiende a aceptar formas gregarias o masificadoras de comportamiento. Esta tendencia puede llevar a una conciencia fanática.
4. Subestima al hombre sencillo.
5. Es impermeable a la investigación. Se satisface con las experiencias. Toda concepción científica es para ella un juego de palabras. Sus explicaciones son mágicas.
6. Es frágil en la discusión de los problemas. El ingenuo parte de la base de que lo sabe todo. Pretende ganar la discusión con argumentaciones débiles. Es polémico; no pretende esclarecer. Su discusión se nutre más de emocionalidad que de criticidad. No busca la verdad; trata de imponerla y buscar medios históricos para influir con sus ideas. Es curioso ver cómo los oyentes se dejan llevar de los artificios de los gestos y de la palabrería. Trata de pelear más para ganar más.
7. Tiene fuerte contenido pasional. Puede caer en el fanatismo o sectarismo.
8. Presenta fuertes comprensiones mágicas.
9. Dice que la realidad es estática y no cambiante.

Características de la conciencia crítica

1. Anhelo de profundidad en el análisis del problema. No se satisface con las apariencias. Puede reconocerse desprovista de instrumentos para el análisis del problema.

2. Reconoce que la realidad es cambiante.
3. Sustituye situaciones mágicas o explicaciones mágicas por principios de causalidad auténticos.
4. Procura verificar o chequear los hallazgos. Está siempre dispuesta a las revisiones.
5. Al enfrentarse a un hecho, hace lo posible por despojarse de prejuicios. No sólo en la captación, sino también en el análisis y en la respuesta.
6. Rechaza posiciones quietistas. Es intensamente inquieta. Es tanto más crítica cuando más reconoce en su quietud la inquietud y viceversa. Sabe que es en la medida en que es y no por lo que parece. Lo esencial para parecer algo es ser algo; es la base de la autenticidad.
7. Rechaza toda transferencia de responsabilidad y de autoridad y acepta la delegación de las mismas.
8. Es interrogadora, averigua, impacta, provoca.
9. Ama el diálogo; se nutre de él.
10. Ante lo nuevo no rechaza lo viejo por ser viejo, ni acepta lo nuevo por serlo, sino en la medida en que son válidos.

El rol del trabajador social en el proceso del cambio

Nuestro aporte se centra en la discusión del "rol del trabajador social en el proceso de cambio".

Parécenos indiscutible que nuestra primera preocupación deba ser la de ejercer una reflexión sobre la frase misma que se nos plantea.

La ventaja fundamental de proceder así está en que la frase propuesta se devela ante nosotros en su comprensión profunda. El análisis que hagamos de ella desde un punto de vista crítico, nos posibilitará percibir la interacción de sus términos en la constitución de un pensamiento estructurado, que envuelve un tema significativo.

No será posible -dígase desde ya- la discusión del tema contenido en la frase planteada, si no se tiene de él una comprensión común, aunque medien puntos de vista diferentes.

Este análisis crítico de la frase propuesta, que nos lleva a la aprehensión más profunda de su significado, supera la percepción ingenua, que siendo simplista, nos deja en la periferia de todo lo que tratamos.

Para el punto de vista crítico, que aquí defendemos, la operación del mirar implica otra: la de admirar. Admiramos y, al adentrarnos en el admirado, lo miramos de dentro y desde adentro, lo que nos hace ver.

En la ingenuidad, que es una forma "desarmada" de enfrentamiento con la realidad, miramos apenas y, porque no ad-miramos, no podemos mirar desde dentro lo mirado, lo que no nos lleva a ver lo puro mirado. Por ello, es necesario que admiremos la frase propuesta para, mirándola desde adentro, reconocerla como algo que jamás podrá ser reducido o rebajado a mero clisé.

La Frase en discusión no es un conjunto de meros sonidos con rótulo estático, "una frase hecha". Como dijimos, involucra un tema significativo. Ella es, en sí, un problema, un desafío.

Mientras solamente miramos la frase como un clisé, quedándonos en su periferia, probablemente no haremos otra cosa sino disertar sobre otros clisés, que nos hayan sido "depositados" o, en otras palabras, sobre conceptos temáticos que nos fueron planteados como clisés.

Ahora bien, la operación referida de análisis crítico en el texto propuesto, que nos permita la comprensión de su contexto total, en el cual se encuentra el tema desafiador, nos va a posibilitar otra operación fundamental: la escisión del contexto en sus partes constitutivas.

Esta escisión del contexto total en sus partes nos permite retornar a él, de donde partimos en la operación de la admiración alcanzando, de esta forma, una comprensión más vertical y también dinámica de su significación.

Si, después de la ad-miración del texto que nos permitió la comprensión del contexto total, intentamos la operación de su escisión, constatamos, a través de esta interacción entre sus partes que, por ello mismo, se nos presentan como "corresponsables" por la significación total del texto.

Ad-mirar, mirar desde adentro, escindir para volver a mirar el todo ad-mirado, que es un ir hacia el todo, un volver de él hacia sus partes, lo que significa escindirlas, son operaciones que sólo se dividen por la necesidad que el espíritu tiene de abstraer para alcanzar lo concreto. En el fondo son operaciones que se implican dialécticamente.

Ahora bien, al ad-mirar desde adentro la frase que involucra un tema desafiador, al escindirla en sus elementos, descubrimos que el término rol se halla modificado por una expresión restrictiva, que delimita su "extensión": del trabajador social. En ésta, por otro lado, hay un calificativo, social, que incide sobre la "comprensión" del término trabajador⁶.

Esta sub-unidad de la estructura general, rol del trabajador social, se liga a la segunda, el proceso de cambio, que representa según la comprensión de la frase, "donde" el rol se cumple a través del correctivo en.

Con todo, hay algo que considerar después de este análisis. Es que a través de él, queda claro que el rol del trabajador social se da en el proceso de cambio. Esta es indudablemente la inteligencia de la frase en estudio.

Esta no será, sin embargo, la misma conclusión a la cual llegaremos al analizar no más la frase misma, sino el quehacer del trabajador social. Al hacerlo descubriremos un equívoco en la frase propuesta puesto que el rol del trabajador social no se da en el proceso de cambio, en sí mismo, sino en un dominio más amplio. Dominio del cual el cambio es una de las dimensiones.

Desde luego, este dominio específico en el cual actúa el trabajador social es la estructura social.

De ahí que se nos imponga, también, captarla en su complejidad. Si no la entendemos en su dinamismo y en su estabilidad, no tendremos de ella una visión crítica.

En efecto, el cambio y la estabilidad, el dinamismo y lo estático, son constitutivos de la estructura social.

No hay ninguna estructura que sea exclusivamente estática como no la hay absolutamente dinámica.

La estructura social no podría ser sólo cambiante, puesto que, si no hubiera lo opuesto del cambio, no lo sabríamos, siquiera. En cambio, no podría ser también sólo estática puesto que si así fuera, ya no sería humana, histórica y al no ser histórica, no sería estructura social.

No hay permanencia del cambio fuera de lo estático ni de éste fuera del cambio. Lo único que permanece en la estructura social, realmente, es el juego dialéctico cambio-estabilidad. De esta forma, la esencia del ser de la estructura social no es el cambio ni lo estático, tomados aisladamente, sino la "duración" de la contradicción entre ambos⁷.

En verdad, en la estructura social, no hay estabilidad de la estabilidad, ni cambio del cambio. Lo que hay es la estabilidad y el cambio de formas dadas. De ahí que se observen aspectos de una misma estructura visiblemente cambiantes, contradictados por otros que, alcanzados por la "demora" y por la "resistencia" culturales, se mantienen reacios a la transformación.

Pero si toda la estructura social, que es histórica, tiene como expresión de su forma de ser, la "duración" de la dialéctica cambio-estabilidad, se nos exige una mirada crítica hacia ellos.

¿Qué son? ¿Son "en sí", algo independiente de la realidad a la cual comandan? ¿Meras apariencias?

Realmente, cambio y estabilidad no son un "en sí", algo aparte o independiente de la estructura; no son un engaño de la percepción.

Cambio y estabilidad resultan ambos de la acción, del trabajo que el hombre ejerce sobre el mundo. Como un ser de la praxis, el hombre, al contestar a los desafíos que parten del mundo, crea su mundo: el mundo histórico cultural.

El mundo de acontecimientos, de valores, de ideas, de instituciones. Mundo del lenguaje, de los signos, de los significados, de los símbolos.

Mundo de la opinión y mundo del saber. Mundo de la ciencia, de la religión, de las artes, mundo de las relaciones de producción. Mundo finalmente humano.

⁶ La extensión de un término es el número de individuos a los cuales se aplica el término. En el caso del término rol, su extensión es el conjunto de quehaceres que puede llamarse rol. La comprensión, a su vez, es la suma de cualidades que dan la significación del término. Cuando mayor es la comprensión de un término, menor es su extensión o vice-versa. Entre los términos hombre y científico, éste tiene una comprensión más grande y una extensión menor. Todo científico es hombre (genéricamente hablando), sin embargo, no todo hombre es científico.

⁷ "Duración" es un concepto bergsoniano, sinónimo de tiempo real: Bergson lo opone al de tiempo artificial o cuantitativo de los matemáticos y de los físicos.

Considera la duración -como un proceso- al aspecto más importante de la vida humana.

Al aplicar su concepto de "duración" para caracterizar la contradicción de estabilidad-cambio, como un proceso que se da permanentemente en la captación de la realidad.

Todo este mundo histórico-cultural, producto de la praxis humana, se vuelve sobre el hombre condicionándolo. Creado por él, no puede el hombre, sin embargo, huir de él. No puede huir del condicionamiento de su propia producción.

Como dijimos antes, no hay estabilidad de la estabilidad, ni cambio del cambio, sino estabilidad y cambio de algo.

Ahora bien, dentro de este universo creado por el hombre, el cambio y la estabilidad de su propia creación aparecen como tendencias que se contradicen.

Esta es la razón por la cual no hay mundo humano exento de esta contradicción. Por esto, del mundo animal no se puede decir que está siendo: mientras el mundo humano sólo es porque está siendo; y sólo está siendo en la medida en que se dialectizan el cambio y lo estático.

Mientras el cambio implica, en sí mismo, una constante ruptura, ora lenta ora brusca, de la inercia, la estabilidad encarna la tendencia de ésta por la cristalización de la creación.

Mientras la estructura social se renueva a través del cambio de sus formas, del cambio de sus instituciones económicas, políticas, sociales, culturales, la estabilidad representa la tendencia a la normalización de la estructura⁸.

De esta manera, no se puede estudiar el cambio sin estudiar la estabilidad; estudiar el uno es estudiar la otra. Así también tenerlos como objeto de la reflexión es someter la estructura social a la misma reflexión; como reflexionar sobre ésta es reflexionar sobre ellos.

Hablar pues del rol del trabajador social, implica el análisis del cambio y de la estabilidad como expresiones de forma de ser de la estructura social. Estructura social que se ofrece a él como campo de su quehacer.

De este modo el trabajador social que actúa en una realidad que, cambiando, permanece para otra vez cambiar, necesita estar advertido de que, como hombre, solamente se puede entender o explicar a sí mismo como un ser en relación con esta realidad; de que su quehacer, en esta realidad, se da con otros hombres, tan condicionados como él por la realidad dialécticamente permanente y cambiante y de que, finalmente, necesita conocer la realidad en la cual actúa con otros hombres.

Este conocimiento, sin embargo, no puede reducirse al nivel de la pura opinión "doxa" sobre la realidad. Se hace necesario que el área de la mera "doxa" alcance el "logos" –saber– y así encauce hacia la percepción del ontos esencia de la realidad.

Este movimiento de la pura "doxa" al "logos" no se hace, sin embargo, mediante un esfuerzo estrictamente intelectualista, sino en la indivisibilidad de la reflexión y la acción de la praxis humana.

En la acción que provoca una reflexión que se vuelve sobre ella, el trabajador social irá detectando el carácter preponderante de cambio o estabilidad en la realidad social en la cual se halla. Irá percibiendo las fuerzas que en la realidad social están con el cambio y aquellas que están con la permanencia.

Las primeras, mirando hacia el frente, en el cauce de la historia, que también es la futuridad que debe ser hecha, se inscriben en ella en postura progresista; las segundas, mirando hacia atrás pretenden frenar el tiempo y asumen una posición anti-cambio.

Es necesario, todavía, que el trabajador social tome en cuenta algo ya enfatizado en estas consideraciones: que la estructura social es obra de los hombres y que, si así es, su transformación también será obra de los hombres. Esto significa que la tarea fundamental de ellos es la de ser sujetos y no objetos de la transformación. Tarea que les exige, durante su acción y sobre la realidad, la profundización de su toma de conciencia de la realidad, objeto de acciones contradictorias de quienes pretenden mantenerla como está y de quienes pretenden transformarla.

Por todo esto, el trabajador social no puede ser un hombre neutro frente al mundo, un hombre neutro frente a la deshumanización o la humanización, frente a la permanencia de lo que ya no representa los caminos de lo humano o el cambio de estos caminos.

El trabajador social, en cuanto hombre, tiene que hacer su opción. O adhiere al cambio que se encauce en el sentido de la humanización verdadera del hombre, de su ser más, o queda a favor de la permanencia.

⁸ La cristalización de hoy es el cambio que se operó ayer en otra cristalización. Por ello es que nada nuevo nace de sí mismo sino de lo viejo que antes fue nuevo. Por ello también todo lo nuevo al tomar forma, hace su "testamento" al nuevo que nacerá de él, cuando se agote y quede viejo.

Esto no significa, con todo, que deba, en su labor pedagógica, prescribir su opción por los demás. Si actúa de esta forma aunque afirme su opción por la liberación del hombre, por su humanización y a la vez, por su manipulación, está trabajando contradictoriamente; sólo se adecua a la acción domesticadora del hombre, que en lugar de liberarlo, lo frena.

De este modo, la opción que haga el trabajador social irá a determinar su rol como sus métodos y sus técnicas de acción. Es una ingenuidad pensar en un rol abstracto, en un conjunto de métodos y técnicas neutros para una acción que se da entre hombres, en una realidad que no es neutra. Esto sólo sería posible, si fuera posible un absurdo: que el trabajador social no fuera hombre sometido, como los demás, a los mismos condicionamientos de la estructura social que exige de él, como de los demás, una opción frente a las contradicciones constituyentes de la estructura. Así es que, si la opción del trabajador social es por el anti-cambio, su acción y los métodos adoptados se orientarán en el sentido del freno de las transformaciones. En lugar de desarrollar una labor a través de la cual la realidad objetiva, la estructura social, se vaya develando a él y a los hombres con quienes trabaja en un esfuerzo crítico común, se preocupará por mitificar la realidad. En lugar de tener en esta situación problemática, que lo desafía a él y a los hombres con quienes debería estar en comunicación, su tendencia, por el contrario, se inclinará a soluciones de carácter asistencialista. En lugar de sentirse, como trabajador social, un hombre al servicio de la liberación y de la humanización, fundamental vocación del hombre, si teme la liberación en la cual ve una amenaza a lo que considera su paz, se encauza en el sentido del freno. Encauzarse en el sentido del freno no es otra cosa sino pretender, con acciones y reacciones, "normalizar" la estructura social a través del énfasis en la estabilidad, en su juego con el cambio⁹.

El trabajador social que toma esta opción puede -casi siempre lo intenta- disfrazarla aparentando su adhesión al cambio, pero quedando, sin embargo, en los medios cambios que son una forma de no cambiar.

Una de las señales de la opción anti-cambio es la inquietud acrítica del trabajador social frente a las consecuencias del cambio; es un recelo casi mágico a lo novedoso que es, para él, siempre un interrogante cuya respuesta le parece amenazar su status social. De ahí que en sus métodos de acción, no haya lugar para la comunicación, para la colaboración, sino para la manipulación ostensiva o disfrazada.

El trabajador social que opta por el anti-cambio no puede, realmente, interesarse porque los individuos desarrollen una percepción crítica de su realidad. No puede interesarse porque ellos ejerciten una reflexión, mientras actúan, sobre la propia percepción que tengan de la realidad. No le interesa esta vuelta de la percepción sobre la percepción condicionada por la estructura social en que se encuentran.

En el momento en que los individuos, actuando y reflexionando, son capaces de percibir el condicionamiento de su percepción por la estructura en que se hallan, su percepción cambia, aunque esto no signifique, todavía, el cambio de la estructura. Pero el cambio de la percepción de la realidad, que antes era mirada como algo inmutable, significa para los individuos percibirla como realmente es: una realidad histórico-cultural, por ello humana, creada por los hombres y que puede ser transformada por ellos.

La percepción ingenua de la realidad, de la cual resultaba una postura fatalista frente a ella -y que era condicionada por la propia realidad- cede su lugar a una percepción que es capaz de percibirse. Y si es capaz de percibirse mientras percibe una realidad que le parecía "en sí" inexorable, es capaz de objetivarla, descubriendo el hombre su presencia creadora y potencialmente transformadora de esta realidad. El fatalismo frente a la realidad, característico de la percepción distorsionada, cede su lugar a la esperanza. Una crítica esperanza que mueve a los hombres hacia el cambio.

Este, indudablemente, es el objetivo del trabajador social que opta por el cambio. De ahí que su rol sea otro y que sus métodos de acción no puedan confundirse con aquellos recién descritos, característicos de la opción anti-cambio.

⁹ Aunque nuestro pensamiento nos parezca claro en este último párrafo, subrayaremos, sin embargo, que la normalización a la cual nos estamos refiriendo -de ahí que tengamos entre comillas el verbo "normalizar"- no es la de quienes, pretendiendo el cambio, necesitan frenar a los que no lo quieren, sino la de quienes, rechazando el cambio luchan por normalizar el status quo.

El trabajador social que opta por el cambio no teme a la libertad, no prescribe, no manipula, no huye la comunicación, por el contrario, la busca, la vive. Todo su esfuerzo, de carácter humanista, se centra en el sentido de la desmitificación del mundo, de la desmitificación de la realidad. Ve en los hombres con quienes trabaja-jamás sobre quienes o contra quienes personas y no "cosas", sujetos y no objetos. Y si en la estructura social concreta, objetiva, los hombres son considerados puros objetos, su opción inicial lo empuja hacia la tentativa de superación de la estructura para que pueda también operarse la superación del estado de objeto en que están por el de sujetos.

El trabajador social que opta por el cambio no ve en éste una amenaza. Adhiere al cambio de la estructura social porque reconoce esta obviedad: que no puede ser trabajador social si no es hombre, si no es persona y que la condición para ser persona es que los demás también lo sean. El está convencido de que la declaración de que el hombre es persona, y como persona es libre, que no esté asociada a un amoroso y valiente esfuerzo de transformación de la realidad objetiva en la cual los hombres se hallan cosificados, es una afirmación que carece de sentido.

Humilde en su labor, no puede aceptar, sin una justa crítica, el ingenio contenido de la "frase hecha", y tan generalizada, según la cual él es el "agente del cambio".

En primer lugar, si él fuera el "agente del cambio" no sería agente del cambio del cambio, sino agente del cambio de la estructura social.

Su acción, como agente del cambio, tendría en la estructura social su incidencia, su objeto. La estructura social, sin embargo, no existe sin los hombres que, tanto como él, están en ella. Ahora bien, al reconocerse como el "agente del cambio" se atribuye a sí la exclusividad de la acción transformadora que, indudablemente, en una concepción humanista, cabe también realizar a los demás hombres. Si su opción es por la humanización no puede, entonces aceptar que sea el agente del cambio, sino uno de sus agentes.

El cambio no es tarea exclusiva de algunos hombres, sino de los hombres que optan por él. El trabajador social tiene que reconocer a estos hombres que son tan sujetos como él del proceso de la transformación. Y si en circunstancias determinadas ya referidas en este estudio, la estructura social viene obstaculizando que los hombres sean sujetos, su papel no es el de enfatizar el estado de objetos en que se encuentran, pensando que así pueden tornarse sujetos, sino problematizarles este estado.

Otro aspecto fundamental que no puede pasar inadvertido al trabajador social es el de que la estructura social, que debe ser cambiada, es una totalidad. El objetivo de la acción del cambio es la superación de una totalidad por otra, donde la nueva no siga presentando la contradicción estabilidad-cambio que, como dijimos, constituye la "duración" de la estructura social, a la vez que lo histórico-cultural.

Si la estructura social es una totalidad, significa la existencia, en sí, de partes que, en interacción, la constituyen.

Una de las cuestiones fundamentales que se plantea asimismo el trabajador social que opta por el cambio, es la de la validez o no de los cambios parciales o del cambio de las partes, antes del cambio de la totalidad. Qué debe hacerse: ¿cambiar las partes y, así alcanzar la totalidad, o cambiar ésta, para así cambiar aquellas, que son sus constituyentes?¹⁰.

Afirmamos en el cuerpo de este estudio, que no hay cambio del cambio, ni estabilidad de la estabilidad, sino cambio y estabilidad de algo.

La estabilidad y el cambio en, y de, una estructura no pueden ser vistos a un nivel meramente mecanicista, como piensan algunos, en que los hombres fueran simples objetos del cambio o de la estabilidad, que se erigieran en fuerzas ahumanas o sobrehumanas, bajo las cuales los hombres debieran quedar dóciles y adaptados.

Por la razón misma de que no hay estructura social que no sea humana (e histórica) la estabilidad y el cambio en, y de, una estructura, implican la presencia de los hombres.

Estos a su vez se dividen entre quienes desean o no el cambio o la estabilidad.

¹⁰ Descartamos, en esta discusión, una distorsión de percepción de las partes, por su absoluta ingenuidad. Nos referimos a la percepción de las partes como absolutos en sí, no teniendo nada que ver las unas con las otras en la constitución de la totalidad,

la realidad en esta percepción, que genera una concepción también falsa de la acción, no llega a constituir una estructura en el sentido propio de la palabra. Se presentifica al sujeto de esta percepción focalistamente. De esta forma, la acción que parte de la concepción que se genera en esta falsa percepción ya nace inoperante.

De ahí que en lugar de prolongarse en acción transformadora queda en soluciones puramente asistencialistas.

Sería una ilusión ingenua pensar que no se organicen en instituciones, organismos, grupos de carácter ideológico, para la defensa de sus opciones, elaborando, en función de éstas, su estrategia y sus tácticas de acción.

Ahora bien, el problema máximo que se plantea a quienes por una cuestión misma de viabilidad histórica, no tienen otro camino sino el cambio gradual de las partes, con el cual pretenden alcanzar el cambio de la totalidad, consiste en que, al cambiar una de las dimensiones de la estructura, las respuestas a este cambio no tardarán. Son respuestas de carácter estructural y respuestas de carácter ideológico. De un lado, son las demás dimensiones de la realidad, que al conservarse como están, obstaculizan el proceso de transformación de la dimensión sobre la cual está incidiendo la acción cambiante; de otro, son las fuerzas contrarias al cambio que tienden a robustecerse frente a la amenaza concreta del cambio de una de las dimensiones en transformación.

Sería otra ingenuidad pensar que las fuerzas contrarias al cambio no percibieran que el cambio de una parte apunta al cambio de otra, hasta que llega el cambio de la totalidad, como ingenuidad sería también no contar con su reacción, siempre más fuerte, a estas transformaciones parciales. Esta es la razón por la cual una estructura social que viva este momento histórico tiende a vivir, también, y necesariamente, la profundización del antagonismo entre los que quieren y los que no quieren el cambio.

Y en la medida en que este organismo crece, se instaura un clima de "irracionalismo" que genera nuevos mitos auxiliares de mantenimiento del "status quo".

El papel del trabajador social que opta por el cambio, en un momento histórico como éste, no es propiamente el de crear mitos contrarios, sino el de, al problematizar la realidad a los hombres, proporcionar la desmitificación de la realidad mitificada.

A los mitos que constituyen elementos básicos de la acción manipuladora de los individuos tiene que responder, no con la manipulación a la manipulación que realizan los que están contra el cambio. Y no es posible por la simple razón de que la manipulación es instrumento de la deshumanización, conciente o no, poco importa, mientras la tarea de cambiar, de quienes están con el cambio, sólo se justifica en su finalidad humanista. Es imposible servir a esta finalidad con instrumentos y medios que sirven a la otra.

Es la razón por la cual el trabajador social humanista no puede transformar su "palabra" en activismo ni tampoco en palabrería, puesto que el uno y la otra nada transforman realmente. Por el contrario, será tanto más humanista cuanto más verdadero sea su quehacer, cuanto más sea una realidad su acción y su reflexión con la acción y la reflexión de los hombres con quienes tiene que estar en comunión, en colaboración, en con-vivencia.

Observemos otro aspecto, que se presenta como otro punto crucial en la discusión del cambio de una estructura social, y del cual no puede estar inadvertido el trabajador social.

Si es ingenua una visión focalista de la realidad desde adentro que la reduzca a partes que nada tengan que ver entre sí en la constitución de la totalidad, no menos ingenuo es tener de la estructura social una visión focalista desde afuera. Esto es, una visión que la absolutice. Así una estructura social como un todo, se encuentra en la interacción con otras estructuras sociales.

Estas interrelaciones pueden darse, ora de sociedades sujetos con sociedades sujetos, ora de sociedades sujetos hacia sociedades objetos. El primer tipo caracteriza las relaciones entre sociedades "seres para sí", el segundo las relaciones antagónicas entre sociedades "seres para sí" y sociedades "seres para otro".

Desde un punto de vista filosófico, un ser que ontológicamente es "para sí" se "transforma" en "ser para otro" cuando, perdiendo el derecho de decidir, no opta y sigue las prescripciones de otro ser. Sus relaciones con este otro son las relaciones que Hegel llama de "conciencia servil para la conciencia señorial"¹¹.

La sociedad cuyo centro de decisión no se encuentra en su ser, sino en el ser de otra, se comporta en relación con ésta como un "ser para otro".

La ciencia política, la sociología, la economía y no solamente la filosofía, tienen, en estas relaciones, objeto de sus análisis específicos, dentro del marco general que constituye lo que llaman dependencia.

¹¹ Hegel, Fenomenología del espíritu, Fondo de Cultura Económica, México, 1966.

Aunque la transformación verdadera de una sociedad objeto tenga que ser hecha por sus hombres, por ella misma, y no por la sociedad sujeto con la cual esté en dependencia, objetivamente no es posible negar el fuerte condicionamiento al cual está sometida en el esfuerzo de su transformación.

Esta es la razón por la cual no siempre es viable a quienes realmente optan por las transformaciones, hacerlas como les gustaría. Además del deseo de hacerlas, hay un viable o un inviable-histórico del hacer¹².

Cualquiera sea, sin embargo, el momento histórico en que esté la sociedad, sea el de lo viable o el de lo inviable no puede ser otro si no el de actuar y reflexionar con los individuos con quienes trabaja para concientizarse juntamente con ellos de las reales dificultades de su sociedad.

Esto implica la necesidad constante que tiene el trabajador social de ampliar sus conocimientos cada vez más, no sólo desde el punto de vista de sus métodos y técnicas de acción, sino de los límites objetivos con los cuales se enfrenta en su quehacer.

Otro punto que también exige del trabajador social una reflexión crítica y que se encuentra en el centro mismo de estas consideraciones, es el que tiene relación con el "cambio cultural". Cambio cultural en torno del cual tanto se habla. Educación y cambio cultural; reforma agraria y cambio cultural, desarrollo y cambio cultural, son algunas de las expresiones en que el cambio cultural aparece, ora como un "asociado consecuente", ora como "un asociado eficiente" del quehacer implícito en los términos a él referidos: educación, reforma agraria, desarrollo, etc.

¿Qué es el cambio cultural? Antes de contestar esta pregunta, ya estamos frente a otra: ¿Qué es lo cultural? Responder a esta pregunta implica nuestro pensar críticamente hacia la estructura social para intentar sorprender el cómo de su constitución.

La estructura social, precisamente porque es social, es humana, si no fuera humana, sería una mera "estructura soporte", como lo es para el animal que, "como un ser en sí" no es capaz de "significarla animalmente".

El hombre por el contrario, transformando con su trabajo lo que sería su soporte si no pudiera transformarlo, crea su estructura, que se hace social y en la cual se constituye el "yo social"¹³.

En las relaciones permanentes hombre-realidad, hombre-estructura, realidad-hombre, estructura-hombre, se origina la dimensión de lo cultural que en sentido amplio, antropológico descriptivo, es todo lo que el hombre crea y recrea.

Cultural, en el sentido de que aquí nos interesa, es tanto un instrumento primitivo de caza, de guerra, como lo es el lenguaje o la obra de Picasso.

Todos estos productos que resultan de la acción del hombre; todo el conjunto de sus obras, materiales o espirituales, por ser productos humanos que se desprenden del hombre, se vuelven hacia él y lo marcan, condicionándole formas del ser y de comportarse, culturales también.

En este aspecto, indudablemente, la manera de andar, de hablar, de saludar, de vestir, las preferencias gustativas, son culturales. Cultural también es la percepción que tienen los hombres o que están teniendo, de su propia cultura, de su realidad¹⁴.

Ahora bien, las expresiones educación y cambio cultural, reforma agraria y cambio cultural, desarrollo y cambio cultural, no tienen la misma significación en estructuras sociales que estén en momento históricos distintos.

El cambio cultural, en sentido amplio, será o no un "asociado consecuente" o "eficiente" del quehacer referido a él conforme se encuentre, concretamente o no, transformándose la estructura social.

El hecho, con todo, de que una estructura social que se transforma totalmente, provoca el cambio cultural como un "asociado consecuente" de la transformación estructural, no significa que la nueva estructura prescindiera de una labor direccionada hacia el cambio cultural. Y esto porque lo que se había consubstanciado en la vieja estructura, sigue en la nueva, hasta que ésta a través de la

¹² Ningún inviable histórico lo es hoy, pero no necesariamente mañana.

¹³ Sobre el mundo humano y soporte animal. A propósito del tema generador, Paulo Freire

¹⁴ La percepción social es más bien un producto, un derivado de la estructura de las relaciones humanas". Robert K. Merton, Teoría y estructura sociales, Fondo de Cultura Económica, México, 2ª edición, 1964, p. 117.

experiencia histórica de los hombres en ella, "proporcione" formas de ser correspondientes, no más a la anterior estructura, sino a la nueva¹⁵.

En el caso contrario, en que la estructura social todavía no se ha transformado y en la cual se enfrentan los que quieren el cambio con los que no lo quieren, el cambio estructural, referido a cualquier quehacer, sólo tiene una dimensión realmente importante en que pueda aparecer como "asociado eficiente" del quehacer.

Esta es la dimensión en la cual se busca operar el cambio de la percepción de la realidad, que hay que seguir, como afirmamos, aún cuando la estructura esté transformada en su totalidad. En este momento, por lo mismo ya dicho, con facilidades que antes no había.

El cambio de la percepción de la realidad, que no puede darse a nivel intelectualista, sino de la acción y de la reflexión en momentos históricos especiales, además de ser lo único posible de ser intentado, se torna, como "asociado eficiente", instrumento para la acción del cambio.

De este modo, la realidad objetiva, al condicionar la percepción que tienen los individuos de ella condiciona también su forma de enfrentarla, sus perspectivas, sus aspiraciones, sus expectativas. Condiciona además los varios niveles de percepción que, a su vez, explican las formas de acción de los individuos.

Hasta el momento en que una realidad sea percibida como algo inmutable, superior a las fuerzas de resistencia de los individuos que así la perciben, la tendencia de éstos es quedar en una postura fatalista desesperada. Más aún y por ello mismo, su tendencia es buscar fuera de la realidad misma, la explicación para su imposibilidad de actuar¹⁶.

La percepción mágica de la realidad condicionada por ésta, provoca una acción también mágica frente a ella, a través de la cual el hombre intenta defenderse de lo incierto¹⁷.

Podría decirse que el cambio de la percepción sólo sería posible con el cambio de la estructura, en la razón misma de su condicionamiento por ésta.

Tal afirmación, tomada desde un punto de vista acriticamente riguroso, puede conducir a interpretaciones mecanicistas de las relaciones percepción-mundo.

Por otro lado, para evitar cualquier confusión entre nuestra posición y una postura idealista, es necesario que intentemos aclarar lo que entendemos por cambio de percepción.

Reconocemos -y ya lo afirmamos- que sólo podremos entender al hombre en el mundo.

Sabemos que la verdad del mundo no se encuentra sólo en el "hombre interior" puesto que éste sólo existe pudiendo ser dicotomizado del mundo en y con el cual se habla.

El cambio de la percepción de la realidad, puede darse "antes" de la transformación de ésta, luego que se quite al término "antes" la significación de dimensión estancada del tiempo, con que le puede acuñar la conciencia ingenua.

La significación de "antes", aquí no es la del sentido común, ni siquiera formalmente gramatical. El "antes", aquí no significa un momento anterior que estuviera separado del otro por una frontera rígida. El antes, por el contrario, toma parte del proceso, participa de la estructura social envolviendo a los hombres, ya como un pasado que fue presente, ya como un anterior-presente a la estructura.

De esta forma, la percepción distorsionada de la realidad, en este "antes" del cambio estructural, puede ser cambiada en la medida en que el "hoy" en el cual se está verificando el antagonismo

¹⁵ Esto nos parece un aspecto que debe ser críticamente estimulado en todas las dimensiones de la labor de la Corporación de la Reforma Agraria en los asentamientos. A nuestro juicio, las actividades de un asentamiento, cualesquiera que sean, las de asistencia técnica en sus múltiples aspectos, como las sanitarias, son medios para la auténtica promoción campesina. Promoción en la cual se encuentra implícito el cambio cultural, que implica el cambio de las actitudes, de la valoración, etc. De ahí que los técnicos que trabajan en un Asentamiento no puedan ejercer su técnica por ella misma -lo que tiende a la mitificación de la técnica- sino que al hacer de ella un instrumento de promoción humana, es solamente cómo la técnica cobra sentido.

¹⁶ En torno de las "situaciones límite y el mérito viable", tema correspondiente al tratado de estas consideraciones, ver Paulo Freire, A propósito del tema generador.

¹⁷ Partiendo de estas observaciones llenas de significado, (el autor se refiere a observaciones realizadas por Malinowski) formula su teoría de que la creencia mágica servía para disminuir la incertidumbre en las actividades de orden práctico del hombre, para fortalecer su confianza, para reducir su ansiedad y para abrir vías de escape en situaciones aparentemente sin salida. La magia representa una técnica suplementaria para conseguir ciertos objetivos prácticos.

El autor llama la atención aún sobre el hecho de que Malinowski introdujo en la teoría de la magia, a través de sus observaciones, elementos nuevos, tales como las relaciones entre la magia y lo fortuito, la magia y lo peligroso y la magia y lo incontrolable, Robert K. Merton, Teoría y estructura sociales, Fondo de Cultura Económica, 1964, p.118.

entre cambio y estabilidad ya es en sí un desafío que pone a prueba a la percepción misma de la realidad.

Cuanto más profundiza este antagonismo, más se devela la realidad condicionante de la percepción y esto es suficiente para que se verifique el cambio en la percepción.

Ahora bien, aprovechando este clima característico del "anterior-Presente", cabe al trabajador social, problematizando al hombre lo contradictorio de su "hoy-anterior-presente" al cambio estructural, intentar el cambio de su percepción de la realidad.

De ahí que repitamos que este cambio de percepción no sea otra cosa si no la sustitución de una percepción distorsionada de la realidad, por una percepción crítica de la misma.

Este cambio de percepción, que se da en la problematización de una realidad concreta, en el entre-choque de sus contradicciones, implica un nuevo enfrentamiento del hombre con su realidad. Implica admirarla en su totalidad: mirarla de "dentro" y desde "adentro", escindirla de sus partes y volver a admirarla, ganando así una percepción más crítica y profunda de su estar en la realidad que no condiciona. Implica una "apropiación" del contexto; una inserción en él; un ya no quedar "adherido" a él; un ya no estar casi "bajo" el tiempo sino en el tiempo. Implica reconocerse hombre. Hombre que debe actuar, pensar, crecer, transformar, y no adaptarse fatalistamente a una realidad deshumanizante.

Implica, finalmente, el ímpetu de cambiar para ser más.

El cambio de la percepción distorsionada del mundo en la concientización es algo más que la toma de conciencia, que puede incluso, ser ingenua.

Intentar la concientización de los individuos con quienes trabaja, mientras con ellos también se concientiza, este y no otro, nos parece que es el rol del trabajador social que optó por el cambio.

Alfabetización de adultos y concientización

Instrumentalidad de la educación

Ninguna acción educativa puede prescindir de una reflexión sobre el hombre y de un análisis sobre sus condiciones culturales. No hay educación fuera de las sociedades humanas y no hay hombres aislados. El hombre es un ser de raíces tempo-espaciales. De ahí que sea él, en la expresión feliz de Marcel un ser "situado y temporalizado". La instrumentalidad de la educación -algo más que simple preparación de cuadros técnicos para responder a las necesidades de desarrollo de un área-depende de la armonía que se consiga entre la vocación ontológica de este "ser situado y temporalizado" y las condiciones especiales de esta temporalidad y de esta situacionalidad.

Si la vocación ontológica del hombre es la de ser sujeto y no objeto, sólo podrá desarrollarla en la medida en que, reflexionando sobre sus condiciones tempo-espaciales, se inserte en ellas, críticamente. Cuanto más sea llevado a reflexionar sobre su situacionalidad, sobre su enraizamiento tempo-espacial, más "emergerá" de ella concientemente "cargado" de compromiso con su realidad, en la cual, porque es sujeto, no debe ser mero espectador, sino que debe intervenir cada vez más.

Por eso mismo la educación para no instrumentar teniendo como objeto a un sujeto -ser concreto que no sólo está en el mundo sino que está con el mundo- debe establecer una relación dialéctica con el contexto de la sociedad a que se aplica, cuando se integra con este ambiente, que a su vez da cimentaciones especiales al hombre a través de su enraizamiento en él. Superpuesta a él, queda "alienada" y, por ello, inoperante.

Este enfoque significa necesariamente una superación del falso dilema "humanismo-tecnología". En una era cada vez más tecnológica como la nuestra, será tan sin instrumentalidad una educación que desprecie la capacitación técnica del hombre, como la que, dominada por el ansia de especializaciones se olvida de su humanización.

La primera condición aludida haría perder la batalla del desarrollo; la segunda podría llevar al hombre al anonimato de la masificación de donde, para salir, necesitaría más de una vez de la reflexión, en especial de la reflexión sobre su condición misma de masificado.

El hombre como un ser de relaciones

Este ser "temporalizado y situado", ontológicamente inacabado -sujeto por vocación, objeto por distorsión descubre que no sólo está en la realidad, sino que está con ella. Realidad que es

objetiva, independiente de él, posible de ser reconocida y con la cual, lo mismo que está con ella, se relaciona.

Estas relaciones que traba en esta y con esta realidad, presentan un orden tal de connotaciones, que las distinguen de los meros contactos de la esfera animal; por eso mismo el concepto de relaciones de la esfera puramente humana, guarda en sí connotaciones de pluralidad, de criticidad, de consecuencia y de temporalidad.

Hay una pluralidad en las relaciones del hombre con el mundo, en la medida en que el hombre responde a los desafíos de este mismo mundo, en su amplia variedad; en que no se agota en un tipo padronizado de respuesta.

Pluralidad no sólo en relación con los diferentes desafíos que le hace el ambiente, sino también en relación con un mismo desafío.

En el juego constante de sus respuestas, cambia su modo de responder. Se organiza; escoge la mejor respuesta. Actúa en las relaciones del hombre con el mundo; hay una pluralidad en la propia singularidad. La captación que hace de los datos objetivos de su realidad es esencialmente crítica y no puramente refleja, como sucede en la esfera de los contactos.

Además, es el hombre, sólo el hombre, capaz de trascender, de discernir, de separar órbitas existenciales diferentes, de distinguir el "ser" del "no ser"; de trabar relaciones incorpóreas. En la capacidad de discernir estará la raíz de la conciencia de su temporalidad obtenida precisamente cuando traspasando el tiempo, en cierta forma hasta entonces unidimensional, alcanza el ayer, reconoce el hoy y descubre el mañana.

En la historia de su cultura ha sido el tiempo y la dimensionalidad del tiempo uno de sus primeros discernimientos. El "exceso" de tiempo bajo el cual vivía el hombre iletrado, comprometía su propia temporalidad, a la que se llega con el discernimiento a que nos referimos. Y con la conciencia de esta temporalidad, la de su historicidad. No hay historicidad en el gato por su incapacidad de discernir y trascender, ahogado en un tiempo unidimensional -un hoyo eterno- del que no tiene conciencia.

Todas estas características de las relaciones que el hombre traba con su realidad y en su realidad, hace de dichas relaciones algo consecuente. En verdad -es casi un lugar común afirmarlo- la posición normal del hombre en el mundo no se agota en mera pasividad. Creando y recreando, integrándose en su contexto, respondiendo a los desafíos, auto-objetivándose, discerniendo, va el hombre lanzándose en el dominio que le es exclusivo; el de la historia y la cultura.

Su integración lo enraiza y le da conciencia de su temporalidad. Si no hubiese esta integración, que es una nota de sus relaciones y que se perfecciona en la medida en que se hace crítico, sería él apenas un ser de acomodación y, entonces, ni la historia ni la cultura-dominios suyos-tendrían sentido. Les faltaría la marca de la libertad. Y es porque se integra en la medida en que se relaciona, y no sólo se ajusta y se acomoda, que el hombre crea, recrea y decide.

A su vez, los contactos de la esfera animal, implican, al contrario de las relaciones, respuestas singulares, reflejas e inconsecuentes. De ello resulta una acomodación, no una integración.

Se observa de allí que el hombre va dinamizando su mundo a partir de estas relaciones con él y en él; va creando, recreando; decidiendo. Añade algo al mundo de lo que él mismo es hacedor. Va temporalizando los espacios geográficos. Hace cultura. Y es el juego creador de estas relaciones del hombre con el mundo el que no permite, a no ser en términos relativos, la inmovilidad de las sociedades ni de las culturas.

El hombre y la época

En la medida en que el hombre crea, recrea y decide, se van formando las épocas históricas. Y es también creando, recreando y decidiendo como debe participar en esas épocas.

Es por esto que obtiene mejor resultado toda vez que, integrándose al espíritu de ellas, se apropie de sus temas y reconozca sus tareas concretas.

Póngase énfasis, desde ya, en la permanente necesidad de una actitud crítica, única con la cual el hombre podrá aprehender los temas y tareas de su época para irse integrando con ella. Una época, por otra parte, se realiza en la proporción en que sus temas sean captados y sus tareas sean resueltas. Y se supera en la medida en que los temas y las tareas ya no corresponden a nuevas ansias emergentes.

Una época de la historia presentará una serie de aspiraciones, de deseos, de valores, en busca de su realización. Formas de ser, de comportarse, actitudes más o menos generalizadas, de las

cuales solamente los visionarios que se anticipan tienen dudas y frente a las que sugieren nuevas fórmulas.

El paso de una a otra época se caracteriza por fuertes contradicciones que se profundizan, día a día, entre valores emergentes en busca de afirmación, de realización, y entre valores del ayer en busca de preservación.

El tránsito

Cuando esto ocurre, se verifica lo que llamamos tránsito (transición). Se observa un cariz fuertemente dramático que va a impregnar los cambios de que se nutre la sociedad. Porque es dramático, es fuertemente desafiador. Y el tránsito se hace entonces un tiempo de opciones. Nutriéndose de cambios, el tránsito es más que los cambios. Implica realmente una marcha que hace la sociedad en procura de nuevos temas, de nuevas tareas, o más precisamente, de su objetivación. Los cambios se producen en una misma unidad de tiempo, sin afectarla profundamente. Es que se verifican dentro del juego normal, resultante de la propia búsqueda de plenitud que hacen estos temas.

Cuando, por último, estos temas inician su vaciamiento y la pérdida de su significación y emergen nuevos temas, la sociedad comienza el paso hacia otra época. En estas fases, más que nunca, se hace indispensable la integración. Más que nunca se hace indispensable el desarrollo de una mente crítica, con la que el hombre se pueda defender de los peligros de los irracionalismos, encauzamientos distorsionados de la emocionalidad, características de esas fases de transición.

Brasil, una sociedad en tránsito

El Brasil vivía exactamente el tránsito de una a otra época. El paso de una sociedad "cerrada" a una sociedad "abierta". Era una sociedad abriéndose. El tránsito era precisamente el eslabón entre una época que se desvanecía a otra que se iba conformando. Por ello es que tenía algo de prolongación y algo de adentramiento. De prolongación de aquella sociedad que se desvanece y en la que se proyectaba queriendo preservarse. De adentramiento en la nueva sociedad anunciada y que, a través de él, se engendra en la vieja. Esta sociedad brasilera estaba sujeta, por eso mismo, a retrocesos en su tránsito en la medida en que las fuerzas que encarnan aquella sociedad, en la vigencia de sus poderes, consiguiesen sobreponerse de uno y otro modo a la consubstanciación de la nueva sociedad. Sociedad nueva que se opondría necesariamente a la vigencia de privilegios, cualesquiera que fuesen sus orígenes, contrarios a los intereses del hombre brasilero.

Democratización fundamental

Entrando la sociedad brasilera en transición, se había instalado entre nosotros el fenómeno que Mannheim llama de "democratización fundamental", que implica una creciente participación del pueblo en su proceso histórico.

El pueblo se encontraba en la fase anterior de enclaustramiento de nuestra sociedad, inmerso en el proceso. Con la ruptura de la sociedad y su entrada en transición, emerge. En la inmersión era simplemente espectador del proceso, en la emersión se descruza de brazos, renuncia a ser mero espectador y exige ingerencia. Ya no se satisface con asistir; quiere participar; quiere decidir. No habiendo un pasado de experiencias decisorias, dialogales, el pueblo emerge, por eso, preponderantemente "ingenuo" y desorganizado. Y cuando más pretende participar, aunque ingenuamente, más se agrupan las fuerzas reaccionarias que se sienten amenazadas en sus principios.

Cada vez sentíamos mayor necesidad de una educación que no descuidase la vocación ontológica del hombre -la de ser sujeto- por un lado y, por otro, de no descuidar las condiciones peculiares de nuestra sociedad en transición, intensamente cambiante y contradictoria. Educación que tratase de ayudar al hombre brasileño en su emersión y lo insertase críticamente en su proceso histórico. Educación, por eso mismo, que libertase por la concientización¹⁸. No aquella educación que domestica y acomoda. Educación, por último, que intentase la promoción de esa "ingenuidad" característica de la emersión, en criticidad, con la que el hombre opta y decide.

¹⁸ Desarrollo de la toma de conciencia.

Por ello, al significar esta educación un esfuerzo por lograr el hombre-sujeto, enfrentaba, como amenaza, a los sectores privilegiados. Y para el irracionalismo sectario aparecía peligrosa la humanización.

Una vez más el hombre y el mundo

Partíamos diciendo que la posición normal del hombre, como ya lo afirmamos al comienzo de este capítulo, era no sólo la de estar en la realidad, sino la de estar con ella. La de trabar relaciones permanentes con ella, de lo que resulta el acrecentamiento concretizado en el dominio cultural.

Puesto delante del mundo el hombre establece una relación sujeto-objeto, de la cual resulta el conocimiento, que expresa por un lenguaje. Esta relación es hecha también por el analfabeto, el hombre común. La diferencia entre la relación que él traba en este campo y la nuestra, es que su captación del dato objetivo se hace por vía preponderantemente sensible.

La nuestra por vía preponderantemente reflexiva. De este modo surge de la primera captación una comprensión de la realidad predominantemente "mágica"¹⁹. De la segunda, una comprensión preponderantemente crítica.

Como a toda comprensión de algo corresponde, tarde o temprano, una acción, a una comprensión preponderantemente "mágica" va a corresponder también una acción mágica.

La organización reflexiva del pensamiento

Lo que tendríamos que hacer, entonces, sería como lo dice Paul Legrand: ayudar al hombre a organizar reflexivamente el pensamiento. Colocar, según este autor, un término nuevo entre el comprender y el actuar: el pensar. Hacerle sentir que es capaz de superar la vía predominantemente reflexiva.

Se esto se hiciera, estaríamos llevándolo a sustituir la captación mágica por una captación cada vez más crítica, y así, ayudándolo a asumir formas de acción también críticas, identificadas con el clima de la transición. Respondiendo a las exigencias de democratización fundamental, insertándose en el proceso histórico, lo que dará por resultado su renuncia al papel de mero objeto y su exigencia de ser lo que es por vocación: sujeto.

¿Cómo hacerlo?

La respuesta nos parece estar:

- a) En un método activo dialogal, crítico y criticista.
- b) En la modificación del contenido programático de la educación.
- c) En el uso de técnicas, como la de reducción y la de codificación.

Solamente podría hacerlo un método activo, dialogal, participante.

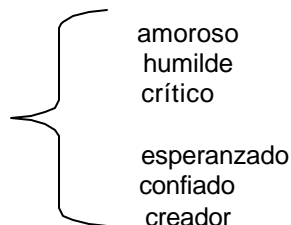
¿Y qué es el diálogo?²⁰ Es una relación horizontal de A con B. Nace de una matriz crítica y genera criticidad (Jaspers). Se nutre de amor, de humildad, de esperanza, de fe, de confianza. Por eso, sólo el diálogo comunica. Y cuando los dos polos del diálogo se ligan así, con amor, con esperanza, con fe en el otro, se hacen críticos en la búsqueda de algo y se produce una relación de "empatía" entre ambos. Sólo allí hay comunicación. "El diálogo es por lo tanto, el camino indispensable -dice Jaspers- no solamente en las cuestiones vitales para nuestra ordenación política, sino en todos los sentidos de nuestro existir. Solamente por la virtud de la creencia, sin embargo, el diálogo tiene estímulo y significación: por la creencia en el hombre y en sus posibilidades, por la creencia en la persona que puede llevar a la unión de todos; por la creencia de que solamente llego a ser yo mismo, cuando los demás llegan a ser ellos mismos".

A ————— B ————— Comunicación

¹⁹ La comprensión "mágica" resulta de una cierta obliteración en la capacidad de captar el desafío. Obliteración que no permite una visualización traslúcida del desafío, cuyas connotaciones así son confundidas. Esta comprensión es característica de un tipo de conciencia que llamamos "intransitiva". La intransitivación de la conciencia, a su vez, implica un total enclaustramiento del hombre en sí mismo, aplastado, si así se pudiera decir, por un tiempo y un espacio todopoderoso.

²⁰ Diálogo - Horizontal - Relación Yo-Tú - dos sujetos.

Relación de "empatía"
en busca de algo



Es en el diálogo que nos oponemos al anti-diálogo tan entremezclado en nuestra formación histórico-cultural, tan presente, y al mismo tiempo, tan antagónico al clima del tránsito. El anti-diálogo que implica una relación de A sobre B, es lo opuesto a todo eso. Es desamoroso. No es humilde. Es desesperanzador; arrogante; autosuficiente. Se quiebra aquella relación de "empatía" entre sus polos, que caracteriza el diálogo. Por todo eso el anti-diálogo no comunica. Hace comunicados.

Precisábamos de una pedagogía de la comunicación con la que pudiéramos vencer el desamor del anti-diálogo. Desgraciadamente, por una serie de razones, viene siendo esta postura -la del anti-diálogo- la más común en Latinoamérica. Educación que mata el poder creador no sólo del educando, sino también del educador, en la medida en que éste se transforma en alguien que impone, o en la mejor de las hipótesis en un dador de "fórmulas" y "comunicados", pasivamente recogidos por sus alumnos.

No crea el que impone, ni los que reciben; ambos se atrofian y la educación ya no es educación.

Nuevo contenido programático

Quien dialoga, dialoga con alguien sobre alguna cosa. Esta alguna cosa debería ser el nuevo contenido programático de la educación que defendíamos. Y nos pareció que la primera dimensión de este nuevo contenido, con que ayudaríamos al analfabeto -aún antes de iniciar su alfabetización- para conseguir la destrucción de su comprensión "mágica" y la construcción de una comprensión crecientemente crítica, sería la del concepto antropológico de cultura, esto es, la distinción entre estos dos mundos: el de la naturaleza y el de la cultura; el papel activo del hombre en su realidad y con ella; el sentido de la mediación que tiene la naturaleza para las relaciones y la comunicación de los hombres; la cultura como el acrecentamiento que el hombre hace al mundo que no ha creado; la cultura como el resultado de su trabajo, de su esfuerzo creador y recreador; la dimensión humanista de la cultura; la cultura como adquisición sistemática de la experiencia humana, como una incorporación, por esto crítica y creadora, una yuxtaposición de informes y descripciones "donadas"; la democratización de la cultura, que es una dimensión de la democratización fundamental, frente a esta problemática del aprendizaje de la escritura y de la lectura, sería pues, como una llave, con la cual el analfabeto inicia su introducción en el mundo de la comunicación escrita. Cómo ser en el mundo y con el mundo. En su papel de sujeto y no de mero y permanente objeto.

A partir de aquí, el analfabeto comenzará la operación de cambio de sus actitudes anteriores. Se descubrirá, ahora en forma crítica, como hacedor de ese mundo de cultura. Descubrirá que es cultura tanto el cacharro de barro, hecho por los artistas, sus hermanos del pueblo, como es cultura la obra de un gran escultor, de un gran músico, de un gran pintor o de un gran místico, como también -y a veces mayor- la poesía de un cancionero popular. Descubrirá que cultura es toda creación humana.

Para tal introducción, al mismo tiempo gnoseológica y antropológica, elaboramos, después de la "reducción" del concepto de cultura, once situaciones "codificadas", capaces de motivar a los grupos y llevarlos, por medio de su decodificación a estas comprensiones.

Esta primera situación inaugura las curiosidades del analfabeto y lo lleva a distinguir el mundo de la naturaleza del mundo de la cultura. Se presenta a un hombre del pueblo delante del mundo. En torno a él, entes de naturaleza y objetos de cultura. Es impresionante ver cómo se traban los debates y con qué curiosidad los analfabetos van respondiendo las cuestiones contenidas en la situación.

Cada situación presenta un número dado de informes para ser decodificados por los grupos de analfabetos con el auxilio del coordinador de debates. En la medida en que se intensifica el diálogo

en torno a las situaciones codificantes -con "n" informes- y los participantes responden diferentemente a ellos, porque los desafían, se produce un circuito, que será tanto más dinámico, cuanto la información corresponda a la realidad existencial de los grupos.

Muchos de ellos, durante los debates de las situaciones, afirman felices y autoconfiados que "no se les está demostrando nada nuevo sino que les estaban refrescando la memoria". "Hago zapatos -dijo cierta vez uno de ellos- y descubro ahora que tengo el mismo valor del doctor que hace libros"; "mañana -afirmó otro, al discutir el concepto de cultura- voy a entrar en mi trabajo con la cabeza alta". Era un simple barrendero de calle el que descubría el valor de su persona y la dignidad de su trabajo. Se afirmaba²¹.

Reconocidos, luego de la primera situación, los dos mundos -el de la naturaleza y el de la cultura- y el papel del hombre en estos dos mundos, van sucediéndose otras situaciones, en que ora se fijan, ora se amplían las áreas de comprensión del dominio cultural. La conclusión de los debates gira en torno a la dimensión humana y queda en claro que esta adquisición, en una cultura letrada, ya no se hace por vía oral, como en las iletradas en donde falta la señalización gráfica. Logrando este primer paso se inicia el debate sobre la democratización de la cultura con que se abren las perspectivas para el comienzo de la alfabetización.

La alfabetización como un acto creador

Todo el debate que se plantea es altamente criticista y motivador. El analfabeto aprehende críticamente la necesidad de aprender a leer y escribir. Se prepara para ser el agente de este aprendizaje. Y consigue hacerlo en la medida en que la alfabetización es más que el simple dominio mecánico de técnicas para escribir y leer. En efecto, ella es el dominio de esas técnicas en términos concientes. Es entender lo que se lee y escribir lo que se entiende. Es comunicarse gráficamente. Es una incorporación. Implica no una memorización mecánica de sentencias, de palabras, de sílabas desgarradas de un universo existencial -cosas muertas o semimuertas- sino una actitud de creación y recreación. Implica, asimismo, una auto-formación de la que puede resultar una postura actuante del hombre sobre su contexto²². De allí que el papel del educador sea fundamentalmente dialogar con el analfabeto sobre situaciones concretas, ofreciéndole simplemente los instrumentos con que él se alfabetice.

Por eso la alfabetización no puede hacerse de arriba para abajo, ni de afuera para adentro, como una donación o una imposición, sino de dentro hacia fuera, por el propio analfabeto, sólo ayudado por el educador. Esta es la razón por la que buscamos un método que fuese capaz de hacerse instrumento también del educando y no sólo del educador y que identificase, como lúcidamente observó un joven sociólogo brasileño²³, el contenido del aprendizaje con el proceso mismo del aprendizaje. Por la misma razón no creemos en los silabarios, que pretenden hacer un montaje de señalamiento gráfico como una donación y que reducen al analfabeto, más a la condición de objeto de alfabetización, que a la de sujeto de la misma.

Teníamos que pensar, por otro lado, en la "reducción" de las palabras llamadas generadoras²⁴ "fundamentos en el aprendizaje de una lengua silábica como la nuestra". No pensábamos en la necesidad de 50, 80 o más palabras generadoras. Esto sería, como efectivamente lo es, una pérdida de tiempo. Quince o dieciocho nos parecían suficientes para el proceso de alfabetización por la concientización.

²¹ Manifestaciones de esta naturaleza hechas por hombres comunes, llevarán a los que defienden un mundo dividido por privilegios inconfesables y sin amor a vislumbrar en nuestro esfuerzo de humanización del hombre "una subversión" del orden. No supieron ni quisieron percibir que, al afirmar su descubrimiento del valor que tenía haciendo zapatos, como el doctor haciendo libros, aquel zapatero no pretendía sobreponerse al doctor substituyéndolo en su tarea. Estaba cierto, por otra parte que el doctor no lo substituiría en la suya. Está cierto ahora de que zapatero él, doctor el otro, ambos tienen una dignidad en el trabajo, uno tiene tanto valor como el otro considerándose que los dos son auténticos en sus tareas específicas.

²² Solamente así la alfabetización de adultos tiene significación para el desarrollo: en la medida en que haga del propio esfuerzo de desarrollo, objeto de la reflexión del analfabeto.

²³ Cesó Beisegel, trabajo inédito.

²⁴ Son aquellas, que descompuestas en sus elementos silábicos, proporciona, por la combinación de esos elementos, el nacimiento de nuevas palabras.

Levantamiento del universo vocabular

Una encuesta inicial hecha en las áreas que van a ser trabajadas nos ofrece las palabras generadoras, las que nunca deben salir de nuestra biblioteca. Ellas están constituidas por los vocablos más cargados de cierta emoción, por las palabras típicas del pueblo. Se trata de vocablos ligados a su experiencia existencial, de la cual es parte la experiencia profesional.

Esta investigación es de resultados muy ricos para el equipo de educadores, no sólo por las relaciones que traba sino por la rara exhuberancia del lenguaje del pueblo, insospechada a veces.

Las entrevistas revelan ansias, frustraciones, desilusiones, esperanzas, deseos de participación y, a menudo, ciertos momentos altamente estéticos del lenguaje popular.

En los levantamientos vocabulares que teníamos en los archivos del Departamento de Extensión Cultural de la Universidad de Recife del cual éramos director, hechos en las áreas rurales y urbanas del Brasil, no son raros estos ejemplos: "Janeiro de Angicos" -dice un hombre de este sertão²⁵ de Río Grande del Norte, Nordeste Brasileño-"e duro de ser viver, porque Janeiro é cabra donado para de nos"²⁶.

"Quiero aprender a leer y escribir", dice un analfabeto de Recife, "para dejar de ser sombra de los otros". Y un hombre de Florianópolis, revelando la emersión del pueblo, característica del tránsito brasileño: "el pueblo tiene respuesta". Otro, en tono sentido: "no tengo `pena' de ser pobre, sino de no saber leer". "Yo tengo la escuela del mundo", dice un analfabeto de un estado del sur de Brasil, lo que motivó al Profesor Joinard de Brito²⁷ a preguntar en un ensayo suyo: "¿Habría algo más que proponer a un hombre tan adulto que afirma: yo tengo la escuela del mundo?". "Quiero aprender a leer y a escribir para cambiar el mundo", fue la afirmación de un analfabeto paulista, para quien, acertadamente, conocer es interferir en la realidad conocida. "El pueblo puso un tornillo en la cabeza"²⁸, afirmó otro en lenguaje un tanto esotérico. Al preguntársele qué tornillo era éste, respondió, revelando una vez más la emersión popular del tránsito brasileño: "Es el que explica el señor doctor, al hablar conmigo, pueblo".

Innumerables afirmaciones de este tipo, estaban exigiendo realmente un tratamiento universitario en su interpretación, tratamiento que estuviera a cargo de especialistas y del cual resultara un instrumento eficiente para la acción del educador de adultos.

Selección de palabras generadoras

Con el material recogido en la encuesta, se llega a la fase de la selección de palabras generadoras, la que es hecha con los criterios:

- a) de riqueza fonética;
- b) de dificultades fonéticas (las palabras escogidas deben responder a las dificultades fonéticas de la lengua, colocadas en una secuencia que va gradualmente de menores a mayores dificultades);
- c) del cariz pragmático de la palabra que implica un mayor encaje de la palabra en una realidad dada, social, cultural, política.

"Hoy -dice el profesor Jarbas Maciel- nosotros vemos que estos criterios están contenidos en el criterio semántico: la mejor palabra generadora es aquella que reúne en sí mayor "porcentaje" de los criterios; sintáctico: posibilidad o riqueza fonética, grado de dificultad fonética compleja, de "manipulabilidad" de los conjuntos de señales de sílabas, etc.; semántico: mayor o menor "intensidad" del vínculo entre la palabra y el ser que designa, mayor o menor adecuación entre la palabra y el ser designado; y pragmático: mayor o menor carga de concientización que la palabra trae en potencia, o conjunto de relaciones socio-culturales que la palabra genera en las personas o grupos que la utilizan"²⁹.

²⁵ Sertão: campo o región interior.

²⁶ Enero de Anicos es un mes de duro vivir, porque enero es un cabrón terrible que friega a la gente.

²⁷ Joinard Muñiz de Brito, "Educação de adultos e Unificação de cultura", Estudos Universitários, Revista de Cultura, Universidad de Recife, 2/4/63.

²⁸ Se refiere a un elemento más en su cabeza. Nosotros decimos: "le falta un tornillo en la cabeza".

²⁹ Jarbas Maciel, "La fundamentación teórica del sistema de Paulo Freire de educación de adultos", Estudos Universitários, Revista de Cultura, N° IV, Universidad de Recife, 1963.

Creación de situaciones sociológicas

Seleccionadas las palabras generadoras, se crean situaciones (pintadas o fotografiadas) en las cuales son colocadas las palabras generadoras en orden creciente de dificultades fonéticas. Estas situaciones funcionan como elementos desafiadores de los grupos y constituyen, en su conjunto, una "programación compacta", son situaciones problemáticas codificadas, unidades "gestálticas" de aprendizaje, que guardan en sí informes que serán decodificados por los grupos con la colaboración del coordinador.

El debate en torno a ellas irá llevando a los grupos -como se hizo en el que se llega al concepto antropológico de cultura que se concienticen para que, concomitantemente, se alfabeticen. Constituyen situaciones locales que abren perspectivas para entrar al análisis de los problemas regionales y nacionales. Una palabra generadora puede englobar tanto una situación toda, como referirse simplemente a uno de los sujetos de la situación.

Fichas de ayuda y aplicación

Una vez preparado todo el material para el Círculo de Cultura³⁰, se elaboran las fichas de ayuda para los coordinadores de debate en su trabajo. Estas fichas deben constituir meras sugerencias para los educadores, nunca una prescripción rígida para ser seguidas.

Puesta una situación problemática delante del grupo, se inicia el análisis. Dentro de un tiempo prudencial, el educador se aboca a la visualización de la palabra generadora. Se trata, pues, de visualización y no de memorización puramente mecánica.

Una vez visualizada la palabra, establecido el vínculo semántico entre ella y el objeto a que se refiere (representado en la situación), pasa el educando a otra proyección o a otro cartón o a otro fotograma -en el caso de la "filimina"- en el que aparece la escritura de la palabra, sin el objeto que ella representa.

Luego surge la palabra separada en sus sílabas, a las que el analfabeto generalmente llama "pedazos". Reconocidos los "pedazos" en la etapa del análisis, se pasa a la visualización de las "familias fonéticas" que componen la palabra generadora.

Estas familias, que son estudiadas aisladamente, pasan después de ser representadas en conjunto. Fueron llamadas por la profesora Aurenice Cardoso³¹ "ficha del descubrimiento". En efecto, a través de ella, haciendo la síntesis, el hombre descubre el mecanismo de formación vocálica de una lengua silábica como la nuestra, que se estructura por medio de combinaciones fonéticas.

Apropiándose críticamente, y no mecánicamente -lo cual no sería una apropiación- de este mecanismo, el adulto inicia la creación rápida de su propio sistema de señales gráficas. Comienza entonces cada vez con mayor facilidad y en el primer día en que debate para alfabetizarse, a crear palabras con las combinaciones fonéticas que le ofrece la descomposición de una palabra trisilábica.

Pongamos por ejemplo la palabra "tijolo" (ladrillo) como la palabra generadora, colocada en una "situación" de trabajo de construcción. Discutida la situación en sus aspectos posibles, se hace la vinculación semántica entre la palabra y el objeto que nombra. Visualizada la palabra dentro de la situación, será presentada sin más:

TIJOLO (LADRILLO)

Visualizados los "pedazos" -y sin atenerse a una ortodoxia analítico-sintética- se comienza el reconocimiento de las familias fonéticas. A partir de la primera sílaba TI, se ayuda al grupo a conocer toda la familia fonética resultante de la combinación de la consonante inicial con las demás vocales.

En seguida el grupo conoce la segunda familia a través de la visualización de JO, para llegar finalmente al conocimiento de las demás. Cuando se proyecta la familia fonética, el grupo,

³⁰ Sustituimos la escuela nocturna, tradicional para adultos, que tenía connotación pasiva en contradicción con el clima intensamente dinámico del tránsito brasileño, por el Círculo de Cultura; el profesor casi siempre dador, por el de coordinador de debate; el alumno por el participante del grupo; la clase, por el diálogo.

³¹ Aurenice Cardoso, "Concientización y alfabetización - Una visión práctica del sistema de Paulo Freire de educación de adultos", Estudios Universitarios, Revista de Cultura, N° IV, Universidad de Recife, 1963.

obviamente reconoce sólo la sílaba de la palabra visualizada; Ta-te-ti-to-tu; Ja-je-ji-jo-ju y La-le-li-lo-lu. Reconocido el Ti, el grupo es llevado a compararlo con las otras sílabas, lo que hace descubrir, que comenzándose igualmente, terminan diferentemente.

De esta manera, no todas pueden llamarse Ti. Idéntico procedimiento se sigue para las sílabas Jo y Lo y sus familias. Después el conocimiento de cada familia, se efectúan ejercicios de lectura para la fijación de las sílabas nuevas. El momento más importante viene cuando se presentan las tres familias juntas:

Ta-te-ti-to-tu	
Ja-je-ji-jo-ju	Ficha del descubrimiento
La-le-li-lo-lu	

Después de la lectura en horizontal y otra en vertical, en que descubren los sonidos vocales, el grupo comienza -nótese que no el coordinador- a realizar la síntesis oral. De uno en uno van todos "haciendo" palabras con las posibles combinaciones a su disposición. "Tatu", "Luta", "La jota", "Tito", "Loja", "Jato", "Lote", "Tela", y no faltan los que aprovechando una vocal de una de las sílabas, la asocian a otra, a la que juntan una tercera, formando otra palabra. Ejemplo: sacan la i de fi, agrega a ley suman te: Leite (leche).

Terminados los ejercicios orales, en los cuales no hubo sólo conocimientos, pasa en esa misma noche a escribir.

Al día siguiente trae de casa, como tarea, tantos vocablos como haya podido crear con las sílabas conocidas. No importa que traiga vocablos que no sean término. Lo que importa, en el día en que empieza a pisar este nuevo terreno, es el descubrimiento del mecanismo de las combinaciones fonéticas. La revisión de los vocablos creados debe ser hecha por el grupo con la ayuda del educador y no por éste con la asistencia de aquel.

La capacitación de los coordinadores

La gran dificultad que surge y que exige un alto sentido de la responsabilidad, radica en la preparación de los cuadros de coordinadores y supervisores. No porque haya dificultades en el aprendizaje puramente técnico del procedimiento. La dificultad está en la creación misma de una nueva actitud, al mismo tiempo tan vieja en el educador.

Nos referimos al diálogo. Se trata de una actitud dialoga; a la cual los coordinadores deben convertirse para que hagan realmente educación y no domesticación. Precisamente porque, siendo el diálogo una relación yo-tú, es necesariamente una relación de dos sujetos. Toda vez que se convierta al "tu" de esta relación en mero objeto, se habrá pervertido y ya no se estará educando sino deformando.

Resultados prácticos

Entre mes y medio y dos meses, con círculos de cultura funcionando de lunes a viernes (hora y media más o menos) dejábamos grupos de 25 a 30 hombres leyendo y escribiendo. Con nueve meses de trabajo frente del Programa Nacional de Alfabetización de Adultos, en el Ministerio de Educación al cual llegamos invitados por el Ministro Julio Sanbaguy, conseguimos con nuestro equipo de la Universidad de Recife preparar cuadros en casi todas las capitales brasileñas.

Al mismo tiempo que preparábamos esos cuadros, se iban creando círculos experimentales, con los que se ampliaba el número de coordinadores para la extensión de la campaña. A ello se fue sumando el esfuerzo de otros equipos, como el de Sao Paulo, Brasilia, porto Alegre, etc.

A estas alturas deberíamos tener funcionando en Brasil más de 20.000 círculos de cultura en la etapa de alfabetización, ya que teníamos trazadas las etapas posteriores con que profundizaríamos los conocimientos de los recién alfabetizados.

Y todo ello con un costo irrisorio: un proyector, filimina, un pizarrón y la pared de una casa o de la sede de un club, donde instalábamos el círculo de cultura.

Entramos en contacto, también con líderes del Movimiento de Educación de Base -MEB- que desarrollaba un intenso y provechoso esfuerzo en el campo de la educación de adultos a través de la escuela radiofónica. Esperábamos, así, aprovechando toda una red ya montada de escuelas, dinamizarlas más, aplicando sus resultados.

Virtudes del educador en un contexto de cambio

En relación a un proceso de cambio socio-económico y político, necesario en Argentina y demás países de América, la actuación y compromiso del educador es irremplazable.

No habrá cambios sociales profundos y afirmación de la democracia en cuanto auténtica participación de la gente en el quehacer socio-cultural, si no se implementa una educación competente desde el punto de vista profesional y de las actitudes del educador.

En este capítulo enunciaré ciertas "virtudes del educador" vistas no como algo con lo que se nace sino como una forma de ser -de comportarse y comprender- que se va logrando en la marcha. Forma de ser que se crea, a través de la práctica científica y política, en búsqueda de la transformación de la sociedad injusta. No es una cualidad abstracta, que existe antes que nosotros, sino que se crea con nosotros (y no individualmente).

Obviamente son virtudes requeridas en educadores comprometidos de alguna manera con la transformación de un status quo incuestionablemente en crisis, para ir creando en la comunidad conciencia y expectativas de una sociedad más justa.

Coherencia

La primera virtud o cualidad que me gustaría subrayar, que no es fácil de ser creada, es la virtud de la coherencia entre el discurso que se habla y que anuncia la opción y la práctica que debería estar confirmando el discurso.

Esta virtud enfatiza la necesidad de disminuir la distancia entre el discurso y la práctica. Cuando me refiero a esta virtud al nivel más grande de la lucha política, yo digo que hay que disminuir la distancia entre el discurso del candidato y la práctica del que resulta elegido, de tal manera que en algún momento la práctica sea el discurso y el discurso sea la práctica.

Obviamente que en este intento de coherencia, es necesario señalar, en primer lugar, que no es posible alcanzar la coherencia absoluta y que, en segundo lugar, ello sería un fastidio. Imagínense que uno viviera de tal manera una coherencia, que no tuviera la posibilidad de comprender lo que es coherente, porque sólo se es coherente! Entonces no se sabe lo que es. Yo necesito ser incoherente para transformarme en coherente.

Hay, sin embargo, un mínimo tolerado para la incoherencia. No puedo, a mi juicio, proclamar mi opción por una sociedad participativa, en la cual al final también las clases trabajadoras asumen la historia en sus manos; y al mismo tiempo rechazar a un alumno que tiene una visión crítica de mí, preguntándole ¿Ud. sabe quién soy yo?

Para mí no es posible hacer un discurso sobre la liberación y revelar mi comportamiento con una profunda desconfianza en las masas populares. No es posible hablar de participación democrática y, cuando las masas llegan a la plaza y pretenden hablar, decir: "llegó el pueblo y va a echar a perder la democracia".

Por esta razón, la virtud de la coherencia es una virtud liberadora. Ella va desdoblándose y contestando las demandas que la práctica va planteando.

La palabra y el silencio

Otra virtud que emerge de la experiencia responsable, es la virtud de aprender a lidiar con la tensión entre la palabra y el silencio. Esta es la gran virtud que los educadores tenemos que crear entre nosotros. ¿Qué quiero decir con esto? Se trata de trabajar esta tensión permanente que se crea entre la palabra del educador y el silencio del profesor. Si uno no trabaja bien esta tensión, puede que su palabra termine por sugerir el silencio permanente de los educandos. Si yo no sé escuchar y no doy el testimonio a los educandos de la palabra verdadera a través de exponerme a la palabra de ellos, termino discursando "para". Hablar y discursar "para" termina siempre en hablar "sobre", que necesariamente significa "contra".

Vivir apasionadamente la palabra y el silencio, significa hablar "con", para que los educandos también hablen "con". En el fondo ellos tienen que asumirse también como sujetos del discurso. Y no como repetidores del discurso o de la palabra del profesor. Es difícil, lo reconozco, porque no hay nada fácil. Hablo de educador y educadora popular aunque no asumo todavía la valentía de enfrentar la sintaxis machista de nuestras lenguas, que implicaría entender a las mujeres dentro del concepto de educadores. Yo no puedo comprender, como educador que no se haya incluido en la introducción del pensamiento revolucionario la idea de machismo. Elsa es mi mujer, yo soy el

hombre de ella; ella es mi polola, mi amante y es abuela de mis nietos. Hace 41 años que hicimos un acuerdo extraordinario.

Vivir esta experiencia de la tensión no es fácil; demanda mucho de nosotros. Hay que aprender algunas cuestiones básicas como estas, por ejemplo: no hay pregunta tonta, ni tampoco hay respuesta definitiva. La necesidad de preguntar es parte de la naturaleza del hombre. El orden animal fue dominando el mundo y haciéndose hombre y mujer sobre la base de preguntar y preguntarse. Es preciso que el educador testimonie en los educandos el gusto por la pregunta y el respeto a la pregunta. En los seminarios de educación popular, uno de los temas fundamentales, introductorios debe ser una reflexión sobre la pregunta. La pregunta es fundamental, engarzada en la práctica.

A veces, por ejemplo, el educador percibe en una clase que los alumnos no quieren correr el riesgo de preguntar, exactamente porque a veces temen a sus propios compañeros. Yo no tengo dudas, sin pretender que esto sea algo a favor del psicologismo que es una cosa horrible, en decir que a veces cuando los compañeros se burlan de una pregunta, lo hacen como una forma de escaparse de la situación dramática de no poder preguntar, de no poder afirmar una pregunta.

A veces el propio profesor, frente a la pregunta que no viene bien organizada, dibuja una sonrisa, de estas que todo el mundo sabe qué significan por su manera especial de sonreír. Añadiendo a esa sonrisa algo así como "estoy un poco mal, pregúnteme después".

No es posible este modo de comportarse porque conduce al silencio. Es una forma de castrar la curiosidad, sin la cual no hay creatividad. Esta es otra virtud que me parece porfiadamente importante.

Subjetividad y objetividad

Otra virtud que es un poco complicada desde el punto de vista filosófico es la de trabajar en forma crítica la tensión entre subjetividad y objetividad, entre conciencia y mundo, entre práctica y teoría, entre ser social y conciencia.

Es difícil definir esta tensión porque es un tema que acompaña toda la historia del pensamiento pedagógico. Es difícil porque ninguno de nosotros escapa, andando por las calles de la historia, de sentir la tentación de minimizar la objetividad y reducirla al poder -que entonces se hace mágico- de la subjetividad todopoderosa. Entonces se dice que la subjetividad arbitrariamente crea lo concreto, crea la objetividad. No hay que transformar el mundo, la realidad, sin transformar las conciencias de las personas. Ese es uno de los mitos en que miles de cristianos han caído: primero se transforma el corazón de las personas y cuando se tenga una humanidad bella, llena de seres angelicales, entonces esta humanidad hace una revolución que es divina también. Esto simplemente no existe, jamás existió. La subjetividad cambia en el proceso de cambio de la objetividad. Yo me transformo al transformar. Yo soy hecho por la historia al hacerla (y no sólo yo tengo ese privilegio).

El otro equívoco que está en esta tensión es el de reducir la subjetividad a un puro reflejo de la objetividad. Entonces esta ingenuidad, que es una forma positivista muy grosera de entender a Marx, asume que sólo debe transformarse la objetividad para que al día siguiente cambie la subjetividad. No es así, porque los procesos son dialécticos, contradictorios, son procesales.

Autocrítica

Cuando yo les digo que es difícil que uno ande por las calles de la historia sin sufrir alguna de estas dos tentaciones, quiero decir que yo también tuve estas tentaciones y anduve cayéndome un poco para el lado de la subjetividad. Me acuerdo, por ejemplo, que en la "Educación como Práctica de la Libertad" tuve algunos momentos que anunciaban que había sido picado por el subjetivismo. Lo que pasa es que ya me hice esta autocrítica hace muchos años, pero hay personas que siguen criticando ese libro sin haber leído la crítica de mí mismo.

Cuando leo "concientización", palabra que nunca más usé desde 1972, la impresión que tengo es que el proceso de profundización de la toma de conciencia aparecía en ciertos momentos de mi práctica (por ciertas razones socio-históricas) como algo subjetivo; a veces no es criticado por críticos que no comprenden el tiempo histórico del criticado, lo cual no es justo.

Me autocrítiqué cuando vi que parecía que yo pensaba que la percepción crítica de la realidad ya significaba su transformación. Esto es idealismo. Superé esas fases, esos momentos, esas travesías por las calles de la historia en que fui picado por el psicologismo o por el subjetivismo.

Aquí y ahora

Otra virtud del educador, educadora, es cómo no sólo comprender sino vivir la tensión entre el aquí y el ahora del educador y el aquí y el ahora de los educandos. Porque en la medida en que yo comprendo esta relación entre "mi aquí" y "el aquí" de los educandos es que empiezo a descubrir que mi "aquí" es el "allá" de los educandos. No hay "allá" sin "aquí", lo cual es obvio. Sólo reconozco que hay un "aquí" porque hay algo diferente que es el "allá", y, que me dice que "aquí" es "aquí". Si no hubiera un "allá" no comprendería el "aquí". Solamente es posible conocer un "aquí" porque hay un contrario. Si estoy en una calle, hay sólo tres posiciones fundamentales: en el medio -y se corre el riesgo sobre todo en Brasil de morir atropellado- en un lado o en el otro. Las demás son aproximaciones a estas tres posiciones básicas. Si yo estoy en el lado de acá, de repente percibo que quiero ir al otro lado, debo atravesar la calle porque si no, no llego. Y creo que por lo menos hasta el fin de siglo la solución será la misma.

Es por esta razón que nadie llega allá partiendo de allá. Esto es algo que los políticos-educadores y los educadores-políticos nos olvidamos, esto es, respetar la comprensión del mundo, de la sociedad, la sabiduría popular, el sentido común. En nombre de la exactitud de juicio que los educadores a veces juzgan poseer, declaran que las masas populares necesitan de esta sabiduría, olvidando que desconocemos la percepción de los grupos populares, de su cotidianidad, de la visión que tienen de la sociedad. Entonces pretendemos partir de nuestro aquí.

Yo no estoy diciendo (como dicen ciertos críticos míos que no sabe leer bien y a veces no leen el texto que el autor escribió sino el texto que quisieran que hubiera escrito) que los educadores deben quedarse permanentemente en el nivel del saber popular. Yo creo que hay una diferencia muy grande entre quedar y partir; y yo hablo de partir del nivel en que el pueblo se encuentra, porque alcanzar el aquí pasa por el allá.

Esto representa una tensión grande porque está implícita toda situación de los trabajadores y su desarrollo.

Espontaneísmo y manipulación

Hay otra cuestión que es cómo evitar caer en prácticas espontaneístas sin caer en posturas manipuladoras (en Chile dirían "actitudes muñequeras"). La cuestión es que hay quienes piensan que lo contrario a espontaneísmo es ser manipulador y lo contrario a manipulador es ser espontaneísta. No, esto no es así. El contrario de estas dos posiciones es lo que yo llamo una posición sustantivamente democrática, radicalmente democrática.

Democracia

A esta altura quiero decir que no hay que temer pronunciar la palabra democracia. Porque hay mucha gente que, al escuchar esa palabra la asocia con social democracia; inmediatamente con reformismo. Yo cuando la escucho, la asocio con socialismo, o revolución, es decir, cambios profundos; re-volver o dar vuelta una situación dada.

Teoría y práctica

Otra virtud es la de vivir intensamente la relación profunda entre la práctica y la teoría, no como yuxtaposición, como superposición, sino como unidad contradictoria. De tal manera que la práctica no sea sub-teoría, sino que no pueda prescindir de la teoría. Hay que pensar la práctica para, teóricamente, poder mejorar la práctica.

Hacer esto demanda una fantástica seriedad, una gran rigurosidad (y no superficialidad), estudio, creación de una seria disciplina. Esta cuestión de pensar que todo lo que sea teórico es malo, es algo absurdo, es absolutamente falso. Hay que luchar contra esta afirmación. No hay que negar el papel fundamental de la teoría. Sin embargo, la teoría deja de tener cualquier repercusión si no hay una práctica que motive la teoría.

Yo creo que el tema de la formación de los educadores populares es un capítulo fundamental. Deberíamos profundizar este aspecto como los hemos discutido en las sesiones del Consejo de Educación de Adultos de América Latina, del cual me han elegido Presidente.

Paciencia e impaciencia

Otra virtud es la de aprender a experimentar la relación tensa entre paciencia e impaciencia, de tal manera que jamás se rompa la relación entre las dos posturas. Si uno enfatiza la paciencia cae en

el discurso tradicional que dice "Ten paciencia, hijo mío, porque tuyo será el reino de los cielos". El reino debe ser hecho aquí mismo, con una impaciencia fantástica.

Ahora, si nosotros rompemos esta relación (que es tan dinámica como la de teoría y práctica, existencia y ser) en favor de la impaciencia, caemos en el activismo que olvida que la historia existe. En nombre de una postura dialéctica revolucionaria caemos en el idealismo subjetivista. Pasamos a programar, a detectar una realidad que sólo existe en la cabeza del revolucionario. No tiene nada que ver con la realidad. Está fuera de ella.

Cabral y Nicaragua

Yo aprendí estas cosas (buenas o malas) de un hombre de práctica, la que nunca fue individual porque vivía en la práctica social. Nunca pude conversar con él, porque lo mataron antes que pudiera conocerlo personalmente. El desafío de estudiar una obra, una práctica fue Amilcar Cabral, el gran líder revolucionario de Guinea Bissau. Él tenía exactamente esta virtud, que también tienen los compañeros queridos de Nicaragua, quienes son pacientemente impacientes o impacientemente pacientes. Nunca solamente paciente y nunca solamente impaciente.

Esto tiene que ver con la comprensión de lo real, de los límites históricos que, por lo mismo que son históricos, nos castigan cuando desobedecemos sus leyes. Esto es lo que los educadores tenemos que crear en los otros.

Lectura del texto y del con-texto

Finalmente yo diría que todo esto tiene que ver con la relación de la lectura del texto y la lectura del con-texto del texto o del contexto del intelecto. Esto es una de las virtudes que deberíamos vivir para testimoniar a los educandos, cualquiera que sea el grado de instrucción (universitario, básico o de educación popular), la experiencia indispensable de leer la realidad, sin leer las palabras. Para que incluso se puedan entender las palabras. Toda lectura de texto presupone una rigurosa lectura del contexto.