



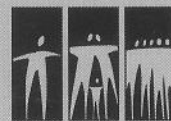
UTEM
UNIVERSIDAD
TECNOLÓGICA
METROPOLITANA

Cuaderno de Trabajo Social

PAULO FREIRE

“Pronunciado”
Las prácticas
educativas
del Trabajo
Social

N°1



Departamento de Trabajo Social
Escuela de Trabajo Social

U T E M

PAULO FREIRE

“Pronunciando”

Las prácticas educativas del Trabajo Social

REPRESENTANTE LEGAL
MIGUEL AVENDAÑO BERRÍOS

Diseño y diagramación:
LOM EDICIONES

FACULTAD DE HUMANIDADES Y TECNOLOGÍAS DE LA COMUNICACIÓN SOCIAL
CONSEJO EDITORIAL DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL

PRESIDENTE: César Cerda Albarracín
Secretaria: Claudia Muñoz Sagaceta
Cecilia Aguayo Cuevas
Smirna Bartsch Villarroel
Julia Cerda Carvajal
Ida Molina Varela
Pablo Suárez Manrique

Noviembre 2002

La revista de trabajo social de la UTEM, dedica su primer número al pensamiento de Pablo Freire y a su impacto en el Trabajo Social. Este trabajo es producto de un seminario realizado con los alumnos de Trabajo social de nuestra Universidad. El interés que movilizó a los estudiantes, y docentes de la escuela, fue re-crear y reflexionar los planteamientos freirianos, con relación a los actuales desafíos de nuestra práctica profesional y educativa.

El desarrollo de este seminario, nos permitió re-flexionar, nuestras practicas pedagógicas. La frase “nadie educa a nadie, todos se educan en comunión”, fue y es actualmente un tema latente para nosotros. Tenemos claridad de la “utopía pedagógica”, que Freire nos hereda, sabemos de las dificultades que esta entraña, aun más tenemos claridad que toda utopía tiene como primera dificultad las practicas educativas efectivas en las aulas, tanto universitarias como de primaria y secundaria.

Las actuales relaciones educativas tienden a caracterizarse por la memorización de contenidos, sistemas de evaluación ajenos a la experiencia del educando, falta de recursos, docentes recargados de asignaturas, algunas de las características de lo que tiende a llamarse educación bancaria. Pero, por otra parte tenemos claridad que sin la utopía, que nos hereda P. Freire, no sabremos responder, a los desafíos que hoy vivimos: precariedades laborales, aumento de la pobreza, crisis de valores sociales, globalizaciones descarnadas de los contextos socio-culturales.

Reflexionar sobre una propuesta educativa, democrática, dialógica, requiere dar cuenta que la formación depende, en un primer momento, del formador, pues éste cumple los roles y las conductas de lo que Moscovici llama “minoría activa”. Un formador con comportamiento igualitario podrá estimular una mayor afirmación del grupo y de los participantes, porque permite acrecentar el compromiso al interior de los estudiantes. En cambio, un estilo rígido no permite cambios que permitan un compromiso autónomo de las parte del grupo, al contrario puede incidir en una mayor dependencia, “idolatría”, o un rechazo al formador.

Un proceso de formación que tienda a la autonomía, la “utopía freiriana”, debe considerar en igual medida las prácticas, significaciones e interpretaciones tanto de los estudiantes como los educadores. Estas significaciones contienen intereses determinados, que de una u otra manera se esperan alcanzar, con expectativas y necesidades, que de algún modo se tratará de satisfacer en el proceso de aprendizaje. Entre estas distintas expectativas, intereses, necesidades, se requiere poner en el centro de la reflexión educativa la reflexión moral y ética. Donde las decisiones, juegos de poder definen también el proceso de aprendizaje, se requieren actores son sensibilidad moral.

Las universidades y las reformas educativas emanadas del Ministerio de Educación, hoy exigen nuevas formas de aprendizaje, nuevas relaciones entre profesores y alumnos, incorporación de la tecnología, en definitiva pensar en alumnos autónomos, capaces de pronunciar sus palabras, ideas, confusiones, conflictos, en una sociedad que discrimina a nuestros jóvenes esta forma de hacer educación es un deber ético y político. Hoy más que nunca se requiere, como decía un alumno, construir comunidad académica.

Queremos terminar este prólogo, dando las gracias a todos quienes participaron en esta iniciativa, a profesores y alumnos de nuestra casa de estudio y a nuestros invitados: Marcela Gajardo, Mario Garcés, Susana Vallejos y a docentes que luego colaboraron en este numero ofreciendo sus artículos: Gladys Ramírez, Sara Ali, Julia Cerda, Pablo Suárez y los alumnos Guillermo Loyola y Luis Viveros y a nuestra bibliotecaria Claudia Muñoz.

Cecilia Aguayo
Docente de la Cátedra Sistematización
y Epistemología

PAULO FREIRE

TABLA DE CONTENIDO

| | |
|---|-----------|
| Prólogo | 3 |
| Vida, Obra y Trascendencia | 9 |
| Vida y Obra de Paulo Freire..... | 11 |
| Marcela Gajardo Jiménez. | |
| Licenciada en Educación. U. Católica de Chile | |
| Ma. en Sociología. U. ESSEX, Inglaterra. | |
| Paulo Freire: Un Soñador sin Miedo a Amar | 17 |
| Gladys Ramírez Pezoa. | |
| Trabajadora Social | |
| Actualidad y Legado | 21 |
| Del Educando Concientizado de Freire al Sujeto Crítico | |
| de las Democracias de América Latina | 23 |
| Sara Ali Jafella. | |
| Trabajadora Social. Docente UNLA. Argentina | |
| Influencia de Paulo Freire en el Trabajo Social | 26 |
| Susana Vallejos Silva. | |
| Trabajadora Social. Docente Academia Humanismo Cristiano | |
| Desafíos y Proyecciones del Pensamiento de Paulo Freire | 32 |
| Mario Garcés Durán. | |
| Dr. en Historia | |
| Aportes a la Discusión Actual en Educación Popular | 35 |
| Lo Educativo Hoy y Siempre | 37 |
| Julia Cerda Carvajal. | |
| Trabajadora Social. Secretaria Fac. Humanidades, UTEM | |
| Los Desafíos de la Educación Popular en Chile: | |
| Entre la Desconstrucción y la Re-construcción | 43 |
| Pablo Suárez Manrique | |
| Trabajador Social. Universidad Tecnológica Metropolitana | |
| La Educación Popular: Hacia un Nuevo Paradigma | |
| Para la Intervención en Trabajo Social | 48 |
| Guillermo Loyola Jeldres. Luis Vivero Arriagada | |
| Trabajadores Sociales | |

En la Colección de Biblioteca Latorre. UTEM 55

Bibliografía sobre Paulo Freire y la Educación Popular 57

Claudia Muñoz Sagaceta.

Bibliotecaria. Universidad Tecnológica Metropolitana

VIDA, OBRA Y TRASCENDENCIA

Paulo Freire falleció en mayo de 1997, dejando tras sí una agenda que ha sido fuente de inspiración para la mayoría de los movimientos latinoamericanos de educación y cultura popular. También para muchos investigadores y pensadores de la educación que vieron en su propuesta teórica y metodológica una alternativa para cambiar las viejas prácticas de aula o los esquemas tradicionales de investigación y planificación educativa.

Su historia comenzó en el nordeste de Brasil, donde llevó a cabo un innovador programa de alfabetización para jóvenes y adultos de sectores populares que permitía aprender las nociones básicas de la lectura y la escritura, al tiempo que se reflexionaba sobre las más diversas dimensiones de la vida cotidiana. Descubrió, enseñando, que desde el momento en que la materia prima del proceso educativo era la realidad inmediata y los problemas cotidianos de los educandos, el proceso educativo ganaba en dinamismo para transformarse en un esfuerzo de reflexión común sobre la realidad vivida y los problemas concretos de quienes se educaban.

Gradualmente, la conciencia y las cuestiones ideológicas empezaron a constituir el dominio preferido de sus intervenciones educativas. Las ideas de libertad, democracia y participación permearon su trabajo hasta llegar a ser el núcleo central de su discurso teórico y de su práctica pedagógica.

Fue así como el nombre y la propuesta educativa de Freire se unieron, de modo indisoluble al término "concientización". El término, central de sus ideas pedagógicas fue acuñado por un equipo de profesores del Instituto Superior de Estudios Brasileños y, como decía el propio Freire "al oír la primera vez la palabra me di cuenta inmediatamente de la profundidad de su significado porque estoy convencido de que la educación, como práctica de la libertad, es un acto de conocimiento, una aproximación crítica a la realidad. Desde entonces esta palabra entró a formar parte de mi vocabulario..."

Han transcurrido más de treinta años desde que el término empezara a ser utilizado para designar una

concepción teórica y metodológica en el ámbito de la educación de adultos. Aunque inicialmente vinculada a campañas y programas de alfabetización, con el correr del tiempo, este tipo de programas pasó a ser uno entre las posibles alternativas de expresión de una búsqueda pedagógica que se proponía vincular los procesos de educación popular con otros, más amplios de transformación política y social.

Dicha búsqueda no se dio sin conflictos, ni contradicciones. Ambos estuvieron presentes desde el momento mismo en que se pusieron en marcha las prácticas de alfabetización y educación de adultos que se encontraban inicialmente en juego. Como debe ser de todos sabido no se trataba de adultos genéricos, sino de grupos, clases o fracciones de clase tradicionalmente excluidos de los beneficios de la educación y la cultura. Grupos que vivían en condiciones de marginalidad y pobreza.

Concordante con algunas teorías en boga en el período, dicha situación se atribuía a la existencia de una sociedad dual donde coexistían sectores rezagados con otros más modernos y desarrollados. Lograr la participación e integración de estos grupos a la vida nacional requería de un cambio de valores y de comportamientos. De la superación de lo que Paulo Freire denominara "conciencia mágica" o "conciencia oprimida", albergue de mitos y creencias que mantenían a los sectores populares como una categoría social pasiva y carente. Según él, se requería de una educación que hiciera posible transitar de un estado de "conciencia ingenua" a uno de "conciencia crítica". Pasar de una forma personal e intuitiva de percibir los problemas sociales, económicos y políticos a un nivel crítico que permitiera una lectura social de la realidad descubriendo cómo la situación personal se involucraba con la del conjunto de la sociedad.

Este fue el diagnóstico inicial en la búsqueda metodológica que diera origen a la propuesta de la concientización. Partiendo de esta base y, desde la perspectiva de la atención educativa de las clases populares, Paulo Freire cuestionó el carácter

¹ Licenciada en Educación, Universidad Católica de Chile. Ma. en Sociología, Universidad de ESSEX, Inglaterra.

marcadamente escolarizante de los programas educativos para adultos así como la inadecuación de contenidos y métodos de enseñanza a la realidad, necesidades e intereses de estos grupos.

Criticó estas prácticas por estar inspiradas en lo que denominó como una concepción "bancaria" de la educación. Una educación que "deposita" contenidos ajenos a las necesidades e intereses de las clases subalternas y "domestica" su conciencia. A ésta, contrapuso una concepción alternativa, la de "educación liberadora", distinta de la anterior por su carácter problematizador y crítico, dialógico y participante. Con base en ello, experimentó formas de trabajo conducentes a lograr la aprehensión crítica de problemas y situaciones sociales por medio de un proceso de reflexión colectiva en torno a las realidades vividas por los grupos que se alfabetizaban y a una autovaloración de su cultura.

El contexto socio-político en el que desarrolló este trabajo fue propicio a sus intenciones. De hecho, el movimiento de educación popular fue una de las numerosas formas de movilización de masas adoptadas en el Brasil de los años sesenta que se vio muy vinculada con otros movimientos sociales y hoy existe bastante evidencia respecto de las relaciones entre el trabajo de Freire y procesos más amplios de transformación social y política. En estos contextos, se entendía que mediante la educación y la enseñanza era posible dotar a individuos y grupos de las motivaciones, actitudes y valores de una sociedad moderna utilizándolos, a la vez, como componente de validación de un nuevo cuadro de relaciones sociales. En estos países, menciono, entre los que caben como ejemplos, Brasil, Chile y Perú para fines de los años 60, los programas de alfabetización y educación básica de adultos fueron los instrumentos utilizados con frecuencia para integrar a los sectores marginales a la vida nacional, por una parte, y para proporcionales los instrumentos necesarios para una mejor adaptación a los requerimientos que imponía la modernización de la sociedad, por otra.

En la práctica, sin embargo, la evolución de estos programas corrió en forma paralela con la agudización de las contradicciones inherentes a un modelo de desarrollo incapaz de satisfacer las aspiraciones y demandas de los sectores populares y el hecho, evidente hacia fines de los años sesenta, que la situación de atraso y marginalidad vivida por algunos segmentos de la población era un problema de tipo estructural, propio de un capitalismo periférico en franco proceso de modernización.

Ello quedó de manifiesto en el viraje que empezó a dar el concepto de la concientización y los cambios en los objetivos perseguidos a través de este tipo de prácticas educativas. Estas, que originalmente apuntaban a una radical modificación de los objetivos, contenidos y metodologías de la alfabetización y la educación de adultos para apoyar procesos amplios de movilización y organización popular terminaron apuntando a cuestiones de corte estructural, más directamente relacionadas con el significado político de la educación y su contribución a la construcción de una nueva hegemonía. Reflejaba, así, no sólo los cambios que ocurrían en algunos países latinoamericanos sino también las teorías en boga que, en ese momento particular, tendían a desvalorizar la educación impartida a través de las instituciones de Estado, caracterizándolas como instrumentos ideológicos puestos al servicio de la reproducción de las desigualdades sociales y mantención del statu quo.

Progresivamente el término "concientización" y el concepto de educación liberadora en el cual se le inscribiera, empezaron a ser utilizados para designar actividades educativas que conllevaban una intencionalidad de cambio. No se trataba de cualquier educación sino de aquella que perseguía contribuir al cambio de estructuras. El poder y la política empezaron a perfilarse como núcleo y motor de trabajo pedagógico. Poco a poco, la especificidad del hecho educativo pasó a ser supeditado a la tarea de desarrollar y fortalecer la capacidad organizativa de aquellos grupos que, en el contexto de sociedades altamente estratificadas, concentradoras y excluyentes, compartían una situación de dominio y pobreza.

Experiencias Latinoamericanas

Hacia fines de los años sesenta la idea de la concientización y el método que la operaba, habiendo sido ampliamente difundido y adoptado en la región. Si bien en Brasil los programas diseñados y ejecutados como parte de las políticas gubernamentales de desarrollo educativo habían abortado con la caída de Joao Goulart, las ideas surgidas en este período continuaron desarrollándose a través del trabajo realizado con las organizaciones de base de la Iglesia así como por organismos no gubernamentales de promoción social y desarrollo educativo. Además ellas adquirieron notoriedad internacional al ser adoptadas en otros países de la región con el fin de impulsar programas nacionales de alfabetización.

generalmente insertos en procesos generales de re-estructuración socio-económica.

Paulo Freire realizó, en el marco de las políticas gubernamentales de cambio agrario en Chile, lo que vio interrumpido en su país. Sobre la base de sus ideas y propuestas se organizó la Campaña Nacional de Alfabetización del gobierno de Eduardo Frei Montalva y los programas de educación y capacitación campesina implementados dentro del marco de los procesos de reforma agraria. La reforma educativa peruana, durante el gobierno de Velasco Alvarado, como el proyecto de alfabetización integral y los programas de capacitación campesina en este país se vieron influidos, también, por esta concepción educativa. Por último, la concepción concientizadora de la educación fue adoptada como referente obligado en los programas educativos de la Iglesia Católica a partir de la realización de la Conferencia General del Episcopado Latinoamericano en Medellín (1968), donde cobró fuerza especial la denominada Teología de la Liberación que intentaba conciliar la fe de los cristianos con los intereses y necesidades de los grupos menos privilegiados de la sociedad.

Ello ocurrió entre los años 1965 y 1969, período en que Paulo Freire vivió en Chile desempeñándose primero en el Instituto Nacional de Desarrollo Agropecuario (INDAP) y el Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria (ICIRA). Producto de estos primeros años de exilio y experimentación con el método resultaron dos libros que hoy son internacionalmente conocidos. La Educación como Práctica de la Libertad, publicada en Chile en 1965, donde Paulo Freire sistematiza su propuesta y da cuenta de lo realizado en Brasil bajo el Gobierno de J. Goulart y La Pedagogía del Oprimido, publicado en 1969, donde los lazos entre educación y política son analizados más claramente. Contrariamente a lo que escribe en la Educación como Práctica de la Libertad, Freire empieza a utilizar categorías de análisis marxista, haciendo una analogía entre las relaciones de dominación vividas por sociedades y personas y las que se imponen o refuerzan por medio de una educación, que visualiza como un instrumento de dominación puesto al servicio de los grupos dominantes. Freire llama "bancaria" a esta concepción de la educación que se limita al acto de depositar conocimientos y contrapone a ella su concepto de "liberadora, concientizante" para denominar un estilo de enseñanza sustentado en el diálogo para despertar a "sujetos concientes" en torno a un

objeto conocible" siendo éste último, el mundo a transformar.

Otros Contextos, Otras Experiencias

Paulo Freire dejó Chile en 1969. Partió a cumplir compromisos a la Universidad de Harvard y luego se trasladó al Departamento de Educación del Consejo Mundial de Iglesias con sede en Ginebra. Primero como consultor y luego como Consejero Educativo para Países del Tercer Mundo, inició una segunda etapa del exilio iniciado en Chile y se involucró activamente en los procesos de liberación de África y, muy especialmente, en Angola, Mozambique, Guinea Bissau y Cabo Verde. Mientras tanto, en América Latina, la historia seguía su curso haciendo evidente que los estilos de desarrollo de los años sesenta y setenta no habían conseguido construir sociedades más equitativas, estables y capaces de operar sobre la base de consensos democráticos. Por el contrario, agotado como estilo de desarrollo, el de la modernización social cedió paso a la imposición de regímenes autoritarios que modificaron sustantivamente los escenarios nacionales y dieron lugar a la emergencia de nuevas situaciones sociales y políticas.

El Estado, interlocutor único y unívoco de las demandas populares, pasó a ejercer funciones de coerción y control social, crecientemente represivas. En contraposición, los sectores progresistas de la Iglesia cristiana pasaron a jugar un papel protagónico en el desarrollo de programas ubicados en la perspectiva de apoyar el fortalecimiento organizacional de los sectores populares. Adquirieron fuerza especial los movimientos sociales y el espacio educativo se transformó en espacio de acción política. Particularmente aquel relacionado con la educación de adultos, obreros y campesinos, así como grupos marginales, urbanos y suburbanos. Existía, también, una tercera situación en los países donde se había mantenido un estado de compromiso e interlocución política entre éste y la sociedad civil. En ellos, se asistía a una creciente radicalización política como resultado de la evidente incapacidad del Estado para responder a las aspiraciones y demandas de los sectores populares dentro del marco de las estructuras vigentes. Ello se reflejaba tanto en las orientaciones como en los resultados de los programas educativos con sectores populares donde empezaron a coexistir enfoques y propuestas diversas, e incluso, contrapuestas.

En muchos de estos casos los principios teórico - metodológico de la propuesta de Freire eran esgrimidos como fuente de inspiración de los programas gubernamentales de educación de adultos y en ellos decían inspirarse, también, una parte importante de organismos y grupos que restaban importancia a estos programas aduciendo que, en el ámbito estatal, los actores protagónicos eran los grupos dominantes y los sectores populares no podían jugar allí, ningún papel significativo a no ser los que pudieran expresar en términos de la resistencia a los grupos que detentan del poder y de la reivindicación, frente al Estado, de sus derechos ciudadanos. Tal situación se reflejaba dentro de los propios organismos públicos donde era posible encontrar propuestas que apuntaban a la subversión del orden establecido y a la creación de una nueva hegemonía hasta aquellas que buscaban una mera reelaboración de la estructura y atribuciones del Estado sin alterar significativamente el sistema social de su conjunto.

Tal como se lo plantearan a Freire, en incontables oportunidades, su concepción educativa servía para muchas cosas y para mucha gente. El término resultaba ambiguo y sus fundamentos resultaban fácilmente adaptables a contextos y situaciones disímiles, según la interpretación que de ellos hicieran los grupos que lo utilizaban. Se hacía difícil entender el problema de la contradicción opresores - oprimidos, eje de la pedagogía concientizadora, sin ubicarlo en el contexto de las relaciones vigentes en países donde se vivía ya bajo formas autoritarias de gobierno o estilos de "congelación política".

La concientización, tal como aparecía en los escritos iniciales de Freire, ya no respondía, ni teórica ni metodológicamente, a las nuevas realidades de los movimientos latinoamericanos de educación y cultura popular. La ausencia de un referencial teórico sobre la estructura de la sociedad y el cambio, las imprecisiones y ambigüedades de la propuesta metodológica y su adopción por los más diversos grupos en los países de la región transformaban el método de la concientización en una especie de "recetario universal" capaz de curar todos los males y satisfacer los más diversos intereses sin poder impactar la dimensión social y política. Paulo recogió estas críticas señalando que: "comencé a preocuparme con el uso de la palabra "concientización" ya desde mi paso por Chile. El desgaste que esa palabra sufrió en América Latina, y después en Europa. fue tal que hace cinco años o más que no la uso. Pasé a hacer de ella una denuncia mundial que yo llamaba "desmitificación

de la concientización. Entonces comencé a reflexionar sobre eso (...) Fui percibiendo mi responsabilidad en el proceso de recuperación de que era objeto. Esa responsabilidad estaba en la falta de una definición política e ideológica."

A pesar de los esfuerzos de Freire por reelaborar sus ideas y "desmitificar la concientización", hacia fines de la década de los sesenta podía percibirse un conjunto de problemas no resueltos en las prácticas con el método. Progresivamente muchos intelectuales y educadores, que reconocían en la propuesta metodológica de Freire uno de los instrumentos pedagógicos más interesantes de las últimas décadas, empezaron a compartir la idea que de los vacíos teóricos y conceptuales de la propuesta contribuían a hacer de la concientización y del método psico-social, un instrumento fácilmente adaptable a las diversas situaciones sociales.

En los esfuerzos por clarificar dicha situación, Freire reformuló los fundamentos teóricos de la concientización. En ese cambio de perspectiva definió "en términos de clase lo que anteriormente comprendía en términos de hombre" y apoyó su trabajo en categorías analíticas que le permitieran dar cuenta del modo en que interactuaban procesos y relaciones sociales en las sociedades latinoamericanas. Desarrolló, entonces, una teoría del conocimiento conocida como la Acción Cultural para la Liberación que fue perfeccionando en escritos posteriores y compartiéndola con académicos e intelectuales de distintas nacionalidades, que enriquecieron sus posiciones y lo llevaron a punto de reconsiderar sus ideas sobre el

carácter dominante de la educación escolar y llevarlo a reconocer que la educación que el Estado ofrece a los sectores populares y el aprovechamiento que ellos pueden hacer, tanto de los aprendizajes reales como del uso de los espacios institucionales, se puede reivindicar más y mejor educación, tenía tanto valor y vigencia como los programas educativos desarrollados al margen del aparato escolar con el fin de fortalecer la organización y capacidad de movimiento de los sectores populares.

Contextualizando su pensamiento, a su regreso a Brasil luego de más de quince años de exilio llevó a reconocer que "La educación popular y la concientización fueron esfuerzos puestos en el servicio de la movilización y organización de las clases populares con vistas a la creación de un poder popular. Hoy, esto no significa afirmar que la educación es un instrumento para la transformación radical

la sociedad. Yo creo que en toda sociedad hay espacios políticos y sociales para trabajar desde el punto de vista del interés de las clases populares, a través de proyectos, aunque sean mínimos de educación popular. Creo, pues, que la cuestión que se plantea a los educadores en tanto políticos, y a políticos en cuanto educadores es, precisamente, reconocer qué espacios existen dentro de la sociedad que pueden ser llamados políticamente en un esfuerzo por ofrecer más y mejor educación a los sectores populares” (1986). Intentando utilizar estos espacios, Paulo Freire fue nombrado Secretario de Educación del Estado de Sao Paulo en 1989 y ofició como tal hasta 1991. Al comprender que la reinención del poder requería de transformaciones mayores, reanudó sus actividades académicas y se dedicó a escribir y a enseñar en su país y en el extranjero. La *Pedagogía de la Esperanza*, uno de sus últimos libros aparecidos en Brasil (1993), es una suerte de memorias, donde relata sus experiencias en América Latina. Europa y África, dando cuenta, a la vez, del modo en que surgieron y se desarrollan sus ideas y propuestas. El libro vino a sumarse a otros, escritos en colaboración con académicos latinoamericanos, americanos y europeos debatiendo sobre sus ideas y la influencia de las mismas en las más diversas disciplinas y ámbitos de acción.

La Vigencia actual de Paulo Freire

Actualmente, Freire sigue inspirando a quienes se ocupan de la formulación y ejecución de políticas de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación de los sectores más pobres. Sea a través de programas no formales de educación o programas implementados dentro del sistema escolar, puede decirse que su influencia ha resultado clave en los avances habidos en la articulación de los procesos de enseñanza-aprendizaje con las vivencias y necesidades de los educandos, en el respeto a su cultura, en la valorización de sus saberes y experiencias así como en la emergencia de nuevas formas de expresión y participación que permiten quebrar el verticalismo tradicional de la pedagogía.

Hoy también se reconoce el aporte de Freire a la reconsideración de la relación pedagógica entre educadores y educandos y, después de su partida, deja ésta y otras lecciones a las nuevas generaciones. Entre las que me parecen más evidentes están el haber logrado:

1. Situar la educación como un proceso colectivo de producción y comunicación de conocimientos e introducir elementos que permiten vincular los aprendizajes con situaciones sociales, políticas, económicas y culturales y analizar los factores que inciden en el funcionamiento de las sociedades.

2. Romper con el clásico binomio sujeto-objeto de la educación remplazándolo por actores, con roles distintos, capaces de definir contenidos y cursos de acción en función de realidades y problemas concretos.

3. Sustentar las prácticas de producción y comunicación de conocimientos sobre grupos específicos, con intereses propios, y adecuar los propósitos y contenidos de la educación a la realidad e intereses de estos grupos.

4. También en el ámbito de la investigación social y educativa Freire dejó sentir su influencia. Inspirado en la investigación de los universos vocabulares y temáticos, Freire empezó a experimentar con el estudio de percepciones y comportamientos campesinos y se sumó a quienes, desde el quehacer científico, buscaban romper con la preeminencia de unidad de método entre ciencias sociales y naturales, rechazaban la separación radical entre lo científico y lo político y separaban la teoría de la práctica. Sus incursiones en la investigación social lo llevó a demostrar que era posible:

a) Superar la dicotomía sujeto-objeto en la investigación social e incorporar a comunidades y grupos como actores de los procesos de investigación y usuarios de los conocimientos producidos a través de ella.

b) Valorar el conocimiento empírico, práctico, de sentido común, para entender por dentro la versión de una ciencia derivada de la práctica e incorporarla a necesidades más generales sin perder su identidad.

c) Utilizar técnicas dialógicas y métodos cualitativos para rescatar los elementos y el saber de la cultura popular, sistematizar esta información y utilizarla como instrumento de análisis social y desarrollo educativo.

Con ello, Freire contribuyó a fortalecer los enfoques cualitativos de investigación e inspiró el surgimiento de enfoques como los de la investigación-acción e investigación participativa en varios países de América Latina.

Junto a estos aportes específicos quisiera rescatar lo que yo considero es el legado de Freire a los educadores de hoy y a los que se preparan para el futuro. Para concluir rescato:

En primer lugar, su enfoque educativo. Durante más de tres décadas, este alimentó e introdujo cambios en la forma de hacer y pensar la educación de adultos y la educación de los sectores populares. Incidió, también, en la renovación de los métodos pedagógicos de los sistemas públicos de educación. Tanto como en las formas de hacer política y en la revisión de las funciones de la educación y la escuela cuando estas se insertan en el marco de políticas que apuntan a la democratización de la sociedad y del Estado.

En segundo lugar, su estrategia metodológica. Esta consiguió romper con el verticalismo en la relación educativa y fomentar la participación de los actores en la gestión y el desarrollo de la educación y la enseñanza. Situó la producción y comunicación de conocimientos como momentos de un mismo proceso, permitió definir cursos de acción en función de realidades concretas e identificar el tipo de conocimiento que se requería para materializarlos.

En tercer lugar, su capacidad de autocritica. Desde que publicara "La Educación como Práctica de la Libertad" y "La Pedagogía del Oprimido", hacia mediados y fines de los sesenta respectivamente, Freire no dejó de reformular su pensamiento, ni de expresar públicamente, sus errores y desaciertos. Se encargó personalmente de lo que denominó "desmitificación de la concientización" así como a los resultados, a veces frustrantes, de algunas prácticas concientizadoras que, o no evaluaron los riesgos, o se dieron al margen de estrategias políticas amplias impidiendo canalizar el potencial de cambio generado a partir del análisis de situaciones críticas.

Por último, quiero rescatar lo profundo de su calidad humana. Quizás no todos conozcan este lado de Freire, pero, a lo largo de su vida, nunca dejó una carta sin respuesta y las puertas de su casa, y su mesa nordestina, estuvieron siempre abiertas para sus amigos y los amigos de sus amigos. En Chile, Ginebra o en Brasil, lugares donde tuve la suerte de visitarlo, siempre hubo espacio para conversar, de lo divino y de lo humano. Siempre hubo espacio para soñar sueños posibles e imposibles. Espacio para crear y recrear. Espacios para reír y criticar. Espacios que permitían, conocerlo en su inmensa humanidad.

Creo que, por todo lo anterior, nos hará falta Paulo Freire. Hará falta en el debate y hará falta a sus amigos. Hará falta para cerrar la agenda que contribuyó

a abrir en los sesenta y para contribuir a la necesaria reflexión que exigen los actuales tiempos. Sobre todo para esto, hará falta la presencia de este pensador creador profundamente humanista y militante. Un hombre de virtudes y defectos. Dueño de una teoría que quedó inconclusa y que espero será tomada como objeto de conocimiento y transformación por las generaciones que vienen. De ocurrir así, creo que ello hará muy feliz a Paulo Freire y a los que tenemos el privilegio de compartir con él un tramo de camino.

PAULO FREIRE UN SOÑADOR SIN MIEDO DE AMAR

Gladys Ramírez Pezoa¹

Escribir sobre Paulo Freire en un artículo condensado, no es tarea fácil, ya que este personaje de nuestra América Latina es un ejemplo fehaciente de lo que significa ser persona humana” y su vasta obra está tan vigente hoy mucho más aun que ayer, sobre todo en este mundo que en aras de la globalización y del modelo social, político, económico y cultural del neoliberalismo donde se han exacerbado los individualismos y se ha producido la deificación de los mercados, donde existen profundas desigualdades sociales, hablar de Paulo Freire constituye un remanso de aguas libres, frescas y turgentes, por que la personalidad de este educador y su pensamiento son verdadero y vital alimento para el alma.

Paulo Freire fue un hombre extraordinario, que le dio a la educación una dimensión social, fue un defensor del humanismo y la cultura, concebía la educación como un factor de liberación del hombre, estuvo en permanente búsqueda de la perfectibilidad, vivió la utopía y no tuvo miedo de amar. Su obra se extiende por Latinoamérica trascendiendo a otros continentes como Europa y África, sus libros han sido traducidos a 35 idiomas y forman parte obligatoria de la educación popular. Fue uno de los más grandes educadores de América, vivió y trabajó en nuestro país, luego del golpe de estado en Brasil su patria, donde había ocupado importantes cargos públicos en materia de educación, durante el gobierno de Joao Goulart, logrando la alfabetización de 300 personas tan sólo en un mes en el Estado de Río Grande del Norte, estos logros hicieron trascender su sistema, sin embargo, como todo hombre exitoso, no estaba exento de enemigos, fue encarcelado posteriormente se fue al exilio a la Paz en Bolivia, sintiéndose afectado por la altura, transcurridos quince días en La Paz, se produce un Golpe de Estado, por tanto ya no le es posible continuar allí por la adversidad del golpe, además de las consecuencias físicas que le ocasionaba la altura. Escribió a unos brasileños en Santiago, a quienes confidenció su deseo de venirse a Chile y les pidió le ayudasen a encontrar un trabajo cuya preferencia obviamente

estaba en educación, sin embargo, tenía disposición para trabajar en cualquier faena manual, inclusive jardinero. Sólo buscaba un lugar donde vivir con su familia y donde pudiera desarrollar una actividad laboral. Su amigo se encargó de preparar las condiciones para conseguirle un empleo en Chile. Ya al pisar tierra ariqueña. Sintió un profundo bienestar al lograr respirar con normalidad.

A los cinco días de su llegada a Chile tuvo una entrevista con el Presidente de INDAP don Jacques Chonchol, quien le ofreció un cargo en el campo de la promoción campesina. Él estaba impulsando en el país la Reforma Agraria, siendo el Presidente de la República don Eduardo Frei Montalva. Paulo Freire encontró en Chile tierra fértil en ese momento histórico para desarrollar su obra pedagógica, fue en Chile donde escribió una de sus obras más conocidas “Pedagogía del Oprimido”, texto mediante el cual han aprendido a leer y escribir millones de habitantes de este continente. En “Pedagogía del Oprimido” planteaba que la “educación no es neutra; siempre es política. Además no hay una práctica educativa sin ética y sin estética. Se debe respetar la identidad cultural del estudiante y se te debe enseñar a aprender De nada sirve una educación bancaria donde el alumno memoriza textos de contenido que no tiene ninguna importancia para su vida”. Esta explicación la hace el propio Paulo Freire a veinte años de haber escrito la obra.

Este gran educador que vivió algunos años en Chile produciendo importantes obras, verdaderos aportes a la Educación y la Pedagogía, se sintió casi un chileno más, aquí disfrutó junto a su amada esposa Elsa y sus hijos, con quienes tuvo una excelente relación intrafamiliar, lo que no es difícil de imaginar toda vez que este importante personaje tenía características de personalidad que le daban un carisma muy especial, fue un servidor entregado a su causa; se sintió un chileno más en esas etapas de grandes transformaciones sociales, con políticas de cambios profundos como lo fue la Reforma Agraria impulsada por el Gobierno de Chile. Este ambiente de revolu-

¹ Trabajadora Social

ción libertaria y de promoción popular, de participación activa del pueblo, facilitó y abrió las puertas a la propuesta de Freire, que calzó en forma precisa en ese momento histórico, la campaña nacional de alfabetización impulsada por el Gobierno de Eduardo Frei Montalva y los programas y capacitación campesina implementados dentro del marco de la Reforma Agraria. También en Perú, la reforma educativa en el Gobierno de Velasco Alvarado estuvo influida por la propuesta de este educador brasileño.

Un tiempo antes de que se produjera el golpe militar, Paulo Freire lo presintió y anunció como una certidumbre histórica, y antes de que se produjera este fatídico acontecimiento abandonó nuestro país.

Viajó a Estados Unidos y de allí a Europa y África, llegó a ser consultor del Consejo Mundial de Iglesias, entre muchos otros cargos internacionales; sus obras más conocidas son *La Educación como Práctica de Libertad* y *Pedagogía del Oprimido*. La UNESCO y todos los educadores del orbe le han rendido merecidos y grandes homenajes.

En sus obras aseveraba que “la raíz de la educación está en que el hombre es inacabado y se sabe inacabado, esto lo lleva a su perfección: dice que hay una relación estrecha entre comunión y búsqueda. La búsqueda debe hacerse con otros seres que también buscan ser más y en la comunión con otras conciencias, porque sino haría a unas conciencias objetos de otras. Sería cosificar las conciencias”.

Freire señala que “la educación tiene carácter permanente. No hay seres educados y no educados. Todos estamos educándonos. Hay grados de educación, pero estos no son absolutos. La sabiduría parte de la ignorancia. Todo saber trae consigo su propia superación. 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 cuando los educandos saben más y hacer que ellos también sepan con humildad”. Esto lo expuso en su libro *Educación y Cambio*, cuarta edición 1987 de Editorial Búsqueda de Buenos Aires.

El fue un gran humanista que amo inconmensurablemente a los seres humanos, siendo su obra educadora el testimonio viviente y trascendente de genuino amor al prójimo. La educación popular marcó en el mundo y especialmente en nuestro país un hito relevante en la vida societaria. El avance en alfabetización fue notable la promoción de valores huma-

nistas en el campesinado y la sociedad chilena en general, el fomento de la participación activa en las organizaciones comunitarias, la entrega de capacitación de hombres y mujeres del ámbito rural que recibieron toda esta promoción como una entrega de amor y esperanza que lograron sacar a los campesinos chilenos de la opresión, la esclavitud y la minusvalía personal y familiar. Esta fue una obra de valor incalculable en el desarrollo social.

Este sistema educativo como lo expresa Paulo Freire promueve la reflexión del hombre hacia la realidad, haciéndola objeto de sus conocimientos asume a la postura de sujeto cognoscente de un objeto cognoscible, Otorgándole esta propiedad a todos los hombres y no solo privilegio de unos pocos. Permite que el hombre se temporalice al identificarse con su propia acción, que tome conciencia de un ayer y de un mañana, puesto que está en el tiempo, a diferencia de los animales que están bajo el tiempo; su dimensión inferior no les permite tener conciencia, pues sus relaciones son por contacto, están en el mundo, pero no con el mundo. Para Dios tampoco existe el tiempo, porque está sobre el tiempo. El hombre primitivo vivió bajo el tiempo y cuando obtuvo la conciencia de éste se temporalizó. Esto demuestra que el hombre es un ser perfectible, en permanente evolución. Abordó el tema de la libertad y la creatividad, decía que mientras más dirigidos son los hombres por la propaganda ideológica, política o comercial, son más objetos y masas, en cambio cuanto más rebelde e indócil es el hombre tanto más creador es, aunque en nuestra sociedad se diga que el ser rebelde es un ser inadaptado; agrégale que en todo hombre existe un ímpetu creador, que nace con la conclusión del hombre y la educación es más auténtica, mientras más desarrolla este ímpetu ontológico de crear.

La educación debe ser deshinibidora y no restrictiva, por tanto se hace cada vez más urgente el desarrollo de una conciencia Crítica que permita al hombre transformar la realidad.

Sobre el amor y el desamor expresaba lo siguiente: “El amor es una tarea de sujeto. Es falso que el amor no espera 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. No hay educación sin amor. El amor implica lucha contra el egoísmo. Quien no es capaz de amar a los seres inacabados, no puede amar. No hay educación impuesta como no hay amor impuesto”.

Es evidente que el autor de tan valiosas obras ha realizado a partir de la educación un análisis profundo de la realidad humana y de los aspectos que la conforman, como sus valores, centrando al ser humano en la dimensión de persona, capaz de adquirir compromisos, de reflexionar, de autodeterminarse y también de solidarizar. Le atribuye a la persona capacidades que contribuirán a su perfeccionamiento, pero sin duda alguna la relación que hace entre la educación y el amor son fundamentos de una gran relevancia.

El Rol del Trabajador Social

Sobre el Trabajo Social y los procesos de cambio, Paulo Freire nos dice que “El rol del Trabajador Social implica análisis del cambio y de la estabilidad como expresiones de la forma de ser de la estructura social. Estructura social que se opone a él como campo de su quehacer”. Se refiere a que al Trabajador Social le corresponde actuar en una realidad en permanente cambio donde tanto él como las personas insertas en esta realidad están condicionados por la dinámica del cambio, agrega que hay fuerzas de la realidad social que están con el cambio y otras por la permanencia, es decir, unas fuerzas que están frenando el tiempo y el avance por tanto, son anticambio y otras que se inscriben en una postura futurista del progreso, mirando hacia el frente en el cauce de la historia. Al expresar que la estructura es obra de los hombres y por tanto su transformación será también obra de los hombres, aquí con estos preceptos hace una advertencia muy válida a los Trabajadores Sociales, instándoles a considerar esta participación de los hombres en el cambio de las estructuras, por lo que significa que son sujetos y no objetos de la transformación. Finalmente, sobre este tema parece importante destacar el siguiente mensaje que dejó “El Trabajador Social que opta por el cambio no teme a la libertad, no prescribe, no manipula, no huye de 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 concreta, objetiva, los hombres son considerados puros objetos, en 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”.

Mucho más se podría reseñar de tan magnífico legado intelectual, que ha dejado a la humanidad Paulo Freire. Nos habló de la conciencia y de la necesidad de concientizar, aunque este último vocablo tuvo interpretaciones apartadas del verdadero sentido. En lo educativo la concientización es una noción que se remite al aprendizaje orientado hacia la percepción de realidades económica, políticas y sociales, como requisito fundamental de la acción; éste término está muy vinculado a Paulo Freire, porque fue un concepto central de sus ideas sobre la educación, ya que él decía: “Estoy convencido de que la educación, como práctica de la libertad, es un acto de conocimiento, una aproximación crítica de la realidad. Desde entonces esta palabra entró a formar parte de mi vocabulario”.

Sin embargo, se produjo una degradación del concepto de concientización debido a que contemporáneos de él hicieron de éste un instrumento adaptable a fines de interés político partidario, que afectó considerablemente la propuesta educativa, dándose cuenta de esta situación hace una denuncia mundial llamada “Desmitificación de la Concientización”.

Este es un tema apasionante que llama a reflexiones profundas de extensos análisis, que en justicia merecen un capítulo aparte.

En el año 1991 Paulo Freire visita nuestro país luego de largos años de ausencia. En una entrevista realizada por la periodista Soraya Rodríguez publicada en el diario “La Época” el 23 de Noviembre de ese año, dijo: “Mi sueño, mi estrategia, mi utopía, es una sociedad justa; menos injusta en el primer momento, una sociedad llena de bondad, una sociedad en que ética y estética no se desligan, no se deshacen, se hermanan, una sociedad en que cada vez más los niños tienen menos hambre sin saber por qué, en que los hombres y las mujeres puedan vivir, amar, ser felices, hacer poemas, escribir, ser. Es un sueño político y no burocrático ni pragmático”.

Esta cita refleja la inmensa capacidad de amar que tuvo Paulo Freire y que se traduce en cada una de sus obras, las cuales han servido y seguirán sirviendo como guía en la construcción de una sociedad mejor.

ACTUALIDAD Y LEGADO

“DEL EDUCANDO CONCIENTIZADO DE PAULO FREIRE AL SUJETO CRÍTICO DE LAS DEMOCRACIAS DE AMERICA LATINA”¹

Sara Ali Jafella²

El presente artículo, tiene como objetivo hacer una breve presentación de los rasgos que intervienen en la construcción del sujeto, en el marco de las democracias latinoamericanas. Nuestros países soportan actuales acechanzas en los planos económicos, laborales, educativos y multiculturales, en el marco de un mundo conmocionado por la globalización económica, la marginación laboral y educativa, las guerras étnicas y/o religiosas, la situación de las minorías y la dependencia frente a poderes transnacionales. En el contexto del nuevo milenio, tales factores alcanzan el cenit de su proyección en los ámbitos del mundo social y laboral de la vida de los sujetos; ellos escenifican la urdimbre de interrelaciones que perturban el denominado “mundo de la vida” (Habermas, 1987). La grave conmoción que afecta diferentes ámbitos de la vida humana y del propio planeta contiene el peligro de fragmentaciones y rupturas en diversos ámbitos (culturales, políticos, económicos), como consecuencia de factores vinculados a la duplicidad de la pobreza: pobreza de los Estados y pobreza de amplios sectores poblacionales. En ese contexto se apela a la reconstrucción del sujeto como sujeto concientizado (Freire), sujeto competente y crítico (Habermas) y, en especial, sujeto social reflexivo e interactivo en las democracias de América Latina.

Frente a tales factores, esta presentación convoca al pensamiento pedagógico de Paulo Freire, cuando en el Brasil de la década del '60 afirmaba el valor de la concientización de aquellos sujetos que soportaban marginalidad social en educación y marginalidad económica en pobreza. Se trataba nada menos que de la apertura de una situación de “oprimido” hacia la construcción de un sujeto “liberado”. Se intenta la recuperación del concepto de Paulo Freire sobre la configuración de sujetos educandos concientizados con respecto a la situación actual de marginación educativa, social y económica. Desde un proceso reflexivo, en los '60 en Brasil y en los '70 en otros países hermanos de latinoamérica, la puesta en obra de la pedagogía de Freire propiciaba en hombres y

mujeres educacionalmente marginados el aprendizaje que les permitía pasar de la denominada “cultura del silencio”, que los perdía en el anonimato social, hacia el tránsito de “decir su propia palabra”, a través de la interacción “entre sujeto-educando y sujeto educador mediatizados por el mundo”.

En el breve discurso que implica una Ponencia, se acotarán connotaciones del sujeto (“personalidad”) en los marcos conceptuales de “cultura” y “sociedad”. Estos conceptos son convocados a efectos de facilitar la emergencia de algunas propuestas frente a la multiculturalidad, las fragmentaciones sociales, el individualismo, la exclusión laboral y la marginalidad educativa en los contextos de la globalización económica y del neo-liberalismo político.

De antemano se subraya una intencionalidad hacia el sujeto de la vida cotidiana, vida en la que radican los saberes subyacentes y preteóricos en oposición al mundo sistémico en el que se presentan formas de poder político, económico y tecnológico. Esta propuesta sostiene que desde la cotidianeidad se pueden ir configurando espacios de reflexión crítica, que asomarán como pasos previos para una reconstrucción permanente y activa del actualmente fragmentado mundo de la vida. Prueba de esta concientización de lo cotidiano la dieron los denominados “círculos de cultura”, creados por Freire hace varias décadas en el extenso territorio brasileño, que tuvieron expansión hacia otros países latinoamericanos.

Desde otra perspectiva, el tema conduce a la crítica de Gramsci sobre el conocimiento vulgar o del sentido común. El filósofo italiano sostiene que la capacidad de reflexión se manifiesta en las prácticas de la vida cotidiana a través de lo que denomina “buen sentido”, es decir, una forma de razonabilidad que permite que grupos sociales puedan analizar las propias problemáticas que los afectan. La razonabilidad del “buen sentido” es contraria a la hipergeneralización, mitificación y acriticidad del denominado “sentido común”, basado especialmente en creencias o en saberes no reflexivos o espontáneos. De esta manera, el “buen sentido” apunta a

¹ De la Ponencia del mismo nombre, presentada al «3er Encuentro del Pensamiento Latinoamericano : Corredor de las Ideas»

² Trabajadora Social. Docente UNLA. Argentina.

valores de grupos sociales que llevan a cabo argumentaciones razonables acerca de las prácticas sociales y políticas que caracterizan los rasgos de cada comunidad cultural.

Por otra parte, Habermas es otro filósofo contemporáneo que estudia al sujeto desde las perspectivas cultural, social y con relación a la "personalidad" en la praxis o acciones cotidianas del mundo de la vida. En lo que sigue, trasladaremos libremente algunos conceptos del pensamiento de Freire a la teoría social de Habermas, en un intento de enmarcar, desde una libre confluencia de ideas, ciertos enfoques del pensamiento de un pedagogo social con un filósofo social.

La obra de Freire sostiene –en su conjunto– que a través de la nueva alfabetización, hombres y mujeres toman conciencia de su situación social de marginados. Este proceso de alfabetización, entonces, amplía su escenario hacia propuestas problematizadoras, dialogales, críticas, reflexivas y liberadoras. No caer en la necrofilia que en el contexto actual provoca incertidumbre, insatisfacción, desasosiego, depresión e impotencia en amplios sectores de la población.

En Habermas, la locución "acervo cultural" implica la expresión de formaciones simbólicas, conjunto de creaciones por parte de los sujetos; ellas conllevan no sólo la facultad de «entender sobre algo en el mundo» sino, además, actuar en él en procura de una socializada y racional transformación. El acervo cultural responde a la diversidad de creaciones que se construyen desde la puesta en marcha de las denominadas competencias del sujeto. El concepto habermasiano de sociedad hace referencia a acciones sociales orientadas al entendimiento. Esto nos lleva a afirmar que en ambos pensadores (Freire y Habermas), es invocada una concientización del sujeto en tanto sujeto activo y comunitario.

En la sociedad se construyen interacciones entre sujetos que pueden dar lugar a grupos de pertenencia, generadores de actitudes morales que propician la solidaridad y la democratización. Los últimos conceptos adquieren resignificación en el ámbito de los países latinoamericanos, por cuanto éstos deben promover el desarrollo de interacciones culturales desde la ética social y desde la democracia política. Ambas pueden dar contención y solución a las desigualdades económicas y educativas de sectores poblacionales marginados a los que les corresponde la igualdad de derechos humanos universales.

Por último, el tercer concepto centraliza la construcción del sujeto y apunta al desarrollo de la personalidad. El tema es sustantivo en la pedagogía de Freire y atinente a los campos psicológico, pedagógico, laboral y sociopolítico, en virtud del protagonismo de cada uno de los actores en tanto sujetos competentes. Tales competencias (entre las que se destaca la competencia racional comunicativa), promovida en su desarrollo sistematizado por la escolarización, alientan el desenvolvimiento pleno de la vida interior del sujeto en la configuración de la propia identidad. Nuestra propuesta adquiere, entonces, una finalidad más precisa: la formación de la personalidad de un sujeto libre y reflexivo en interacción democrática y social.

Las comunidades nacionales de América Latina –en su conjunto– soportan un déficit riesgoso en los sectores del trabajo y de la educación. La desagregación social y la marginalidad laboral son los síntomas más palpables de una grave conmoción, cuyo riesgo potencializa la consumación de pérdidas irrecuperables en la configuración de identidades.

A través de las relaciones intersubjetivas, de la socialización de los saberes y de las prácticas actitudinales democráticas –y en una permanente comunicación inter-latinoamericana que resguarde la autonomía política y constitucional, propia de cada Nación–, es posible favorecer el crecimiento de nuevas actitudes y reflexiones en la connotación del vocablo "democracia". Se trata del nuevo espejo de la democratización, que, desde su hontanar político, se refleja también en los planos económico-laboral, socio-cultural y de la subjetividad de cada ciudadano en comunidad.

La idea es llevar a cabo una fecunda concientización y práctica social reflexiva –de tipo freireano– acerca de lo que está pasando y acerca de por qué nos pasa. Este interrogante complejo y problemático puede ser el inicio de una futura y orgánica crítica social a nivel de los países, es decir, una crítica construida desde el aliento hacia cambios emancipatorios que desafíen al pragmatismo mercantilizado de la actual sociedad en la que prevalecen minorías consumistas y mayorías económicamente marginadas.

Frente a la globalización económica es necesario que América Latina abra un espacio de deliberación y acción conjunta, para superar la actual situación que agobia nuestra vida societal. La reflexión y acción de los sujetos miembros en tanto entidades naciona-

les necesitan "estar mentalmente alertas" frente a lo espúreo; no "bajar los brazos" frente a las injusticias; no sucumbir emocionalmente frente a los representantes del poder económico; acentuar la responsabilidad en la formación de las nuevas sociedades del conocimiento; capacitarse en diversas actividades laborales; analizar reflexivamente las prácticas sociopolíticas para actuar responsable y democráticamente en los diferentes sectores poblacionales de la producción y de la cultura. La capacidad reflexiva genera acción concientizada y autoexamen acerca de la propia práctica, en permanente vigilia con respecto a las acciones cotidianas del mundo de la vida y de los rasgos sistémicos de los poderes político y económico internacionales. Su impronta es la reconstrucción de una auténtica democracia en los planos económico y social.

¿Porqué en los países latinoamericanos son válidas las anteriores afirmaciones? En primer término, porque en nuestros países se dan problemáticas sociopolíticas, culturales educativas y económicas comunes. En segundo lugar, porque aunque ellos exponen regionalismos y diversidades culturales, creaciones colectivas de diferentes signos, variadas tradiciones emergentes e iguales expectativas de crecimiento tecnológico y científico. La consigna implica respeto a las identidades nacionales, a la multiculturalidad y a los regionalismos, consustanciado con un imperativo social universal: equidad en la distribución de fuentes de trabajo y socialización de conocimientos por parte de los sistemas nacionales de educación.

Desde la vastedad de nuestra geografía y desde una historia social en muchos aspectos compartida, los habitantes de América Latina debemos necesariamente reflexionar y actuar para la resolución de problemas de emergencia social. En este contexto, es necesario que el concepto de "concientización" indicado por Freire construya un signo latinoamericano de sustentación a través de la acción racional comunicativa, señalada por Habermas. Tal enunciado se constituye como "unidad de significación" en la que caben las culturas populares, regionales y académicas, el desarrollo de la ciencia y de la tecnología, la solidaridad social, nacional y latinoamericana en vínculos indelebles con el derecho humano universal a una vida digna.

Sirva de ejemplo de estas acciones sociales, el encuentro internacional que tuvo lugar en el mes de noviembre de 1999, en la sede del Colegio Nacional

Buenos Aires, en la Capital Federal de Argentina, en el que se visualizó un rostro de resistencia social a la globalización económica por parte de los miembros de la denominada "Asociación por una Tasa a las Transacciones Financieras Especulativas para ayudar a los Ciudadanos" (ATTAC), asociación "...cuyo objetivo es reconquistar el espacio político perdido por los ciudadanos ante el implacable avance de los mercados"(...) Tal asociación está integrada "por 50 diputados de doce países en el Parlamento Europeo, y la formación espontánea de afiliados en países de Europa, África y América". Este ejemplo hace patente la necesidad de que los países latinoamericanos refuercen sus lazos de integración frente a competitividades económicas. El Mercosur se debe transformar en un punto crucial de nuevas integraciones regionales.

Por último, cabe señalar que tales búsquedas de integración desde la afirmación de los regionalismos, las diversidades culturales, étnicas y de género, la consolidación de las identidades nacionales a través de Estados socialmente responsables tienen eco en eventos como este Tercer Encuentro Latinoamericano, que tiende puentes de comunicación a través de nuevas producciones de conocimientos sobre problemáticas comunes de emergencia nacional, plurinacional y social.

Bibliografía

- FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. México-Buenos Aires, Siglo XXI, 1974.
- GARBETTA, Carlos. "Socialresistencia", *Le Monde Diplomatique- el Dipló- París-Bs.As.*, diciembre 1999, pág.3 (traducido al español).
- HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid, Taurus, 1987. vol.2, cap.VI."Sistema y mundo de la vida".
- NUN, José. *La rebelión del coro*. Estudios sobre la racionanlidad política y el sentido común. Bs.As., Edic. Nueva Visión, 1989. Pág. 67-82:"Gramsci y el sentido común".

INFLUENCIA DE PAULO FREIRE EN EL TRABAJO SOCIAL

Susana Vallejos Silva¹

En primer lugar quisiera agradecer el espacio de intervención y la oportunidad que esto me brinda de hacer un reconocimiento, especialmente ante las nuevas generaciones de trabajadores sociales, al rico y significativo aporte del pensamiento de Paulo Freire a nuestra disciplina.

Para nosotros, profesionales de las décadas de los 60, los 70 y los 80, esta ocasión nos brinda también la oportunidad de hacer una reflexión sobre lo que ha sido el quehacer del Trabajo Social, de su historia de la reconceptualización, pero además de plantearnos interrogantes respecto de los desafíos que nos depara el futuro como profesión históricamente comprometida con los sectores populares.

Distintos enfoques epistemológicos, teóricos, ideológicos han convivido en el trabajo social. Y sin embargo, todos ellos dicen compartir un mismo propósito, cual es el de propender al cambio social, al mejoramiento de la calidad de vida, al desarrollo humano y la satisfacción en forma integral de las necesidades no sólo materiales sino también existenciales y afectivas de las personas.

En este contexto quisiera iniciar este diálogo con Uds., y con los panelistas de la mesa, diciendo en primer lugar que Paulo Freire ha constituido en el campo del Trabajo Social un paradigma teórico, metodológico y práctico de enorme impacto: gran parte de las promociones de los 60, de los 70 y aún de los 80 han sido fuertemente marcados por su concepción de la educación, de la relación profesional - usuario, concepción que ha impregnado los diversos proyectos "alternativos" de trabajo social, tanto en Chile como en el resto de América Latina.

Paradójicamente, es precisamente durante el periodo de la dictadura militar, cuando un importante sector de trabajadores sociales inserto en las organizaciones no gubernamentales implementa con mayor intensidad y perseverancia uno de los más importantes aportes de Freire: La Educación Popular.

Aunque iniciado en la década de los años 60, será en esta etapa difícil de nuestra historia reciente cuando

este trabajo basado en un enfoque rupturista con lo que tradicionalmente había sido el desarrollo comunitario, a lo menos en nuestro país, se evidencia como estrategia metodológica eficaz, y por tanto como una concepción teórico - ideológica idónea, en el propósito de recrear y fortalecer la organización popular.

Tras la rica experiencia de esos años la relevancia de esta orientación para la creación de movimientos o sujetos sociales capaces de defender con tenacidad sus derechos y contribuir así a la derrota política de la dictadura, con un método de concientización y una práctica basada en la relación dialógica entre los distintos actores involucrados en el proceso comunitario, educador popular y sujeto popular, está fuera de toda duda.

El desarrollo de un cuerpo de técnicas grupales facilitó este proceso de "desenrollar" las relaciones y crear lazos de credibilidad y de confianza entre los trabajadores sociales y la población. Se suscitaron numerosas discusiones en torno a la significación de esta experiencia buscando esclarecer si eran dichas técnicas lo que constituía el mérito fundamental de la Educación Popular o bien el propio contenido clasista de la educación y su propósito emancipador.

La historia ha demostrado cómo las técnicas grupales son susceptibles de ser incorporadas en todo tipo de trabajo grupal en tanto facilitador de procesos de discusión. No obstante, la intencionalidad que les da sustento en el enfoque de Freire no puede hacerse parte de cualquier tipo de formación y ahí radica precisamente la diferencia entre esta concepción de la educación y la concepción tradicional.

Sin embargo no es posible entender en su real dimensión y alcance el pensamiento freiriano sin retrotraerse al contexto histórico, social y político en el cual este educador humanista, cristiano y marxista brasileño, desarrolló y encontró eco para sus tesis cuestionadoras de aquella educación a la que él llamó "bancaria" en tanto instrumento de dominación de los sectores oprimidos latinoamericanos.

¹ Trabajadora Social, Docente Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Su propuesta de Educación Popular, como expresión de un posicionamiento a la vez teórico, metodológico y práctico, tenía por objetivo precisamente revertir ese enfoque educativo tradicional antes mencionado, cuya misión es disciplinar, seleccionar y adiestrar a los alumnos usándolos como meros depósitos de conocimientos, sin reconocer en ellos una capacidad de retroalimentación con el profesor en función de sus propias experiencias.

Sin lugar a dudas, Paulo Freire y la Educación Popular tuvieron y tienen igual número de seguidores como de detractores. Se ha analizado y se analizan sus bondades y falencias y por cierto sería largo, aunque no por ello menos interesante y hasta necesario al interior de Trabajo Social, realizar una evaluación y sistematización de lo que fueron las experiencias de Educación Popular durante la dictadura y en este período de transición, de la observación realizada en estas prácticas educativas, acerca del rol del facilitador o educador popular, acerca de la horizontalidad en los procesos de aprendizaje y en la producción de conocimiento; en fin éstos y otros aspectos más serían para nosotros importantes temas de discusión que permitirían no desechar todo un bagaje vivencial, que obviamente contribuiría al desarrollo de nuestra profesión.

Teniendo muy clara esta limitación, y aun a riesgo de parecer un tanto romántica en esta reflexión, diré que en mi opinión lo más importante para nosotros, trabajadores sociales, al conocer, a Paulo Freire, fue esta mirada distinta, que iba más allá de las apariencias que nos reflejaba la pobreza y los distintos proyectos de modernidad que intentaban paliarla a través de la movilidad social. Una mirada que nos permitía comprender y explicamos la realidad desde su complejidad multicausal y "darnos cuenta" que los problemas con los que habitualmente hemos trabajado tienen causas que no radican sólo en la existencia de patologías sociales o de conductas disfuncionales de algunas personas afectadas por problemas como el alcoholismo, la prostitución u otras.

Obviamente que estas variables son también antecedentes para el diagnóstico de la situación en la que nos insertamos. Sólo que no son los únicos y ni siquiera los que explican de verdad el problema. Las causas profundas, estructurales, no explicitadas, las pudimos descubrir con la lectura de Freire, también del marxismo y en la teología de la liberación por ejemplo.

De algún modo Freire sintetizó estas concepciones y las tradujo en teoría y método que el Trabajo Social, al menos a través de una parte no insignificante de sus estudiantes y profesionales más jóvenes, hizo suyos. La comprensión de la realidad y los problemas que observábamos, influyó enormemente en la forma de concebir el trabajo profesional, en la forma de concebir la relación con el otro con el que interactuamos: nuestro usuario.

Evidentemente, aquella Latinoamérica profundamente convulsionada por movimientos sociales que promovían el cambio radical de las estructuras imperantes fueron un caldo de cultivo exquisito para sensibilizar a los intelectuales de todas las disciplinas, especialmente de las ciencias sociales, impulsándolos a comprometerse en este proceso político en marcha.

La teoría de la dependencia es un claro ejemplo de ello y la influencia de ésta en el período de la reconceptualización del trabajo social es innegable. Los procesos generados en América latina, el mayo francés y demás protestas estudiantiles en Europa, la revolución de las flores en EEUU, los movimientos de liberación en África y Asia no podían dejar inmóviles a la intelectualidad de ese entonces, muy especialmente a la joven intelectualidad.

Ese es el contexto del cual emerge Freire. ¿Cómo desconocer su aporte al Trabajo Social precisamente en un período en que éste cuestionaba sus orígenes filantrópicos y paternalista que lejos de elevar la dignidad de sus "beneficiarios" los insultaba y se las robaba a cambio de un paquete de alimentos o de ropa misericordiosa? ¿Qué pasaba entonces con los derechos y potencialidades de los individuos?

Un movimiento de estudiantes de Trabajo Social y profesionales jóvenes, que sentían una profunda insatisfacción con su formación tecnocrática y un quehacer paliativo frente a los problemas sociales en los cuales se encontraban inmersos acogieron con entusiasmo estas nuevas categorías de análisis.

El deseo de zafarse del enfoque epistemológico positivista que había aprisionado al Trabajo Social, obligándolo a contemplar la realidad desde fuera, cual laboratorio de biología, en nombre de la ciencia y de la neutralidad valórica de la profesión facilitó la acogida que tuvo la Educación Popular.

La práctica observada, que se develaba profundamente manipuladora y carente de autonomía en cuanto profesión, aparecía frontalmente contrapuesta con la orientación propuesta por la educación popular.

El discurso sugerente, sólido, coherente, esperanzador de ésta entregaba herramientas no sólo para interactuar con la población sino además para reflexionar críticamente sobre lo que había sido la práctica tradicional del Trabajo Social, permitiéndole transparentar sus debilidades y falencias, al menos ante quienes buscaban abrir paso a un pensamiento nuevo en el campo del Trabajo Social de entonces.

El pensamiento de Freire, mediante sus ideas fuerza, la educación popular, la concientización como medio para alcanzar la libertad, la horizontalidad versus la verticalidad en el proceso de aprendizaje, la educación como práctica política entusiasmó a una parte importante de los trabajadores sociales de esos años, especialmente entre los más jóvenes.

La formación humanista y marxista de Paulo Freire sustentó las bases de estas propuestas impugnadoras y animadas por una profunda voluntad de cambios sociales no sólo a nivel del Estado.

La formación humanista y marxista de Paulo Freire sustentó las bases de estas propuestas impugnadoras y animadas por una profunda voluntad de cambios sociales no sólo a nivel del Estado, sino como un profundo cambio social que involucra también la democratización y el protagonismo de la sociedad civil. Es decir de un profundo cambio cultural al nivel de la sociedad.

La fuerte influencia gramsciana en su teoría acerca de los procesos de concientización, de los procesos colectivos de identidad social, fueron sin lugar a dudas ideas centrales que permitieron a los trabajadores sociales, y al Trabajo Social en general, sensibilizarse ante la cuestión social que tenían enfrente, permitiendo además vislumbrar caminos para un quehacer con sentido, para un quehacer desafiante en el cual al Trabajo Social por su capacidad de inserción en la comunidad le cabía un rol clave.

Obviamente el Trabajo Social ha sido receptáculo de muchas influencias, como por ejemplo el positivismo, el marxismo, actualmente la fenomenología, empero P. Freire sintetizó en sus propuestas teóricas y metodológicas de la educación popular, la teoría de la concientización y el proceso dialógico, una visión sicosocial educativa que subyacía a la intervención del trabajo social fundamentalmente a escala comunitaria puesto que la posibilidad de contribuir a la constitución de sujetos políticos sociales la búsqueda de la democratización el estímulo de la solidaridad el cuestionamiento de la vida cotidiana con

los propios sujetos permitía ir superando los niveles de conciencia ingenua, fatalista, resignada y avanzar hacia una conciencia crítica.

El cambio conceptual en Trabajo Social de "objeto de intervención" a "sujeto de acción" proviene obviamente de la influencia ejercida por Freire y su pensamiento. La teoría de la conciencia y la estructura dialógica obligaba a reconocer la necesidad de interactuar con los otros en una relación de intersubjetividad y comunicación horizontal. La necesidad de tomar como "punto de partida" la representación simbólica del mundo social de los sectores populares, su sentido común para avanzar conjuntamente en una conciencia problematizadora de la calidad, obliga a aceptar al otro como igual en este proceso de aprendizaje.

Este sólo postulado desmitificó las relaciones tradicionales entre trabajadores sociales y atendidos, e implicaba una superación del paternalismo sobreprotector y castigador que hasta ese momento habían prodigado las visitadoras sociales a sus "beneficiarios" o clientes. La necesidad de conocer al sujeto y por tanto portador de capacidades que era necesario potenciar se sostenía en la necesidad de desarrollar la capacidad de escuchar que señalara Freire con tanta fuerza, para terminar hablando, dialogando con el otro y no sobre el otro. El rol del profesional no era más el de único portador de la verdad, sino del intelectual orgánico que aporta y construye junto con los otros proyectos alternativos, contraculturales, con estrategias de poder.

Es a esto a lo que en el campo del Trabajo Social se le ha denominado PRAXIS. Podríamos decir que este concepto que ha sido acuñado por la profesión alude a una intencionalidad política clara y transparente, asociada a una práctica de fortalecimiento de las organizaciones populares, que permita avanzar hacia una utopía, entendida no como una pérdida ideologizada de contacto con la realidad sino como la creación de las condiciones necesarias para la realización de una sociedad más justa para todos y esta idea de liberación social, intrínseca a la educación popular, está contenida además, la idea de libertad individual, y es precisamente la conjugación entre conciencia de libertad individual, entidad social lo que permite hacer creíble esta utopía de una sociedad más justa. El "miedo a libertad" señalado por E. Fromm en las sociedades cosificadas necesita de la acción colectiva. El desarrollo de una conciencia crítica, la conciencia solidaria, de la máxima de Freire "nadie será otro, ni nadie se libera solo", cobra im-

portancia nuevamente en la acción colectiva. Sin lugar a dudas, el acto de ruptura de la alineación y la adquisición de conciencia es y sólo puede ser un acto personal, pero sin lugar a dudas también la interlocución, el sentimiento de unidad e identidad con otros, especialmente si están en tu misma situación, es vital. Lo colectivo, social, cobra relevante importancia para un sector social que siendo mayoritario en número es, no obstante, prácticamente invisible en la opinión pública, en las instancias de decisiones. De allí la importancia y validez de la organización y movilización de los sectores históricamente alegados.

Para el Trabajo Social, Paulo Freire y su pensamiento implicó no sólo esto que brevemente he reseñado sino que, lo que es más importante lo dotó de un nuevo enfoque epistemológico basado en la constatación de que el conocimiento es el resultado de una práctica consciente de los seres humanos sobre la realidad objetiva, que a su vez la condiciona y se indica en el momento de darse cuenta de ella.

Esta realidad multifacética, dinámica, contradictoria, tensionada, inconclusa es el punto de partida de la práctica social del Trabajo Social. Las falsas dicotomías entre la teoría y la práctica, la adquisición de conocimientos y la creación de los mismos, entre el proceso de enseñar y de aprender, el de educar y el de educarse, entre el trabajo manual y el trabajo intelectual han impedido, y no sólo al Trabajo Social, apropiarse, posesionarse de la realidad, para explicarla, comprenderla y transformarla.

La vieja discusión en el campo de las ciencias sociales acerca de su pretendida objetividad influyó también sobre el Trabajador Social, inhibiéndolo en su capacidad de desarrollar sus propios diagnósticos tomando en consideración sus ricas vivencias como observador participante y activo de las injusticias, de la indignidad, de la falta de expectativas.

¿Puede un trabajador social obviar sus propias conclusiones basadas en su experiencia? Desde mi punto de vista, se debe responder a ello con un no rotundo. Por ello la necesidad de reflexionar críticamente sobre nuestra práctica preguntándonos ¿qué conocer?, ¿Para qué conocer?, ¿por qué conocer?, ¿en favor de qué conocer?, ¿de quién conocer?, ¿cómo conocer?, es elemental para desarrollar una práctica a lo menos consciente para nosotros y nosotras.

Frente a una realidad siempre inconclusa, no puede sino tener un tremendo sentido la pedagogía de la pregunta planteada por Paulo Freire como contrapo-

sición a la pedagogía de la contestación y la respuesta. Y ¿quién puede contestarnos mejor que la realidad misma? Es esta realidad la que también exige coherencia entre el discurso y la práctica de los trabajadores sociales. En realidad esto es casi una condición para la credibilidad necesaria para la inserción en cualquier relación profesional. La necesidad de lidiar con la tensión entre la palabra y los silencios, como dijera Freire, para realmente dialogar, es también, una modalidad aprehendida en el campo del Trabajo Social proveniente de la Educación Popular.

En definitiva y en mi opinión, los postulados freirianos fueron y continúan hoy siendo, revitalizantes para el Trabajo Social, en primer lugar transparentando la intención política de la acción de la profesión. En realidad, no es que la Educación Popular haya dotado de contenido más trascendente al Trabajo Social, sino simplemente que ella lo hizo explícito y consciente obviamente en un contexto favorable a estas posturas.

Para hacer justicia a este reconocimiento de la variable política como intencionalidad y consecuencia de la acción profesional debo decir, coincidiendo una vez más con Freire, que cuando se habla de proyecto político no se está haciendo alusión a un proyecto de tal o cual partido sino a un proyecto social amplio, que deberán protagonizar tanto los movimientos sociales como los partidos.

La conjunción de educación popular y Trabajo Social concientiza, contribuye a crear identidad, fortalece sujetos sociales con perspectiva de poder, cuestiona la vida cotidiana para producir cambios culturales y contribuye a democratizar las relaciones humanas y sociales, pero no protagoniza los cambios.

Me quedan sin lugar a dudas muchos cabos sueltos. Adjúquenlo en parte al escaso tiempo disponible y al objetivo sumamente modesto planteado a nuestra intervención. Sin embargo debo reconocer sin pudor que muchos de estos cabos sueltos corresponden a preguntas que aún están sin respuesta en el campo del trabajo social y, por qué no decirlo, de las ciencias sociales en general.

El nuevo escenario social y político producto de un proceso acelerado de modernización, de globalización de la economía, de revolución de la informática y de los medios de comunicación aún nos tiene un tanto perplejos, al menos a mí, y por tanto más que respuestas y certezas respecto de nuestro futuro como profesión, y en el marco de ella de

la Educación popular, tengo muchas preguntas que deberán ser resueltas con un esfuerzo colectivo de reflexión acerca de las diferentes tensiones en las que hoy nos debatimos.

Tengo sin embargo, algunas certezas que me permiten orientar en forma optimista mi aporte a la profesión y que se concretiza, actualmente en la docencia. Estas se refieren al hecho de que vivimos hoy en un mundo que promueve el individualismo hasta límites semejantes: en este contexto la acción colectiva es percibida como de segundo orden, consumándose una disgregación social que inmoviliza, un consumismo trastoca los valores de las personas y en que el tener importa más que el ser.

Vivimos en un mundo que a pesar de sus adelantos tecnológicos, por su lógica no ha podido satisfacer las necesidades humanas de todos y por tanto el flagelo de la pobreza y sus consecuencias afectan a una parte significativa de la población. Vivimos en una sociedad que deshumaniza tras largas y agobiantes jornadas laborales. Vivimos una sociedad que hace perder los sueños y las utopías a la mayoría de los jóvenes.

¿Es esta la sociedad que queremos para el futuro? Ciertamente no. Y por supuesto no estoy planteando una postura, al menos no lo pretendo, mesiánica o salvadora. Simplemente intento no pasar por alto los diversos problemas a los que actualmente nos vemos enfrentados. Sin embargo también es cierto que nuestra sociedad hoy se ha abierto a problemas que hace treinta años atrás no convocaban opinión como por ejemplo temas como el de la ecología, de las mujeres, de las etnias, de las minorías sexuales, de los niños, etc. y se observan evidentemente nuevas formas de participación.

Sin embargo preocupa que se haya perdido la visión integradora de los problemas sociales. ¿Acaso deberemos volver nuevamente a buscar explicaciones parciales a problemas que resultan de la organización social que nos hemos dado? ¿Qué tenemos frente a esto que decir los profesionales y los trabajadores sociales? ¿Cómo darle contenido a la responsabilidad social que implica ser parte de la élite que detenta los conocimientos? ¿Cómo impedir que volvamos a una postura similar a la observada durante nuestra época positivista que nos lleva a contemplar la realidad sin hacer nada realmente efectivo por transformarla?

Para contestar estas preguntas es importante considerar los desafíos que surgen del momento histórico

que vivimos así como la opinión y el sentir de nuestros beneficiarios. Percibo que el trabajo social está nuevamente tensionado por lo que quisiera hacer y decir, colocado entre lo que la marea de la modernidad y la post modernidad nos plantea y lo que la gente espera de nosotros.

En su ejercicio el Trabajo Social enfrenta una gran responsabilidad por la sociedad que estamos construyendo ya que estamos profundamente inmersos en la aplicación de las políticas sociales

Y tenemos la posibilidad de constatar directamente sus consecuencias. Somos testigos privilegiados de la exclusión que genera la modernidad, lo cual nos plantea la imperativa y urgente necesidad de asumir un mayor protagonismo ¿O es que acaso los trabajadores sociales no tenemos nada que decir?

Soy una convencida de que si tenemos mucho que decir y hacer, y creo que en el resto el pensamiento de Paulo Freire continua siendo clarificador para nosotros, tanto *en* nuestro trabajo, como extra profesional.

Por mi parte quisiera insistir una vez más en las preguntas que se formulara Freire en su carta Guinea Bissau acerca de la reflexión crítica de la práctica.

¿Qué queremos conocer de la realidad?

¿Para qué lo queremos conocer?

¿En favor de que lo queremos conocer?

¿De quién lo conoceremos?

¿Como la conoceremos?

Si estas preguntas se plantearan en cualquier estrategia de intervención profesional y nos esforzáramos por contestarlas estaríamos creciendo y desarrollando nuestra identidad como profesión.

Finalmente quisiera también apelar a los principios éticos que iluminan la profesión: respeto al valor y dignidad del ser humano; autodeterminación de la persona; individuación interrelación justicia social.

En este cuadro, considero importante que continuemos interviniendo en aquellos procesos moleculares de los que somos parte con el propósito de ampliar, tanto como sea posible en el marco de las condiciones imperantes, los espacios de participación, profundizando las experiencias de protagonismo popular y promoviendo la articulación de redes sociales para el fortalecimiento de la sociedad civil y de sus canales de interlocución con el Estado.

Se trata, en suma, de orientar deliberadamente nuestro esfuerzo hacia la creación fortalecimiento de

sujetos sociales activos, conscientes de sus derechos y sus potencialidades La educación popular sigue siendo una gran herramienta para avanzar en esta dirección.

En consecuencia, continúa siendo válida la educación liberadora como una forma para romper el silencio de los que no disfrutaban del desarrollo macroeconómico de este país. Continúo pensando que tomar conciencia es un proceso de crecimiento hacia la libertad del ser humano, que la realidad social debe ser siempre el punto de partida, y que la estructura de diálogo es vital para el desarrollo de las personas.

DESAFÍOS Y PROYECCIONES DEL PENSAMIENTO DE PAULO FREIRE

MARIO GARCÉS D.¹

Independientemente del valor y los aportes que representan muchos pensadores latinoamericanos, existen algunos de ellos cuya obra ha calado más profundamente en nuestras sociedades. Probablemente ello es lo que nos obliga a detenernos una y otra vez en pensadores de la talla, de la estatura de Paulo Freire.

Quiero afirmar con esto, que preguntarnos sobre la proyección del pensamiento de Freire se relaciona, en primer lugar con el reconocimiento de la vigencia del pensamiento de Freire. Pero, incluso más que eso, se relaciona con el impacto de este pensamiento ha tenido en las prácticas sociales y educativas de América Latina.

En efecto, nadie que haya trabajado en serio en educación social, en educación de adultos en América Latina en las últimas décadas, puede ignorar el pensamiento de Freire. A mi juicio, la obra de Freire, como la de otros pensadores individuales y colectivos, ya es cultura en América Latina. Quiero expresar con esta idea, que muchas de las proposiciones de Freire forman parte de una manera de hacer educación y de una manera de hacer trabajo social en América Latina.

¿Cuáles son algunas de estas proposiciones freirianas que han sido incorporadas a nuestro acervo cultural como educadores y trabajadores sociales? ¿De dónde arrancan estas proposiciones? ¿Cuál fue la función crítica e innovadora de Freire en el campo de la educación y la política latinoamericana?

En el breve tiempo que tenemos, quisiera traer a la memoria de Ustedes algunas reflexiones sobre el pensamiento freiriano, evaluando y proyectando algunas de sus proposiciones.

Tomaré libremente sólo cuatro proposiciones freirianas, que a mi juicio, representan contribuciones relevantes para nuestra práctica de educadores: Primera proposición: "No existe educación fuera de las sociedades humanas y no hay hombres en el vacío". Con esta afirmación inicia Freire su libro "La Educación como práctica de la libertad", escrito en 1965 y publicado por ICIRA en Chile en 1968.

Freire hace esta afirmación para explicar como su pensamiento surge en medio de una sociedad en transición, como define él a la sociedad brasileña de mediados de los cincuenta. Su esfuerzo educativo, agrega no surge entonces del azar, sino que busca ser una respuesta o al menos un intento de respuesta a los desafíos contenidos en esa transición brasileña.

Si se trata entonces de proyectar a Freire, me parece que la pregunta que debiéramos hacernos es cuál es la relación que existe hoy entre educación y sociedad, o dicho de otra manera ¿De qué modo nuestras prácticas educativas están respondiendo a las necesidades de una sociedad como la chilena de los años noventa?, o ¿Cuáles son las necesidades educativas de la sociedad chilena de los noventa, en especial de los grupos populares en donde se desarrolla preferentemente el trabajo social'?

También será necesario preguntarnos considerando ahora la segunda parte de la proposición freiriana, de que "no hay hombres en el vacío", ¿Con qué noción de sociedad realizamos nuestra práctica educativa?, ¿Cuál es la visión de sociedad con la que estamos trabajando o más directamente, ¿Cual es, desde un punto de vista sociopolítico, el sentido de nuestra acción educativa, habida cuenta de las tensiones y desafíos que cruzan a la sociedad de hoy?

Finalmente, en un sentido más coyuntural, hacernos cargo de esta proposición implica el que seamos capaces de respondernos acerca, por ejemplo, del sentido social y político que anima a la reforma educativa, actualmente en curso o, interrogarlos acerca de los desafíos educativos implicados en los esfuerzos de superación de la pobreza, el desarrollo local o las propuestas de ciudadanía y de fortalecimiento de la sociedad civil.

Segunda proposición: A propósito de la crítica que Freire realiza a las formas tradicionales de educación, que él denominó "educación bancaria", es decir aquella educación cuyo objeto es "depositar, transferir, transmitir valores y conocimientos" (estoy en el capítulo segundo de la "Pedagogía del Oprimido"), Freire sostendrá:

¹ Dr. en Historia.

“En la medida que esta visión bancaria anula el poder creador de los educandos o lo minimiza... satisface los intereses de los opresores”

Pues bien, así como para Freire hay una estrecha relación entre educación y sociedad, también hay una estrecha relación entre el tipo de práctica pedagógica (concepción pedagógica, métodos pedagógicos, fines pedagógicos) y la superación de las relaciones de dominio en la sociedad. Para Freire, y este es uno de sus aportes más significativos en los agitados años sesenta, la liberación social no era posible, si no iba acompañada de una práctica educativa también liberadora.

Gran parte de la obra freiriana por la que fue ciertamente criticado, tuvo que ver con esta proposición, que se puede leer muy directamente en la *Pedagogía del Oprimido* del siguiente modo:

“No existe otro camino si no el de la práctica de una pedagogía liberadora, en que el liderazgo revolucionario, en vez de sobreponerse a los oprimidos... establece con ellos una relación permanentemente dialógica” (pág. 71)

La proposición de que existe una relación entre educación y cambio social no es del todo novedosa, pero lo que sí es novedoso en el planteamiento de Freire, es su señalamiento de que no se trata de cualquier educación, sino que de un tipo de educación que se organiza sobre la base de un nuevo tipo de relación pedagógica, una relación fundada en la dialogicidad.

Quedemos por ahora, con la idea de que la educación es un componente, una dimensión fundamental en cualquier propuesta de cambio social. Nuestro problema entonces será -más allá de la vigencia de la educación popular, tal como la conocimos en los años 80- saber cómo la práctica y la teoría pedagógica colaboran, promueve o estimula procesos de cambio social en las condiciones del Chile neoliberal de hoy.

Tercera proposición: La concepción problematizadora, liberadora de la educación ve en el diálogo una relación indispensable del acto cognoscente. Más radicalmente debiéramos decir con Freire: el conocimiento tiene una estructura dialógica.

En ese hermoso capítulo tercero de la *Pedagogía del Oprimido*, Freire establece un principio clave de su pensamiento. Señala:

“La existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres

transforman el mundo. Existir, humanamente, es “pronunciar” el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento” (pág. 104).

Decir la palabra, pronunciar el mundo no puede ser en consecuencia privilegio de unos pocos, sino un derecho de todos los hombres. El diálogo, agrega Freire es este encuentro entre los hombres mediatizados por el mundo para pronunciarlo...”

El diálogo, para Freire, es una exigencia existencial, es a través de él que los hombres ganan en significación. Es por esta razón que “dialogar sobre el mundo, en torno al mundo y estando en el mundo” sea en Freire la matriz de su concepción educativa. De este modo, la educación liberadora es una educación fundada en la dialogicidad.

Alguien podría argumentar que tampoco esta proposición es muy novedosa y efectivamente se puede reconocer que la primera filosofía griega se organiza sobre el diálogo que se produce en el espacio público, en el ágora. Para los griegos, según el filósofo alemán H. G. Gadamer, el diálogo auténtico era aquel en que los sujetos participando de la cosa, se reúnen en una nueva comunidad de significación en donde ya no se sigue siendo el que se era. (*Verdad y Método*, pág. 458).

Freire, me parece que nos reconvoca en una dirección semejante, llamándonos la atención sobre las condiciones de desigualdad y de opresión que niegan la posibilidad de dialogar. Que otra cosa es, en un sentido extremo, pero no por eso menos real, la experiencia política de las dictaduras latinoamericanas y en especial la chilena, que sometieron a nuestras sociedades al silencio a través del miedo. El mundo en este caso no puede ser pronunciado sino por unos pocos, unos pocos con el poder suficiente para someter a las mayorías.

Pero, preguntémosnos ahora, en condiciones de relativa democracia si las tendencias tecnocráticas y asistencialistas, no son acaso dos maneras de negación del diálogo con los sectores pobres de la sociedad. ¿No hay acaso una noción de minusvalía del beneficiario o del asistido que es reemplazado por la arrogancia de quien se siente portador de un saber técnico o del poder político?

Cuarta proposición: La concepción y la práctica bancarias -indica Freire- terminan por desconocer a los hombres como seres históricos, en tanto la

problematización parte precisamente del carácter histórico y de la historicidad de los hombres” (Pedagogía de la Esperanza, pág. 95)

Freire nos está indicando a través de esta proposición que la producción cognoscitiva, es necesariamente situada y fechada. Esta afirmación tiene en su base una idea del hombre como ser inconcluso, que más que ser está siendo. El hombre en tanto sujeto de historia, para ser, necesita transformar el mundo.

La educación en este sentido, me parece que podríamos definirla como el permanente ejercicio de vincular el hacer con el pensar. Educarnos, podría ser de este modo, el permanente ejercicio de autoconciencia de nuestra propia historicidad, del sabernos más a nosotros mismos.

¿Qué puede decir o qué puede aportar una proposición de esta naturaleza a la sociedad chilena de hoy, en que aparentemente su ingreso a la modernidad es vista también como el ingreso al fin de la historia?

¿No estamos acaso en medio de un discurso cultural dominante organizado en torno al mercado visto como sinónimo de la libertad y librados en consecuencia a las leyes de la oferta y la demanda que inundan todas las esferas de la vida social? ¿Es este acaso el fin o el sentido deseado de la historia o más precisamente de nuestra forma de ser sociedad?

Pues bien, me parece que auto reconocernos como inconclusos es precisamente un llamado a indagar en nuestra propia historicidad, a auto percibirnos como sujetos que articulan con otros sus proyectos de vida, tanto individuales como colectivos. Afirmar la historicidad del sujeto es afirmar la posibilidad del pensamiento crítico consigo mismo y con la sociedad.

La educación, pensando ahora en la proyección del pensamiento de Freire, no puede escabullir este problema.

Por esta razón es que Freire en la ‘Pedagogía de la Esperanza’, en contra de todo pesimismo afirmó: “La comprensión de la historia como posibilidad y no como determinismo... sería ininteligible sin el sueño, así como la concepción determinista se siente incompatible con él, y por eso lo niega” (Pedagogía de la Esperanza, pág. 87)

En realidad, comenta Freire, más adelante en este mismo texto, siempre que se considere el futuro como algo dado de antemano, ya considerándolo como una pura repetición mecánica del presente, con cambios apenas adverbiales, ya porque será lo que tenía que ser, no hay lugar para la utopía, es decir para el sue-

ño, para la opción, para la decisión. “ En estos casos, no hay lugar para la esperanza, no hay lugar para la educación, sólo para el adiestramiento.

No quisiera terminar este comentario a la obra de Freire sin un comentario crítico respecto de la “concientización” que fue la propuesta por la cual Freire ha sido más conocido.

La concientización es una propuesta que merecería una ponencia aparte, tanto para desmitificar mucho de que se ha dicho o criticar los usos que ha tenido el concepto entre nosotros. Originalmente, la concientización fue definida por Freire como un conjunto de propósitos metodológicos encaminados a favorecer el “uso de la propia conciencia”. Se buscaba básicamente producir el tránsito de la conciencia oprimida, fatalista, etc., a la conciencia crítica.

Quizás los dos problemas de esta proposición tengan que ver, primero, con el contenido y la forma de la conciencia crítica, que en su extremo en la práctica política de la izquierda fue vista como la conciencia militante y científica del mundo, con lo que muchos tomaban posiciones dogmáticas o se ponían en la frontera de la negación de la libertad, al contraponer mecánicamente la existencia de una conciencia verdadera versus una conciencia falsa.

En segundo lugar, y aquí retomo al mismo Freire, la mayor dificultad de la concientización tuvo que ver con la relación entre conciencia y cambio de la realidad. “la crítica que me hago”, señala Freire en la Pedagogía de la Esperanza “es haber tomado el momento de revelación de la realidad social como una especie de motivador psicológico de su transformación... Mi error no estaba, obviamente, en reconocer la importancia fundamental del conocimiento de la realidad en el proceso de su transformación. Mi error consistió en no haber tomado esos polos -conocimiento de la realidad y transformación de la realidad- en su dialecticidad. Era como si revelar la realidad significase su transformación” (Pedagogía de la Esperanza, pág. 99).

Probablemente hoy, más que de concientización, debemos hablar de cambio cultural, es decir, debemos situar como campo privilegiado de la educación el campo de la cultura, el campo de las representaciones del mundo que los sujetos constituyen socialmente. Este es, a mi juicio, un campo en el que debemos nutrirnos de nuevas corrientes epistemológicas que enriquecen la noción del diálogo y de historicidad, dos principios a los que la educación para el cambio no puede renunciar.

APORTES A LA DISCUSIÓN ACTUAL EN EDUCACIÓN POPULAR

Referirse al tema de lo educativo en la actualidad es introducirse en algo complejo, difícil y que es de responsabilidad de muchos y por qué no decirlo, de todos. Concretar una necesaria reflexión, introduce en un mundo que hemos protagonizado desde el primer día de vida, por cuanto la educación como proceso se inicia junto con la vida y parece no acabar hasta que morimos.

Desarrollar este trabajo permite sentir que se está colaborando con uno de los retos más grandes del hombre con el hombre, la educación como proceso de formación humana nos es atingente desde los diversos roles sociales en que actuamos. Humberto Maturana, se pregunta ¿para qué educar? y dentro de sus respuestas rescata una serie de sentidos que nos incumben a la humanidad: «Para recuperar esa armonía fundamental que no destruye, que no explota, que no abusa, que no pretende dominar el mundo natural, sino que quiere conocerlo en la aceptación y respeto para que el bienestar humano se dé en el bienestar de la naturaleza en que se vive». Lejos de estas respuestas sabemos que en el mundo hay destrucción, explotación, dominación y falta de respeto al ser humano, traducido en cientos de formas.

Desde otras perspectivas se plantea que «la educación adquiere una importancia determinante tanto en relación a la modernidad como a la ciudadanía, pues es en la educación que se generan las habilidades y destrezas que aseguran la productividad para competir a escala mundial y los valores e ideas que podrán generar una convivencia humana más alta y solidaria».² Pero, los sistemas educacionales en el mundo presentan desfases en relación a las demandas de la sociedad, ya que responden a las necesidades de otras épocas en que se requirieron gran cantidad de personas para trabajar en los denominados ejércitos productivos. Se necesita de una transformación educativa, hoy.

Pareciera ser que hasta este momento habíamos envidiado el acumular conocimientos e información, la disciplina en la escuela, un raciocinio lineal, el

orden y el método. Los cambios sustantivos en lo económico, social, político y cultural, permiten la emergencia de nuevos paradigmas que intentan explicar las transformaciones del mundo, en los que se releva la mirada de la economía por sobre los otros aspectos o dimensiones de la vida del hombre; este y otros fenómenos hacen urgente un vuelco en la formación de las personas. Según plantea Fernando Flores (1993), se debiera hablar de una nueva alfabetización, que asuma la necesidad de adquirir los conocimientos y las actitudes para el «saber hacer», en la que se privilegia las formas en que se conoce más que el contenido, de ahí la trascendencia de superar viejos modelos de formación y de pedagogías rígidas que se vuelven inoperantes para formar las personas en sus saberes y haceres.

Si bien parece ser novedosa la propuesta, no se podría sólo pensar en el hacer, por cuanto anterior a la acción o junto a ella, se presenta la necesaria reflexión en el conocer para actuar. El futuro del hombre implica pensar más allá de lo mecánico, y la tendencia parece ir por el desarrollo de un pensamiento sistemático e interrelacionado de los fenómenos de la vida. Un pensamiento de orden ecológico, ligado a la preservación y no explotación de los recursos naturales del planeta.

Los ideólogos del futuro imaginan las necesidades de los tiempos que se avecinan, esto aparece junto a las actuales demandas en esta área que dicen relación, según UNESCO con una formación y educación que se centre más bien en el «aprendizaje para saber trabajar»³, o sea, con el entender para un desarrollo durable, es así que en Europa se encuentra la idea de una Red de aprendizaje con cursos a distancia que va en esta tónica.

No podemos dejar de resaltar que aún en el mundo no se ha logrado la otra alfabetización, vale decir, aquella que pretende que los hombres conozcan utilizando los signos de la lectoescritura y existen mil quinientos millones de personas no alfabetizadas, de las que 85 mil millones son mujeres⁴.

¹ Julia Cerda Carvajal, Secretaria Fac. Humanidades, UTEM.

² Maturana, Humberto: *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Editorial Hachette, CED. Stgo. Chile, 1992 6ª edición

³ Ottone, Ernesto: *Modernidad y Ciudadanía: El desafío educativo del siglo XIX*. Rev. La Piragua. 1993.

⁴ De El Hombre y su Historia, Programa de Radio Universidad de Santiago, dgo. 23 de julio de 1996.

Si continuamos el análisis en una perspectiva hacia el próximo siglo en que según Toffler «la forma de alcanzar el desarrollo y el poder económico en el siglo XXI ya no será mediante la explotación de materias primas y del trabajo manual del hombre sino mediante los recursos de la mente humana», vemos que se continúa en el mundo con un marcado estilo de dominación de los que conocen frente a los que están impedidos de conocer.⁵

Esta relación nos llevan a reflexiones que permiten acercarse a miradas en que la tendencia es a afirmar, que el mundo sigue teniendo hombres de una y otra categorías, en que los derechos no son los mismos, las oportunidades tampoco y que los organismos internacionales encargados de los aspectos más importantes de la vida humana no han dado en el clavo con sus líneas y proyectos. Necesariamente el problema de la educación parte y llega al punto de los derechos y las oportunidades de los hombres. Si bien los desafíos para el próximo siglo son grandes, no es menos cierto que hoy existen millones de personas de todas las edades que necesitan de la educación.

La modernidad si bien le trajo a los pueblos la posibilidad de abrir espacios de mayor libertad, también les propició la llegada de cualidades económico-sociales, homogenizaciones en lo cultural y un orden internacional de dominación.⁶ El panorama en materias de educación forma parte de estos mismos escenarios, en que los modelos económicos de corte neoliberal subordinan todas las dimensiones vitales a la mirada sólo económica y transforman las relaciones entre los hombres, ligándolas sólo al intercambio y a las conductas necesarias para la producción; de aquí que los planteamientos acerca de la educación suenan al compás de dos grandes lineamientos. Por una parte, el hacer de este quehacer educativo una preparación para los futuros escenarios marcados por competencias que permitan mejorar la producción, y por otra, la necesaria y trascendente urgencia de preparar a los hombres para asumir un nuevo siglo, con perspectivas mayores, más trascendentes y que conlleven la idea fuerza de hacer de este mundo un planeta que sirva para vivir a generaciones que no olviden su origen humano y que ordenen su vida en torno a valores que no se subordinen sólo en la perspectiva económica y productiva.

Pareciera interesante destacar que hoy las Universidades estatales de nuestro país se mueven centradas en grandes preocupaciones de: hacia adonde perfilar sus naves, en el sentido de reestructurar sus conformaciones centenarias para modernizarse y poder competir en el mercado educativo, haciendo el gran esfuerzo de no desperfilarse de lo que es su principal responsabilidad: el entregar profesionales y técnicos superiores integrales y al servicio del hombre.

Todo lo que se ha planteado hasta aquí se relaciona con algunos aspectos de una mirada a lo educativo, pero, junto a ello, encontrarnos escenarios con marcadas características y tendencias que piensan en un recurso humano que debe prepararse para cambios, redes, actuación en un escenario del mundo, iniciativas y creatividad. América Latina no puede ponerlos al alcance de toda su población, por cuanto a la par construye sus vueltas a la democracia y presenta una realidad que no hace todo lo que debe en términos de equidad e igualdad de oportunidades.

Con tantas responsabilidades los estados del continente han debido conformar y negociar entradas a cadenas internacionales, por cuanto la globalización de la economía exige protagonismos que nuevamente llevan al sueño del desarrollo. Es en pro de esta aspiración, que lo educativo ha pasado a ser en estos tiempos una noticia importante, se están iniciando cambios en nuestro país que muestran nuevos programas educativos que pretenden mejorar la preparación de los educandos, los cuales implicarán cambios a su vez, en mentalidades y acciones de quienes serán los actores en el proceso; hay quienes opinan que estos cambios no serán tal, por cuanto habría que iniciarlos con modificaciones importantes, tales como, «el compromiso financiero de la sociedad con la educación, la profesionalización y el protagonismo de los educadores, formación permanente, el desarrollo de la cooperación regional e internacional en torno a este esfuerzo, como factor decisivo de la construcción comunitaria regional y como reflejo de un protagonismo compartido en un mundo internacionalizado».⁷

Se puede apreciar que en materia de educación nuestra sociedad se reorganiza, fácil es percatarse que no es tan sólo en esta materia tan importante que lo hace, la reorganización es de las personas y de sus relaciones, es tal la cantidad de nuevos hechos que como

⁵ Toffler, Alvin: El cambio del poder 2, citado por E. Ottone en op. Cit.

⁶ Lovilolo, Hugo: Educación Popular: Modernidad y Conciliación. Rev. La Piragua. CEAAL, 1993.

⁷ Ottone, Ernesto: Op. Cit.

plantea Rafael Echeverría, cambian y se tambalean lo llamados «paradigmas de base», o como plantea Marco Raúl Mejía, los paradigmas que acompañan a las Ciencias Sociales en estos tiempos de modernidad ilustrada, (desde la Revolución Francesa) son vapuleados por las nuevas condiciones históricas que transforman formas de trabajar pensar, sentir, representar, conocer, amar, dominar, y desde luego, interpretar esos hechos que hoy conforman el núcleo de este nuevo momento histórico.

El mismo autor señala que se encuentran en crisis los modelos interpretativos que a lo largo de los dos últimos siglos explicaron la sociedad. Se encuentran cuestionados y puestos en tela de juicio para interpretar la época en que vivimos, lo que sucede hoy es que también hay crisis de proyecto, en el sentido de los fines de varios de ellos que significaron una alternativa al capitalismo como forma de organización social, económica.⁸

Pareciera necesario llegar al punto que nos interesa, desde el primer párrafo de este documento nos hemos referido al gran campo de lo educativo, intentando atisbar en su presente y futuro; si una de las ideas ha ido quedando clara es la relacionada con la existencia de gran cantidad de habitantes de nuestro continente que se encuentran en desigualdad ante las oportunidades para acceder a una educación .

Desde hace varias décadas en América Latina se ha venido desarrollando un movimiento de Educación Popular, o también denominado alfabetización concientizadora, pedagogía de la libertad, pedagogía del oprimido, etc. ¿Por qué una reflexión como ésta hace referencia a la Educación Popular?, ¿Qué panorama se nos devela al revisar su momento actual? ¿Los tiempos que vivimos le permiten algún espacio de continuidad?

En torno a estas interrogantes se desarrollarán algunas reflexiones a la luz de los aportes de varios autores que como Marco Raúl Mejía y Diego Palma se preocupan de buscar respuestas a algunas interrogantes singulares a las que aquí hemos señalado.

Es significativo el retomar algunos conceptos de la Educación Popular pensando en su aporte esencial, cual es, el de conformar una pedagogía de la libertad que se plantea desde la teoría de la acción dialógica, en términos de tender a la colaboración,

la unión, la organización y la síntesis cultural. El lograr que el educando sea sujeto de la educación, que tome conciencia de su situación y que aprenda de sus propias vivencias y experiencias para formar conciencia, reflexionar sobre la práctica y en autonomía para posibilitar un cambio social y cultural. Reconociendo que su meta es política en tanto es de transformación de la sociedad a través del protagonismo de los sujetos. Así son dos partes en diálogo, educador y educando, acción y reflexión, conciencia, desafío, intentando llegar a la liberación.

La Educación Popular desarrolla procesos educativos democráticos y emancipadores, critica al autoritarismo, privilegiando la participación, el intercambio de experiencias y la reflexión colectiva. Se orienta al cambio social, a la transformación de las estructuras sociales, económicas, políticas y culturales, dirigida a las clases populares en pro de la experiencia, la identidad y los valores de estos grupos humanos.

Al entregar la palabra a los educandos, privilegia la autoformación y la autogestión, valoriza lo subjetivo y la visión de mundo de las personas. Su práctica educativa es participativa, democrática y el centro es la persona; así educar significa estimular la curiosidad, la creatividad, la imaginación, la motivación y el crecimiento personal.

Con una crítica al autoritarismo, con el sujeto como protagonista que problematiza la realidad que conoce y un educador que crea clima para que el educando se exprese se involucra en el proceso, o sea la Educación Popular abre espacios para que se suscite la participación, en una relación dialógica, en comunicación, intentando todo esto, para la liberación de los sujetos.

De todo esto se puede establecer que la Educación Popular posee algunos criterios que la definen: su orientación al cambio social, a las clases populares, con una intención de entregar respuestas y defensas de la cultura, privilegia la concientización, intenta construir una democracia, entrega la palabra al educando, valoriza lo subjetivo y la visión de mundo de las personas.

Los autores antes mencionados revisan la época de transición de la educación popular y Marco Raúl Mejías nos señala algunas prioritarias, destacando que debiera tomar las tradiciones históricas y sus

⁸ Marco Raúl Mejía: Las tareas de refundamentación: La Educación Popular hoy. CEAAL, 1993.

aportes a la Educación Popular, realizando una recomposición temática que no sea la suma de todas las tradiciones sino la ampliación de ellas en lo que hoy es vigente. Plantea la necesidad de construir un campo de saber práctico-teórico, hacer una construcción del pueblo como sujeto histórico, construir lo educativo de la Educación Popular, recomponer el campo de lo político, redescubrir el diálogo-confrontación de saberes como encuentro de diferentes, redescubrir la subjetividad, repensar la idea de poder existentes en las prácticas, construir un proceso investigativo coherente con la Educación Popular, reinventar el movimiento y el pensamiento crítico.

Todos estos aspectos los enmarca en lo que denomina una agenda prioritaria, que se fundamenta en algunos hechos que se relacionan con la concentración y centralización del conocimiento y el poder que se traduce en grandes cantidades de latinoamericanos empobrecidos e indigentes y en la acumulación tecnológica y científica de carácter monopólico de otros sectores.

Desde los puntos o tareas de la agenda se puede apreciar que se trata de una Refundación de la Educación Popular que se hace presente a través de un reemerger que implica la variación de las motivaciones, los modelos de intervención y los instrumentos pero, que conserva su opción ética de transformación social.

Si se profundiza en las tareas se puede observar que si se piensa en la construcción del saber práctico-teórico el reto se dirige a la necesidad de sistematizar las prácticas de manera de hacer surgir desde allí posibilidades de hacer replicables las acciones o prácticas sin que ellas pierdan relación con los saberes preexistentes; merecen la atención, la recomposición del mundo de lo popular, la heterogeneidad de los sujetos populares; el reflexionar acerca de lo educativo que tiene el quehacer de la Educación Popular, punto que no ha desarrollado suficientemente; la exigencia de los educadores populares de pensar con rigor en como realmente exigir y construir una radicalización de la democracia como condición de futuro para los actores sociales; el considerar el proceso de comunicación entre grupos culturalmente diferentes que requieren de instrumentos de manera de lograr la negociación cultural entre heterogéneos; todos ellos se constituyen en retos para los educadores populares.

Otras tareas que se precisan y que deben ser destacadas son las relacionadas con la urgencia de construir el nexo sujeto/realidad y de determinar la manera

como cada sujeto construye socialmente la realidad, según sus amplias y particulares necesidades. El problema del poder es otra tarea a recomponer, pensando que siempre se jugó en la Educación Popular en el horizonte de un proyecto estratégico, con modelos específicos que no fueron criticados ni sometidos a procesos de discusión, hoy los educadores populares tienen la exigencia de una nueva relación con el poder popular. Mirarse hacia adentro y hacia afuera, investigando su práctica y metodologías, los contextos de su quehacer y las posibilidades de actuar en forma interdisciplinaria; producir nuevos análisis de la realidad que descubran las claves actuales de la dominación, la subalternidad y la exclusión que definen las llamadas alienaciones tecnocráticas.

Luego de que se logran establecer las urgentes tareas de la Educación Popular se tiene la posibilidad de hacer diversas consideraciones al respecto, y así se podría plantear que si bien éstas se refieren a aspectos centrales esta, le implican un cambio que necesita de educadores populares que tendrán que hacer nuevas lecturas de la realidad, siendo capaces de enfrentar las secuelas de un clima de la denominada Post modernidad, con altas responsabilidades y aquí nos ayuda la reflexión que Diego Palma introduce a la Educación Popular en el sentido de relacionar en alguna forma una lectura crítica de la post modernidad que ayude a desbloquear dudas de esta educación, pues la búsqueda de respuestas parecen ser importante en el denominado resurgimiento de esta práctica que como habíamos establecido anteriormente, se funda en presupuestos éticos de gran importancia para los pueblos.

Según Palma, habría cuatro ejes de tensión, que de manera ordenada podrían ayudar en la reflexión en torno a las dudas, preguntas que se hace hoy la Educación Popular, y que se transforman en una puerta de entrada.

Una tensión se ubica entre un proyecto único social y la diversidad de las prácticas particulares, entre lo que es lo urgente y lo que es lo necesario. Esto lleva a pensar en respuestas totalizantes difíciles de concretar y prácticas microlocales autorreferentes.

Un segundo eje de tensión se ubicaría en las relaciones entre el sujeto y las estructuras, entre lo subjetivo y lo objetivo.

Otro eje recoge la tensión entre el campo popular y lo externo a él.

Un cuarto eje, aglutina las tensiones entre la educación popular y la política.

Las tensiones generan un sinnúmero de preguntas que implican avanzar, más allá de los espacios de la metodología y la técnica, dice Palma, y en un afán de ayudar cruza la tesis de la post modernidad a través de dos filtros: uno, los temas recogidos por los posmodernos y otro aquellos puntos relacionados con las preguntas que surgen desde la práctica de los educadores populares, y que son vigentes para el continente.

Desde los temas de los posmodernos destaca el discurso de la desactualización de los proyectos globales y la declaración en que dicen entender cancelado el modelo de entender la historia como progreso, vigente desde el iluminismo. Frente a las transformaciones que plantean la irracionalidad, se debe sostener una dimensión utópica que permita mantener viva las ideas de solidaridad y autonomía de los hombres.

Los posmodernos rechazan «la interpretación de los eventos particulares sólo en aquella significación que les confiere su articulación funcional en los procesos macro de largo plazo; así abre el desarrollo de modos de percibir y pensar la especificidad de esa serie de fenómenos que se desarrollan en los niveles micro del tejido social».⁹ Esto, señala el autor, es de importancia para la Educación Popular por cuanto la comprensión y la práctica pasa hacia el «realismo» y explora la vida cotidiana, la pregunta por lo posible, reemplaza lo deseable. Sin embargo, esta tesis tiene a su vez algunos condicionantes que también se encuentran en el discurso posmoderno, en el sentido de que no se puede volver al mero empirismo, por ejemplo.

El rescate de lo subjetivo, por otra parte le ayuda a la Educación Popular a incorporarse junto a otras disciplinas para abordar a las personas; el ejercicio y el juego de las diferencias, en el sentido de la posibilidad de diversidad de prácticas como búsquedas de respuestas que en cierta forma trabajan con cierta unidad, que no es lo mismo que uniformidad. Al interior de la ciencia, el arte, la moral, etc., no se pueden fijar a priori las normas del desarrollo único y correcto.

Esto, también es de utilidad para la Educación Popular, pues se debiera trabajar más en lo específico que en lo general, pero sin dejar de articular lo particular de lo general, o lo micro de lo macro, para no

perder una trascendencia proyectiva. Hay una descripción de la totalidad social que las prácticas de la Educación Popular no pueden perder. La mirada del entender va también ligada a un conjunto social general, que para ser entendido necesita de especiales tareas y metodologías.

En este punto emerge la necesaria relación entre esta práctica y la política, en que la segunda pretende entender a los sujetos sociales para relevar sus demandas y en la que la primera, o sea, la Educación Popular va más allá, ya que le interesa conformar hábitos, valores de solidaridad, responsabilidad popular y aspiración emancipatoria.

Como podemos observar se presenta un gran esfuerzo en estas últimas ideas de Diego Palma, de enfrentar la Educación Popular con grandes y profundos pensamientos y conocimientos que desde las diversas disciplinas le lanzan «pistas». Las tensiones y desafíos quedan claros, no puede reemerger sola, requiere de la interdisciplina para fortalecerse, necesita asumir diagnósticos más amplios, no es coyuntural, es una acción de corte educativo, trascendente, humana, importante para las personas que se encuentran en las mayorías más vulnerables de nuestras sociedades, que necesitan también integrarse, y que hoy no serán apoyadas por el Estado, por cuanto éste le deja un protagonismo al mercado y a la economía que presenta una gran distancia de la política, un Estado que está distante de la sociedad civil y un cuerpo social que presenta gran variedad de sujetos sociales con proyectos propios sin relación con lo político y en que como habíamos planteado en las primeras páginas de este trabajo, las relaciones sociales se dan en un campo de iniciativas económicas. Aún cuando debemos reconocer que hay un cierto juego de lo cultural, de las identidades locales y de los que luchan por su sobrevivencia, los llamados «informales». Todo esto necesita de una lectura nueva desde la Educación Popular.

La lectura necesariamente tendrá que centrarse en el sujeto y en las condiciones de la vida actual de estos, en como estos entienden lo que les ocurre en sus contextos vitales, en sus demandas que se encuentran caracterizadas y marcadas con una serie de aspectos que cambian vertiginosamente, en una mirada valórica diferente, que de una u otra manera, pre-

⁹ Marco Raúl Mejía: Las tareas de la refundamentación: La Educación Popular hoy. CEAAL, 1993.

senta valores y sobre todo reconocer la diversidad de las formas de vida. La pobreza de los primeros años del siglo XXI, le abrirá las puertas a una práctica liberadora.

Así, al igual que plantea Ardití, «la liberación también es un riesgo, la libertad entendida como proceso de liberación, como lucha permanente, puesto que no se logra de una vez por todas y que puede ser revertida, involucro un elemento de riesgo potencial: la posibilidad de la derrota. Asumir el riesgo de la liberación es romper con el obstáculo de la complacencia del esclavo a la sumisión frente al poderoso que se erige como su otro; asumir ese riesgo es lo que en

definitiva permite un hacer-transformar el mundo»,¹⁰, la Educación Popular vive ese mismo riesgo.

Por último, es importante hacer notar, que no se trata tan sólo de una refundación de la Educación, formal e informal, sino también de una refundamentación de la política, la revitalización de una cultura basadas en los derechos humanos y en el establecimiento de nuevas bases éticas de un nuevo desarrollo, respetuoso de la diversidad, la solidaridad, la igualdad entre los sexos, la interculturalidad, la participación y la sustentabilidad ecológica. La Educación Popular vive el mismo proceso del hombre y su historia.

¹⁰ Ardití, Benjamín: "El deseo de la libertad y la cuestión del otro". Post modernidad, poder y sociedad. Ed. Criterio. 1989.

LOS DESAFIOS DE LA EDUCACION POPULAR EN CHILE: ENTRE LA DESCONSTRUCCION Y LA RE-CONSTRUCCION

Pablo Suarez Manrique¹

Hoy rondan renovados "espectros" que desde la globalidad se presentan y convergen en el continente Latinoamericano penetrando particularmente a Chile lo que obliga al conjunto social a tomarles extrema atención, a reflexionar rápida e intensamente sobre su presencia, dinámica y sentido de estas fantasmagorías en nuestra realidad cotidiana. Hoy día estos espíritus hacen que los sectores más vulnerables y postergados reaparezcan violentos y a la vez invisibles, desencantados, sin esperanza, sin utopías... "embrujados".

Dos siglos después de la Revolución Francesa, la historia nos trae "textos" de nuevas y silenciosas revoluciones que han alterado y cambiado al mundo, consolidando nuevas e injustas estructuras sociales. Las actuales representaciones casi "apocalípticas" del escenario social y en particular de los sectores populares asociadas a la forma en que el Estado procura disminuir las desigualdades sociales desde el Diseño de las Políticas Sociales basadas en el modelo subsidiario, hacen que las acciones de los trabajadores sociales sean doblemente obstruidas para acercarse a un sujeto activo y constructor de la historia cotidiana. Por el contrario el sujeto que emerge desde las Políticas Sociales es un beneficiario pasivo o su participación es limitada sólo a un compromiso económico para la obtención de beneficios que anteriormente eran fundamentalmente obtenidos por la activación social.

El modelo democrático instaurado en el país en la década del 90' no ha logrado establecer distancias significativas de la doctrina social impuesta por el régimen militar, por el contrario las ha perfeccionado. Esta situación asociada a la particular forma de vínculo que se tiende a instaurar entre la clase política y la ciudadanía, consolida un esquema que funciona sobre una oferta-política y un ciudadano-cliente, que hace más pasivo e individualista al hombre o mujer común.

Las repercusiones en materia de las solidaridades y participación interna en el mundo popular son significativas ya que ello redundará en la presencia de

nuevas y emergentes dinámicas y conflictos sociales que han transformado significativamente la socio-cultura comunitaria. Por cierto que la compleja realidad social que hoy presentan estos sectores no se reducen sólo al problema anteriormente planteado sino que además existe una diversidad de otros factores sociopolíticos, económicos y también tecnológicos que también determinan contextos.

De esta manera los trabajadores sociales que desde sus prácticas en las O.N.G. o instituciones del Estado buscan desde su condición de agentes externos, la opción de ejecutar proyectos educativo participativos encuentran una realidad social cotidiana "en otra", donde las personas ya no sienten ni viven el encantamiento por ejercer el derecho a la participación.

Desde el Trabajo Social lo político, económico, social y cultural en el espacio urbano-comunitario, se ha tornado extremadamente preocupante, ya que aquello que denominamos "dinámica social comunitaria" aparece como un espacio vacío de esperanzas, inconcluso, donde "la identidad de los cambios produce, a veces una auténtica sensación de vértigo histórico y da lugar a no pocos problemas de evaluación sobre su profundidad y alcance", como lo ha señalado Alfonso Guerra. Valga entonces el pensamiento de Gabriel García Márquez quien ha señalado "que el problema más difícil es que no sabemos en que mundo vivimos". De esta y otras maneras la crisis de la Modernidad penetra el espacio de la comunidad, transformándose en un fenómeno que afecta al sistema social forma integral lo que cruza y envuelve a los sectores populares desde su dimensión particular, la vida cotidiana.

Dentro de la enorme gama de problemas sociales que se presentan en la actualidad, aparece la "globalidad del mercado", que ha ocasionado por un lado el surgimiento de necesidades superfluas y por otro el endeudamiento de grandes sectores de la población que agotan su existencia humana trabajando para pagar sus deudas, trabajo que a su vez se ubica en sectores alejados de sus comunas por lo

¹ Pablo Suárez Manrique, Director Departamento de Trabajo Social, UTEM.

cual se deben desplazar en vías congestionadas en una ciudad colapsada urbanísticamente.

De esta manera las pautas de análisis tradicionales para comprender la participación social no concuerdan, ya que al sujeto popular activo lo encontramos agotándose en las dinámicas propias del mercado, lo que implica un Desarrollo Humano significativamente limitado.

El mercado ha contribuido a fragmentar la "Comunidad" y el sujeto comunitario, sin embargo los conflictos emergentes adquieren una connotación que no logra ser resueltos por una "Cultura del Mercado Total" (Franz Hinkelammert) que como lo hemos señalado vulnera la calidad de vida de las comunidades, transformando la "experiencia de vida cotidiana" de los seres humanos en una " experiencia dramática", donde se tensa la base del vínculo sociedad- ser humano.

Esta situación que se ha consolidado en muchas de las comunidades locales de nuestro país, ha implicado que los trabajadores sociales deban releer la trama social de los sujetos en la actualidad, ya que se han adquirido particularidades y especificidades que comienzan a caracterizar las energías cotidianas y que hace cada día más "fragmentada" "pasiva", "desordenada" y "compleja" la realidad comunitaria.

Es en este escenario histórico-social, donde se provoca el desencantamiento, la ruptura o la "renovación" de muchos educadores y protagonistas esenciales del proceso, provocando grandes interrogantes, dado que las redes conceptuales que sustentaron el "proyecto educativo popular" se han hecho insuficientes para responder a un mercado que ofrece más atracción y placer.

Sin embargo la realidad no sólo ha desbordado la práctica educativa popular, sino también ocasiona varios conflictos a los sistemas educativos de la sociedad global.

Reflexiones Preliminares para la Desconstrucción y Re-construcción de la Educación Popular.

La "Desconstrucción se reconoce en la actualidad como un valioso aporte del pensador contemporáneo Jaques Derrida, argelino- francés que formó parte de la generación de Lacan, Althusser, Foucault, etc. Su producción intelectual ha conmovido a la filosofía actual al plantear " un registro móvil de

operaciones estratégicas" que interviene a través del lenguaje y sus figuras.

Plantear una reflexión preliminar para la "desconstrucción" de la educación, es expresar la insatisfacción respecto de como se desarrolla lo educativo en la forma, sus relaciones prácticas e institucionales, donde subyace un discurso para enfrentar los grandes dilemas de la sociedad global, articulados con los grandes dilemas del espacio local y su vida cotidiana.

Este pensamiento crítico emancipador podría determinar interesantes luces al problema de la educación en la actualidad, que permita reactivar una memoria conceptual, desconstruyendo la noción de identidad, rescatando y reivindicando la discusión sobre la relación significado-significante, donde se produce un espacio, una distancia.

La sola palabra "educación" nos traslada a una textualidad compleja en tanto sobre ella se constituyen variados significados, que a la vez son provisorios y oscilantes en el tiempo y el espacio.

La concurrencia de estos "espectros" hacen que la educación no disponga de un significado trascendental, con lo cual se origina un complejo escenario de diferencias y semejanzas, este juego de fantasmagorías obliga a buscar el origen "genealógico" del concepto común Educación".

La palabra educación proviene del latín "educare" y cuya sola traducción ofrece un problema inicial, ya que " no sólo traslada un pensamiento de un lugar a otro sino que lo recontextualiza en términos de lengua", lo que tiene alcances políticos y sociales (J. Derrida:1996).

Otros señalan que la palabra latina es "educatio", su significado sin embargo, parece tomar o adoptar tres tendencias: " criar", "alimentar" o "instruir"; las tres dicen relación con una acción o proceso intencional y apuntan o pretenden " el perfeccionamiento del individuo como persona y la inserción de este en el mundo cultural y social en el que se desenvuelve" (Enciclopedia Hispánica: 1995, V5: p285).

Sin embargo la educación a través de la historia se distingue de una mera instrucción y formación, involucrando un acto y/o proceso que se intensifica sobre la totalidad de la persona, tal vez en este sentido amplio el término se pueda identificar con el proceso de socialización y la transmisión, de valores, normas, creencias y comportamientos.

Esta primera aproximación da origen a complejas reflexiones e interpretaciones, por lo cual es necesari-

rio intentar cuestionar desde el interior de las estructuras de pensamiento que abordan la temática central que nos preocupa.

La palabra educación nos remite al acto educativo por una asociación aprendida, esta no esta mediada por palabra alguna, por lo cual creemos reconocerla de inmediato, sin embargo " el mismo concepto de signo parece esfumarse, nos movemos en un medio oscilante y espectral de diferencias y significados variables como un juego de fantasmagorías" (De la Cruz, Jorge: 1996:19).

El acto educativo no es otra cosa que un comportamiento humano, al cual se le ha asignado una cualidad a esta última se le da una multiplicidad de contenidos espectrales.

El acto educativo en tanto comportamiento humano adquiere la dimensión de "hecho social", que se transforma en proceso, sólo en la existencia y concurrencia de múltiples actos educativos, en tanto la existencia múltiple y heterogénea del ser humano.

Estos actos educativos múltiples y complejos, tienen su base en una interacción social en un espacio y tiempo determinado, de allí que desconstruir la educación no es sólo por un problema pedagógico hoy sino producto que subyace la idea de pensar al ser humano y sus posibilidades de futuro.

La educación popular es un concepto compuesto, mediado por dos términos: "educación" y "popular", su desmontaje nos remite al primero de ellos en una diversidad de significados y actos; sin embargo lo "popular" como concepto también nos traslada a una diversidad de significados y actos.

Cuestionamiento de las Verdades que Inspiraron las Acciones Educativas Populares.

En la actualidad el "dilema epistemológico" se ha extendido en una gran cantidad de disciplinas, tomando como características de un fenómeno que se extiende con cierta rapidez y cuyo síntoma es la incertidumbre, es decir un estado de carencia de certeza.

Para muchos el "dilema epistemológico" es definido como una crisis, concepto que ha sido definido desde la sociología como una "interrupción del curso regular y previsible de los acontecimientos" y que requiere de una atención consciente para establecer o re-establecer el equilibrio perturbado o establecer nuevos modos.

Es así entonces que la educación "debe" vivir en un estado de permanente crisis o expuesto de una manera, la crisis es inherente a lo educativo; este, producto de su relación dinámica y directa la historia, tanto de los actos más cotidianos de lo educativo hasta las reflexiones teóricas o más abstractas sobre la misma.

Respecto de este último punto, el acto educativo tiene al "conocimiento" como uno de sus elementos básicos fundamentales, ya sea en el acto de cultivarlo, de promoverlo, de transmitirlo, de generarlo, de reproducirlo etc.; de allí que uno de los vínculos que articula a la educación y la sociedad sea a través del saber.

Respecto de este mismo punto, el acto educativo plantea una serie de problemas en tanto la diversidad de sus "actos" es decir la heterogeneidad de sus prácticas, por ejemplo desde lo cotidiano hasta lo institucional, desde lo preescolar a lo universitario, desde lo sistemático a lo alternativo etc.

En este marco la educación popular es un "tipo" de educación distinta, en tanto sus prácticas educativas y la manera que se "vincula" o "desvincula" con la sociedad a través del saber generado.

Pero la complejidad del escenario cotidiano, surge una legítima pregunta:

¿ Qué validez tienen estos saberes generados y/o transmitidos por las acciones educativas populares en la contingencia crítica de una Modernidad precaria como la nuestra ?

Si bien es cierto que todo conocimiento valido se articula con la realidad social, su validez reside también en la capacidad para producir ese saber al interior de la realidad social, de esta manera, es claro y evidente que la complejidad y dinámica de esta última, hace conocimiento un "fenómeno" limitado, en tanto logra producir o reproducir sólo "aspectos" de la realidad social.

De allí tal vez, el sentido de "crisis" de la educación y el "dilema epistemológico" se connotan en esta ingenua reflexión.

El análisis "deconstructivo" por tanto "desautoriza", en este caso, una visión exclusivista, quedando "el viejo sueño de los intelectuales de tener una concepción, un sistema" (P. Feyerebend 1992:148) fuera de los contextos analíticos contemporáneos, lo interesante parece ser en cambio, es generar y "crear las condiciones necesarias para que puedan florecer una gama de concepciones, sistemas, tradiciones" (idem), si bien es cierto que esto quiebra eventual-

mente una hegemonía ideológica y política de la educación popular, en absoluto significa quedar a merced del mercado que actualmente “grita” demasiado fuerte su victoria.

Los educadores populares han pecado de poseerse de una tendencia “dogmática” por la acción de estos factores, donde la subjetividad crítica existente no deja de ser “funcional” e “institucional” a la tradición hegemónica de la propia educación popular. De allí que la fisura que presenta esta visión monista significará un avance cualitativo de los procesos teóricos y prácticos de una educación integral y popular.

De esta manera se hace claridad respecto que la educación y en particular la educación popular, se encuentran inmersas en el dilema epistemológico, ya que la realidad social de los sectores populares y de la sociedad global, presenta un vasto cuadro de dimensiones que se yuxtaponen y entrelazan, por lo cual surgen múltiples respuestas, interpretaciones y representaciones de saberes.

Un segundo elemento enunciado es la “ética” del acto educativo, es decir su trascendencia en el marco de los valores y de las relaciones con las pautas de acción social, así como la búsqueda de nuevos conceptos y proposiciones.

El acto educativo por esencia dispone de una dimensión ética y pareciera por tanto, que lo educativo enfrentado a la modernidad, más que un “dilema epistemológico” ofrece enormes y gran cantidad de desafíos éticos.

En este ámbito surge una pregunta central ¿Cuál es la dimensión ética de la educación popular hoy?

Sin embargo desde mi posición de agente externo a la educación popular, me queda sólo señalar que son los protagonistas (autores y actores) los que deben preguntar y responder e iniciar el proceso de búsqueda permanente y crítico real del propio quehacer educativo, aprovechando lo que la civilización ha creado y rescatando aquellos valores que permitan a la humanidad y en particular a los sectores populares, enfrentar los desafíos que hoy presenta la sociedad.

En la cotidiana deshumanización que nos plantea Claudio Naranjo cobra sentido y se fortalece la dignidad de la persona y los derechos propios de cada ser humano, satisfaciendo sus necesidades cotidianas, es así que en esta reflexión recobra un sentido profundo el pensamiento de Erich Fromm: “la libertad positiva implica también el principio de que no existe poder superior al yo individual; que el hom-

bre representa el centro y el fin de la vida, que el desarrollo y la realización de la individualidad constituyen un fin que no puede ser nunca subordinado a propósitos a los que se atribuyen una dignidad mayor... “decir que el hombre no debiera sujetarse a nada superior a el mismo, no implica negar la dignidad de los ideales”.(Fromm, Erick. 1995.p?)

Reflexiones Finales

Desde nuestra particular óptica es claro que la “textualidad” del concepto “educación popular” nos traslada a una extensa y difusa gama de significados. Sin embargo los protagonistas del proceso educativo popular optan por precisar y focalizar el término desde una dimensión, consolidándose una visión exclusivista de carácter ideológico-político que sólo aborda una fracción de la realidad social de los seres humanos, lo que hace mirar y dar prioridad al sujeto unidimensionalmente, limitando sus posibilidades de construcción integral de futuro.

De esta manera el acto educativo popular se delimita y fundamentaliza en lo ideológico, su textualidad así lo determina, se entrapa en la ideología que adquiere la calidad de “voz de bronce” (Kant), que adquiere la calidad de última reflexión, donde culmina la existencia de la verdad.

Sin embargo este concepto de acto popular no es simple, ya que la educación se establece en la trama de la vida cotidiana, donde los “espectros” se hacen generales y específicos, se separan y se confunden, lo que hace parecer que la vida cotidiana soporta la inclusión ilimitada de textos.

Esta reflexión no es ajena a muchos educadores populares, se ha comenzado a hablar de las “tareas de la Refundación” (M. Mejía), “La crisis y la Educación popular” (D. Palma), “repensando la educación popular” (N. Lindenberg) etc. se habla de “reinventar”, “redescubrir la subjetividad”, de los “actos del habla y las relaciones sociales” etc.

Esta aproximación destructiva que tiende a “desautorizar” la realidad educativa popular, implica contextualizar de que manera el sujeto se encuentra con su vida cotidiana y la sociedad “espectral”, y la necesidad de “construir” nuevos conceptos o respetar la historicidad de los mismos, pero conciliando sus contenidos con un texto más humano.

Igualmente esta primera reflexión destructiva, tal vez ingenua, significa también una primera aproximación a una ruptura de una concepción “hegemónica” de la educación, en tanto en ella

subyacen ciertas tendencias que paralizan paradigmáticamente y entrampan una lógica de pensamiento, lo pertinente parece ser "re-evaluar permanentemente los poderes hegemónicos en curso de constitución y deshacerlos en la marcha sin ilusión de que vayamos acabar con la hegemonía para siempre" (Derrida:1995)

Esta reflexión nos permite apreciar la fragmentación de la realidad del "espíritu humano", así como la "estandarización" de los actos educativos, que no se recomponen en la divergencia sino primando siempre la "certeza del dogma".

Pensar lo educativo desde la desconstrucción de Jaques Derrida, puede significar el re-encantamiento con las utopías, ya que implica necesariamente abordar al ser humano y sus circunstancias; es claro también que esta aproximación no es privativa de los educadores populares, pero sobre ellos cae la responsabilidad de repensar, reinventar, etc., que permita fortalecer y dar perspectiva a la esperanza, en la construcción de sujetos libres, iguales, solidarios y auténticos constructores de su propia felicidad.

Bibliografía:

CONVERSACIONES con Jaques Derrida. Revista de Critica Cultural N° 12, julio de 1996, Santiago, Chile.

CRUZ, Jorge de la. Los muros de ambar Bochers y Derrida. *La época*, Santiago de Chile 19 de noviembre, 1996:19-23.

DERRIDA, Jaques; *La desconstrucción en las fronteras de la filosofía*. Barcelona, Paidós, 1993.

DERRIDA, Jaques. Saberes desinteresados y saberes utilitarios. *Revista de Critica Cultural* N° 12, julio de 1996, Santiago de Chile.

DERRIDA, Jaques. *Sobre un tono apocalíptico adoptado recientemente en filosofía*. Madrid, Editorial S XXI, 1994.

FROMM, Erich. *El miedo a la libertad*. Buenos Aires, Paidós, Buenos Aires, 1995.

FEYERABEND, Paul. *Tratado contra el método*. Madrid, Tecnos, 1992.

MENDOZA PRADO. Modernos no modernos esa es la cuestión. *La época*, Santiago de Chile, 27 de octubre, 1996: 18-19.

LA EDUCACION POPULAR: HACIA UN NUEVO PARADIGMA PARA LA INTERVENCIÓN EN TRABAJO SOCIAL.

Guillermo Loyola Jeldres.¹

Luis Vivero Arriagada.²

Si comenzamos haciendo una fugaz revisión teórica, sobre la evolución que ha experimentado el Trabajo Social, encontramos distintos enfoques y contribuciones metodológicas con relación a la intervención en el ámbito social, las que en cierta forma dan respuesta a las clásicas interrogantes del qué, cómo y para qué del trabajo social. Asimismo, estas orientaciones teóricas y metodológicas, le asignan a esta disciplina, ciertas características, con particulares orientaciones epistemológicas y ontológicas; (entendiendo por epistemológico «el estudio de las ciencias en cuanto constituyen realidades que se observan, describen y analizan en sus aspectos; lógicos, metodológicos, semánticos, ontológicos, axiológicos; éticos y estéticos (Ander egg; 1995:113)». y por ontológico la ciencia del ser en general). Por tal razón, nos encontramos con un Servicio Social asistencialista, en donde al profesional se le asigna un rol de tipo mesiánico y filantrópico, que ayuda a un «objeto de atención» desvalido, con escaso potencial, al que se le debe resolver su problema social, sobre la base de bienes materiales o de un iluminado consejo. Como también podemos encontrarnos con un trabajo social tecnocrático, apostando a un mejoramiento de la calidad de vida de los sectores marginales, sobre la base de una adaptación de los sujetos al medio social, a una eficaz y eficiente administración de las políticas sociales, impulsadas desde el Estado. Este último modelo, más contemporáneo que el primero, tiene su génesis en los planteamientos del modelo desarrollista, impulsados por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Pero es a partir de la década del '60, y particularmente desde la «reconceptualización», donde surge con mayor vehemencia la discusión y el cuestionamiento, respecto del qué, cómo y para qué del trabajo social. Lo que se traduce en el advenimiento de una visión crítica de la disciplina y de su rol en una sociedad marcada por las contradicciones y conflictos sociales. Con ello, surgen voces que

plantean que el trabajador(a) social, debe ser un actor crítico respecto de la sociedad y su intervención debe contribuir a la transformación social, por medio de la concientización de los sectores oprimidos, los que deben ser capaces de organizarse y movilizarse, con el objetivo de provocar un cambio social. «La reconceptualización ha sido un movimiento unitario en el sentido de estar animado de un impulso crítico al capitalismo y al asistencialismo, y por su deseo de trabajar por una concientización y organización populares hacia un cambio global de la sociedad» (Ander Egg: 1984:309)».

Esta reconceptualización, provoca la cristalización de dos posturas académica y metodológicamente opuestas. Una definida como conservadora o tradicional, en donde él (la) trabajador(a) social, se constituye en él (o la) profesional con las herramientas y el poder de ayudar e integrar a la sociedad a un «objeto» de intervención desvalido y pasivo. La otra postura definida (o autodefinida), como crítica o progresista, está influenciada por los planteamientos de la educación concientizadora de Paulo Freire, la cual reconoce el saber de los sectores populares, quienes son poseedores de herramientas suficientes para lograr el cambio social; Freire, igualmente critica ácidamente «la postura de muchos intelectuales y profesionales que al trabajar con los sectores oprimidos buscan imponer la «superioridad» de su saber académico a las masas incultas» a las que se considera incapaces de aportar en dicho proceso y a los cuales se les debe salvar. «Si a las grandes mayorías populares les falta una comprensión mas crítica del modo como funciona la sociedad; no es porque sean naturalmente incapaces; si no, por causa de las condiciones precarias en que viven y sobreviven». (Freire: 1993:101).

En esta polaridad de la discusión, planteamos la necesidad de redescubrir en la educación popular, un nuevo paradigma para sentar las bases metodológicas de la intervención de los trabajadores sociales. Este «redescubrimiento» de la educa-

¹ Alumno 4º año, Trabajo Social, Universidad de la Frontera de Temuco.

² Asistente Social, Licenciado en Trabajo Social.

ción popular, debe partir del reconocimiento de los nuevos escenarios históricos, políticos sociales, culturales y económicos que vive nuestra sociedad. Esto significa, entender que el proceso que conduce a la problematización de la realidad, la concienciación, la organización y la movilización social planteados por Freire, pueden y deben ser abordados sobre la base de esta nueva realidad. "Aquellos que ponen en práctica mis experiencias deben esforzarse por recrearlas y por revisar mis pensamientos. Al hacerlo deberían tener presente que la práctica educativa no tiene lugar jamás en el vacío, sino en un contexto real, histórico, económico y político, y no necesariamente idéntico a otro contexto". (Freire: 1990:37). Este nuevo paradigma al que hacemos referencia debe ser entendido como un cuerpo de conocimientos teóricos que sirvan como sustrato o fundamento para acercarse a revisar una realidad. Este paradigma debe tender hacia el desarrollo de metodologías, roles, fundamentos valóricos muy diferentes a los utilizados por aquellos trabajadores sociales que solo intentan mantener el status quo; un paradigma progresista que incorpore con vigor la sabiduría de los sectores oprimidos. Un paradigma que prescinda de concepciones de dominación y superioridad, creado para aplicarse o para entender una realidad social determinada, pero incorporando la visión y la óptica de quienes viven esa realidad. Este cuerpo de conocimientos debe desembocar en metodologías participativas, democráticas y horizontales. Ciertamente para realizar este objetivo se debe incorporar y reposicionar a la educación popular, a su filosofía y prácticas democráticas y participativas como el eje rector que articule tal cuerpo de conocimientos. Al comprometernos con una opción democrática y progresista, nuestro enfoque de acción social o práctica educativa con los sectores oprimidos debe considerar y rescatar y reposicionar a la educación popular como una herramienta básica para la modificación de la realidad que viven miles de personas en nuestro país y en el mundo.

Los postulados de Paulo Freire son aplicables a los sectores oprimidos de la actualidad, que se encuentran dentro del sistema social; tanto en sociedades subdesarrolladas como del viejo mundo. Como se clarifica en sus obras al hablar de "tercer mundo" el concepto no refiere a un lugar geográfico, es más una realidad que está presente también en los países del "primer mundo", como la situación de miseria y degradación en la que viven muchos norteamericanos en los barrios negros. Situación dramática na-

rrada en el libro "el ghetto negro" por ende, la denominación tercer mundo es más una concepción política e ideológica que geográfica, como muy bien lo expresa Giroux al introducir "La naturaleza política de la educación de Paulo Freire".

Los sectores postergados del desarrollo y la modernidad que pregona el sistema neoliberal imperante en nuestro país, ciertamente poseen peculiaridades y particularidades que los diferencian de los oprimidos de los años 60 o 70. Pero, comparten la misma condición oprimidos, postergados. Excluidos, vastos sectores populares a los cuales no les está permitido acceder a los frutos del sistema; solo a sobrevivir y a mantener una actitud «anómica» y de resignación. Producto de la mantención de las condiciones de desigualdad por parte de las clases dominantes, sobre las particularidades que presentan los sectores oprimidos de nuestra sociedad volveremos más adelante.

Antes de comenzar a desarrollar los principales tópicos por los cuales se mueve este ensayo nos permitimos compartir algunas de las interrogantes y reflexiones que rodearon la elaboración de este escrito, es que intentar escribir sobre los postulados de Freire implica un desafío no menor, a nuestro modo de ver no es una teoría o un autor más, por el cual pasamos en nuestro proceso de formación. Por el contrario, el desafío que implica revisar sus postulados, conocer su práctica pedagógica, su inmenso espíritu democrático lleno además de una modestia digna de imitación por parte de muchos hoy en día. Aprender su filosofía, es comprometerse con un estilo o un tipo de práctica pedagógica participativa democrática, progresista y con un real y profundo respeto por el saber popular y por la capacidad y potencialidades de aquellos con los cuales realizamos este proceso conjunto de acción transformadora.

Al comenzar el proceso de reflexión que antecedió a la elaboración de esta ponencia asomó en forma instantánea la necesidad de abordar con mayor detención, algunas frases tradicionales o terminologías; que internalizarnos en nuestra formación profesional y que es imprescindible analizar con detalle y develar los supuestos que subyacen a la mayoría de aquellas afirmaciones. Una de las primeras frases que internalizamos al comenzar nuestra formación profesional es aquella en que le asigna al trabajador social el rotulo de "agente de cambio social". Nuestra ingenua y poco desarrollada capacidad de análisis en aquella inicial etapa nos lleva a aceptar sin mayores cuestionamientos aquel postulado, además que al es-

cuchar tamaña afirmación nuestro ego aumenta considerablemente. La primera crítica a esta afirmación nace luego de realizar una revisión y ver más allá de lo que dice la frase, ser "agente de cambio" demuestra un trasfondo de dominación y de prescindencia del sujeto en el proceso de transformación de la realidad que les aqueja, es decir, pretender que el trabajador social es el que opera el cambio o que es el agente que realiza ese cambio, es desconocer, que el cambio social es algo más intrincado de lograr y en el que inciden variables diversas.

Para reafirmar nuestra postura en contra de esta afirmación tomamos el artículo "el rol del trabajador social en el proceso de cambio" incluido en el libro "La naturaleza política de la educación" de Paulo Freire. En éste se cuestiona aquella mentada frase y se afirma que el trabajador social no es «agente de cambio» y se trabaja más sobre la frase «en el proceso de cambio»; «de hecho el rol del trabajador social no se desarrolla en el proceso de cambio como lo sugiere una lectura puramente gramatical. El rol del trabajador social se desarrolla en un terreno más amplio, donde el cambio es uno de los aspectos. El trabajador social actúa, junto con otros, en una estructura social". (Freire; 1990:60)

Quienes optamos por esta profesión y adoptamos una postura democrática y progresista nos adscribimos a tales postulados, consideramos que nuestro rol es el de realizar, por medio del esfuerzo compartido y conjunto, el proceso de revelación de una realidad con una actitud crítica y reflexiva, nuestro rol es el de trabajar y aprender con ellos e iniciar el camino de develación y problematización de la realidad y de despertar la conciencia crítica de las personas. Pero, esa tarea o proceso, debe ser en conjunto, vale decir, no podemos acudir y pensar que al concientizar o al develar una realidad social determinada, solamente los afectados directos están aprendiendo, esa visión no es propia de un trabajador social progresista, al enseñar nosotros también aprendemos sin esta lógica nuestro quehacer solo transcurrirá por la vereda de mantención de las condiciones estructurales de dominación, solo contribuiremos a mantener el statu quo. Pero hasta el momento no estamos diciendo nada nuevo. Mucha literatura considera que el proceso de intervención debe ser conjunto y se debe contar con la necesaria participación de los sujetos para asegurar el éxito de ésta, pero una cosa es verter esos postulados en modelos y en publicaciones, hablar de la inclusión del sujeto en el proceso, formular principios rectores que guiarán nuestro quehacer profe-

sional y otra muy diferente es que esa afirmación se concrete en la práctica. ¿Por qué lo decimos? La actitud de muchos profesionales, por medio de la posición que ocupan en la estructura social y por las funciones que realizan, da cuenta de que operan con una lógica de superioridad y de dominación hacia quienes atienden, lo que se refleja en una práctica autoritaria y conservadora; en el caso de los Asistentes Sociales tradicionales o que operan con esta lógica de superioridad y que consideran a las personas individuos en riesgo social, seres marginales, incapaces de solucionar sus problemas. Prescindiendo del sujeto, desarrollarán, por ende; la misma lógica de intervención. «En suma, a través de sus acciones y reacciones, este tipo de trabajador social se verá motivado a asistir a la «normalización» del orden establecido que sirve a los intereses de la élite en el poder. (Freire; 1990:60)».

Al comprometernos con una opción democrática y progresista; nuestro enfoque de acción social o práctica educativa con los sectores oprimidos debe considerar, rescatar y reposicionar a la educación popular como una herramienta básica para la modificación de la realidad que viven miles de personas en nuestro país y en el mundo. Dentro de esta visión, es imprescindible reflexionar en torno a las implicancias que se desprenden del uso de una terminología tradicional, y que sin darnos cuenta, reproduce líneas de acción reaccionarias o conservadoras, que conllevan a asignarle al (o la) trabajador(a) social, un rol restrictivo e incluso de superioridad en relación a los otros actores. Queremos decir con esto, que aquellos trabajadores(as) sociales y estudiantes, que optamos por una práctica democrática y progresista, preferimos optar por conceptos como "acción educadora" "actores sociales" "proceso de cambio" o "acción transformadora", que dan cuenta más de un proceso conjunto, en el cual nuestro rol no se limita a una acción mecánica, autoritaria, por el contrario como lo señala Freire "para que quien sabe pueda enseñar a quien no sabe, es preciso que quien enseña sepa que no sabe todo y que quien aprende sepa que no lo ignora todo... sin este saber dialéctico sobre el saber y sobre la ignorancia es imposible que quien sabe enseñe a quien no sabe dentro de una perspectiva democrática y progresista"(Freire; 1993:180). Se desprende de esta cita uno de los aspectos más interesantes de la filosofía que inspira a la educación popular, y que da cuenta de un profundo respeto por el saber popular y las experiencias de hecho que presentan los seres humanos con los cua-

les se pretende trabaja, si no, recordemos el ilustrativo pasaje citado en la "Pedagogía de la esperanza" que reproduce el diálogo entre Paulo Freire y algunos campesinos, a los cuales les propone un juego que consiste en una serie de preguntas que ambos actores, se hacen mutuamente, y de lo cual se concluye, que dentro del proceso de acción transformadora, ningún conocimiento o saber es más importante que el otro.

Volviendo sobre los fundamentos de esta práctica transformadora; esta debe surgir o comenzar desde la cotidianidad, de lo territorial, de lo local, de lo concreto, de lo microsocioal. No desde lo global, no desde lo macrosocioal, lo que no significa por cierto, que lo concreto no pertenece o corresponde a una globalidad, a lo macrosocioal. Respecto de esto, Freire señala que "...viene siendo difícil, incluso imposible entender la interpretación de mí respecto a lo local, como negación de lo universal" (1993:83), lo que significa, tener cuidado en no perder de vista el contexto global de la situación particular. Tampoco debe surgir desde una concepción puramente teórica o abstracta, programada desde las estructuras burocráticas del Estado, con objetivos, metas y tareas predefinidas por los tecnócratas, prescindiendo de los aportes y la visión que los propios sujetos tienen de su realidad, inventándoles a los actores locales una participación ficticia. Ciertamente ficticia ya que en el caso de nuestro país; al arribar la democracia se abrieron espacios de participación institucionales y formales por llamarlos de algún modo; sin considerar en la debida forma los efectos que habían provocado los 17 años del régimen militar, durante los cuales se erradicó tal concepto y a través de la represión y la fuerza este derecho de los ciudadanos se extirpó por completo.

Al arribar los gobiernos democráticos se abren canales de participación, se invita a las personas a hacer uso de ellos; pero sin trabajar primero sobre los efectos que había producido la dictadura en la conciencia y en disposición de las personas. La apatía de los jóvenes, la escasa sindicalización de nuestros trabajadores, están condicionados por una serie de factores, los cuales se deben ponderar con mayor detenimiento, el modelo económico imperante sin duda es un elemento a analizar como responsable, realidades como la casi nula incorporación de los ciudadanos en los procesos de planificación; la escasa descentralización y desconcentración en la toma de decisiones han originado, (entre muchos otros factores) la actual situación de participación ficti-

cia. Antes de hacer participar a la gente, que opte a proyectos y programas; es vital enseñarles personalmente que es realmente la participación, los grados que ellos van a tener de participación, conversar sobre las expectativas; Escuchar lo que ellos tienen que decir; Dentro de esta línea la practica democrática y de abierta participación que representa la educación popular debe ser considerada seriamente en los planes y programas, especialmente a nivel gubernamental y municipal. Si no se atiende a esta realidad y no se considera la necesidad de educar en la participación, continuara el actual escenario; dotación de recursos; creación de fondos; invitaciones a la participación, pero con los mismos resultados que hasta ahora.

La practica educativa o la «acción transformadora», debe ser capaz de elevar los niveles de conciencia de los sectores populares. Posibilitando que estos sean capaces de «problematizar» su realidad en base a un autodiagnóstico y levantar estrategias de solución, reconociendo sus particularidades socioculturales. Hombres y mujeres deben constituirse en actores sociales protagónicos en la transformación de su realidad, y en el logro de una sociedad más solidaria, participativa y democrática.

Las peculiaridades de los sectores postergados y oprimidos dentro de este sistema dan cuenta de seres humanos; los cuales no pueden acceder a los beneficios que exalta el modelo; la escasa participación de los frutos del desarrollo, han producido una enorme sensación de desesperanza en dichos sectores, desesperanza y frustración, al arribar la democracia se conoció la friolera estadística que daba cuenta de que cerca del 40% de la población de aquel entonces estaba bajo la línea de la pobreza (alrededor de 4.000.000 de pobres), cifras de los años 92-93 arrojaban una población total de 781.242 y con un total de población pobre de 345.761, que representaba el 43,4% con elevados índices de analfabetismo (Casen 92, Censo 92); Nuestra región por largos años ha contado con la poco decorosa denominación de ser la región más pobre del territorio, enormes bolsones de pobreza del campesinado y de las comunidades indígenas en el sector rural, por un lado y la situación de miseria de considerables sectores urbano-marginales, asentamientos precarios en la periferia de la ciudad de Temuco dan cuenta de una realidad cruda y con la cuál convivimos en el año 2000 y a la que en cierta medida nos hemos ido lamentablemente acostumbrando.

La pobreza es mucho más que cifras, aquella situación afecta en lo más profundo el alma y la dignidad de quienes la sufren y es algo que se debe superar; no hay que dejarse domesticar « por la sonoridad de cierto discurso neoliberal, de los que creen que al final la historia es así, la vida es así. Los competentes manejan las cosas y crean la riqueza que de cierto modo y cuando llegue el momento será mas o menos distribuida”.(Freire:1993.139).

Por lo tanto, el objetivo que persigue este proceso de acción transformadora, es ir modificando una sociedad marcada por las contradicciones sociales, económicas, políticas y culturales, en una sociedad libre, justa, humanista y democrática, en donde todos tengan «el derecho» a satisfacer de manera digna sus necesidades y que además, puedan en el marco del modelo de desarrollo desplegar todas aquellas iniciativas y proyectos para darle un sentido coherente a su vida. «Es importante apreciar que la realidad social puede transformarse; que esta constituida por hombres(«y mujeres») y que estos la pueden cambiar; que no es algo intocable, un destino que solo ofrece una alternativa: la acomodación”. (Freire;1990:61). Es importante hacer notar además, que no dirigimos nuestra acción hacia aquellos sectores definidos como “marginales” o “fuera de”, sino que, como lo expresa Freire, “la estructura social como conjunto no expulsa y el marginal no es ser fuera de. Por el contrario es un ser dentro de la estructura social y en relación con los otros... no son marginales a la estructura social”.(Freire: 1990: 68). Es decir, son hombres y mujeres oprimidos dentro de una sociedad caracterizada por fuertes contradicciones e iniquidades, la que requiere ser develada y modificada.

Pero más que comprender e intentar canalizar la acción transformadora, desde la concepción de la educación popular, resulta fundamental poner énfasis en el sentido valórico que debe guiar esta práctica, lo que significa prescindir de concepciones paternalista y mesiánicas y de las visiones sentimentalistas que acompañan nuestro quehacer profesional. «En realidad los proscritos, los renegados, los explotados, los marginados, a los que se les prohíbe ser; no necesitan de nuestra piedad o tibieza, sino de nuestro calor, de nuestra solidaridad y amor, pero sin lastima ni sentimentalismos” (Freire:1993:146). Por ende, los trabajadores sociales comprometidos con éste paradigma progresista, crítico y transformador, debemos potenciar un proceso que entendemos en conjunto con los demás actores, en donde resulta

fundamental, discutir y discrepar, respecto de la problematización de la realidad. Somos una sociedad que ha sobre posicionado el consenso como un valor necesario y fundamental de las relaciones humanas, políticas, etc., el conflicto y la discrepancia están mal vistos y marcados por signos de negatividad, ciertamente somos una sociedad de consensos que no ha trabajado de la debida forma sus conflictos.

Esta opción paradigmática, significa también reconocer un permanente dilema ético-político, situando al trabajador social, como lo señala Cecilia Aguayo (1997), en un «actor ético-político», dentro de un contexto y práctica política, dada su constante e ineludible relación con el poder y la toma de decisiones. Ésta opción, significa además un rechazo a la manipulación y sometimiento al poder hegemónico, es decir, el trabajador social debe ser un actor ético-político, no institucionalizado, instrumentalizado o burocrático. Esta es una cuestión no menor; ciertamente nuestro accionar estará siempre dentro de este contexto, pero eso no debe ser tomado como una restricción a nuestro quehacer. Al escribir sobre esto aflora por parte de uno de los dos el recuerdo de una situación vivida hace algunos meses al renovar un SOME para atención de salud, la asistente social no comprendió, ni acogió, la inquietud, en virtud a que al extender el beneficio solamente por tres meses no alcanzaba a cubrir la fecha de la operación de amígdalas para la cual se tramitaba dicho beneficio, argumentando que “ella tenía una orden superior” que estipulaba eso y que no podía hacer nada, al recordarle sobre su obligación como trabajadora social, de ser propositiva y crítica ante algunas materias, ella respondió que la realidad era de otra forma a como nos decían en la universidad, para validar su accionar argumentó que tenía 18 o 20 años de “impecable desempeño profesional” y que se debía volver unos días antes de la operación, hacer la fila, solicitar los formularios y volver a pedir la extensión del SOME, en ese momento entendí qué significaba la frase “impecable desempeño profesional” para ella.

Dentro de esta misma línea, la práctica transformadora, por la que opta él (o la) trabajador(a) social, progresista y democrático, ciertamente se va a ver condicionada o restringida por la acción de los sectores hegemónicos y dominantes, los cuales explícita o implícitamente impedirán que nos movamos libremente en el camino hacia la transformación, como lo expresa Paulo Freire, en su artículo “el rol del tra-

bajador social en el proceso de cambio”, incluido en su libro “La naturaleza política de la educación” (1990:62).

En síntesis, el trabajador social, al enfocar su intervención desde los aportes de la educación popular, parte adoptando un compromiso ético y político, que lo convierte en un actor relevante en la revelación de las condiciones sociales imperantes. Esto significa, reconocer e incorporar activamente al individuo como un actor social imprescindible, valorando el saber popular, significa iniciar un proceso de concientización en conjunto con los sectores populares para luchar por una sociedad comprometida con la libertad, la solidaridad, la justicia social, la democracia y el bien común. «Es imperativo que vayamos más allá de las sociedades cuyas estructuras generaron la ideología por la cual, la responsabilidad por los fracasos y frustraciones corresponde a los fracasados como individuos y no a las estructuras o a la manera como funcionan esas sociedades”.(Freire:1993:150).Ésta debe ser una preocupación constante y decidida de los trabajadores sociales que opten por prácticas democráticas y progresistas. Por último, esta opción rechaza toda lógica de intervención institucionalizada, en donde el Estado dicta las normas para la integración de los sujetos «anómicos», sin reconocer su dignidad, su libertad, ni su sabiduría cotidiana, como tampoco acepta la lógica de una sociedad neoliberal, regida por las leyes del mercado, individualistas y aniquiladoras de la conciencia social y la vida colectiva y comunitaria.

Cuanto menos las clases dominadas sueñen el sueño, la utopía de la liberación de la opresión, cuanto más se abran a los discursos pragmáticos, tanto mejor dormirán, en ellas las clases dominantes

Bibliografía

AGUAYO CUEVAS, Cecilia. “Trabajo Social y Educación Social”, en *Revista de Trabajo Social, Perspectiva de Trabajo Social*. año 3, N°5, 97 pp 7-16.

ANDER-EGG, Ezequiel. *Diccionario de trabajo social*. 8ª ed. Buenos Aires, Humanitas, 1982.

ANDER-EGG, Ezequiel. *Historia del Trabajo social*. Buenos Aires, Humanitas, 1992.

FREIRE, Paulo. *La naturaleza política de la educación*. México, Siglo XXI, 1993.

FREIRE, Paulo. *La pedagogía de la esperanza*. 2ª ed. México, Siglo XXI, 1996.

HOPENHAYN, Martín. *Paradigmas de conocimiento y práctica social en Chile*.

MIDEPLAN. *Plan regional de la infancia y adolescencia*. IX Región. Santiago, Mideplan, 1994.

EN LA COLECCIÓN DE BIBLIOTECA

ALMIRANTE LA TORRE-UTEM

BIBLIOGRAFIA SOBRE PAULO FREIRE Y LA EDUCACION POPULAR.

Claudia Muñoz Sagaceta¹

De Freire Libros

Freire, Paulo.

Pedagogía de la esperanza . México : Siglo Veintiuno ; 1996.

Freire, Paulo.

Pedagogía del oprimido. Buenos Aires : Siglo Veintiuno ; 1972.

Freire, Paulo.

Política y educación. México : Siglo Veintiuno ; 1996.

Freire, Paulo.

Sobre la acción cultural. Santiago : ICIRA ; 1972.

Sobre Freire Libros

Díaz Marchant, Carlos.

De la liberación a la esperanza Paulo Freire y su educación popular. Santiago, Olejnik, 1999.

Paulo Freire en Chile: conversaciones, conferencias y entrevistas. San Bernardo, Centro El Canelo de Nos, 1992

Paulo Freire: una pedagogía para el adulto. Buenos Aires, Espacio, 1993.

Tesis

Olmedo Mena, Jessica.

Re-encontrándonos con el discurso de Freire desde las prácticas educativas populares a las prácticas educativas sociales. Santiago, Universidad Tecnológica Metropolitana, 1997.

¹ Bibliotecaria Jefe, Biblioteca Almirante Latorre, UTEM.

Sobre Educación Popular

Libros

Fernández Ceroni, Julio.

Herramientas de trabajo para el educador popular. Santiago, CIDE, 1989.

García, Dora.

El Grupo Métodos y Técnicas Participativas. Argentina, Espacio, 1997.

Leis, Raúl.

El arco y la flecha apuntes sobre metodología y práctica transformadora.

Buenos Aires : Hvmantitas, CEDEPO, 1990.

Léon, Antoine.

Psicología de los adultos. 8ª ed. México, Siglo XXI, 1991.

Magendzo, Salomón.

La participación social como espacio educativo. Santiago, P.I.I.E, 1991.

Mejía, Marco Raúl.

Itinerario temático de la educación popular. Santiago, CEAAL, 1988.

Puiggrós, Adriana.

La Educación Popular en América Latina Orígenes, polémicas y perspectivas.

Argentina, Miño y Dávila/ Instituto Paulo Freire, 1998.

Van Dam, Anke; Martinic V., Sergio.

Educación popular en América Latina Sociedad e impacto en Políticas Sociales .

Santiago : Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación CIDE ; 1996.

Vargas Vargas, Laura.

Técnicas participativas para la educación popular. Santiago : CIDE ; 1990.

Varios Autores.

Educación popular, sociedad civil y desarrollo alternativo. [Santiago] : CEPAL, Aconcagua ; [s.f.].

Varios Autores.

La sistematización en los proyectos de educación popular. Santiago : CEAAL ; 1988.

Tesis

Bello Salas, Cecilia A.

Animación sociocultural una concepción educativa. Una alternativa de intervención para el trabajo social. Análisis de tres experiencias de animación sociocultural nacionales.

Santiago, Universidad Tecnológica Metropolitana, Escuela de Trabajo Social, 1999.



UTEM
UNIVERSIDAD
TECNOLÓGICA
METROPOLITANA