

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA



LA VERDAD NOS HARA LIBRES

**UNA CONTRIBUCIÓN A LA FORMACIÓN SOCIAL
DESDE EL ENFOQUE CENTRADO EN LA PERSONA
Y LA PEDAGOGÍA LIBERADORA**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN DESARROLLO HUMANO**

P R E S E N T A

ALBERTO JOSÉ SEGRERA TAPIA

México, D. F.

2004

“No pienso auténticamente si los otros no piensan también. Simplemente no puedo pensar por los otros ni para los otros ni sin los otros” (Freire, 1993, p. 112).

“No es que este enfoque dé poder a la persona; es que nunca se lo quita” (Rogers, 1980a, p. xii).

ÍNDICE

Introducción	1
1. Introducción	1
2. Antecedentes personales del estudio	2
3. Antecedentes académicos e importancia del estudio	4
4. Planteamiento del problema	6
5. Objetivos	7
6. Hipótesis	7
7. Metodología	7
8. Limitaciones	8
Capítulo I: Biografías	10
1. Carl Rogers	10
2. Paulo Freire	16
3. Puntos de encuentro	20
Capítulo II: Sustento filosófico	23
1. Fenomenología	23
2. Existencialismo	26
3. Humanismo	27
4. Filosofía del encuentro	32

Capítulo III: El ser humano, su opresión y su liberación	38
1. Concepto de ser humano, de opresión y de liberación en el ECP	39
1.1. El ser humano	39
1.2. La opresión	43
1.3. La liberación	46
2. Concepto de ser humano, de opresión y de liberación en la PL	52
2.1. El ser humano	52
2.2. La opresión	53
2.3. La liberación	55
3. Puntos de encuentro y reflexión	60
Capítulo IV: La relación interpersonal	65
1. La relación interpersonal y los elementos necesarios para el diálogo en el ECP	66
2. La relación interpersonal y los elementos necesarios para el diálogo en la PL	72
3. Puntos de encuentro y reflexión	76
Capítulo V: La educación	84
1. La educación tradicional	85
2. La educación en el ECP	87
3. La educación en la PL	93
4. Puntos de encuentro y reflexión	99
Capítulo VI: La organización social	106
1. Elementos del ECP que son de utilidad para una propuesta de organización social	107
2. Elementos de la PL que son de utilidad para una propuesta de organización social	110
3. La democracia	113
4. Concreciones: Sí es posible	121
4.1. Una concreción desde el cristianismo: Las Comunidades Eclesiales de Base	121
4.2. Una concreción desde el judaísmo: El <i>kibutz</i>	126
4.3. Una concreción desde las comunidades indígenas de México	130
5. Reflexión	133

Capítulo VII: La formación social	138
Últimas reflexiones	155
Anexo: Estrategias para contribuir a la formación social en el aula	168
Bibliografía	170

INTRODUCCIÓN

1. Introducción

Carl Rogers, psicólogo estadounidense, y Paulo Freire, pedagogo brasileño, elaboraron cada uno por su cuenta y sin conocerse una propuesta teórica emanada de su experiencia en la práctica. Rogers, el Enfoque Centrado en la Persona (ECP) y Freire, la Pedagogía Liberadora (PL). Dichas propuestas resultan profundamente semejantes en sus principios básicos y sumamente complementarios en la forma en que cada uno de ellos los desarrolló. Ambos coinciden en su concepción de ser humano, en lo que impulsa su crecimiento y en aquello que lo obstruye. Ambos señalan la importancia del diálogo auténtico en el desarrollo pleno de las potencialidades humanas y sus implicaciones en las relaciones interpersonales, en la educación y en la construcción social.

Estas dos propuestas teóricas destacan aspectos que resulta de primordial importancia atender cuando se busca contribuir a la formación social de los estudiantes. Es así que este trabajo pretende analizar las concepciones de ser humano, relaciones interpersonales, educación y organización social de estos dos enfoques y destacar sus implicaciones en la formación social.

Cabe señalar que, aunque este trabajo fue pensado originalmente para atender la formación de estudiantes universitarios, lo contenido en él puede ser de utilidad para cualquier contexto educativo e incluso para cualquier persona que, desde la honestidad y la humildad, desee reflexionar sobre el desarrollo de su propia capacidad de amar.

2. Antecedentes personales del estudio

Hace ya muchos años que estudié la maestría en Desarrollo Humano, a través de ella pude conocer e identificarme con los planteamientos de Carl Rogers y otros pensadores que, como él, resaltan la importancia de aceptar y escuchar al otro percibiéndolo ante todo como sujeto, con todo lo que ello implica y comprendiéndolo desde su propio contexto, parámetros y marco de referencia. En cuanto a sus principios básicos me siento profundamente identificado con su pensamiento.

Durante este tiempo he conocido personas que son testimonio congruente de la propuesta de escucha profunda planteada por Rogers y sus seguidores, sin embargo, también he conocido a otras para quienes el Enfoque Centrado en la Persona, planteado precisamente con la intención de promover una escucha activa que permita salir al individuo hacia un saber percibir al otro en profunda empatía, se ha convertido en un pretexto para volcarse de una manera egoísta hacia un atender y dar prioridad sólo a las propias necesidades; “es que estoy en mi proceso personal”, “es que tengo derecho a expresar mi coraje” (ignorando por supuesto las consecuencias de ello en el otro), “es que es prioritario atender a mis necesidades” son algunas de las afirmaciones que se escuchan a veces en este medio. Es decir, en ocasiones el ECP se ha convertido en una terrible herramienta para justificar (erróneamente) un profundo egoísmo, desvirtuando así la propuesta dialógica fundamental, eje de esta aportación.

Probablemente una de las finalidades que busque yo en mi trabajo sea señalar con precisión este grave error de concepción y por lo tanto de práctica. Para ello pretendo retomar las fuentes originales del Enfoque Centrado en la Persona y destacar su naturaleza esencialmente social, generosa y extremadamente amorosa.

Por otra parte, aunque había tenido oportunidad de conocer indirectamente las propuestas pedagógicas de Paulo Freire, no fue sino hasta el año antepasado cuando, por invitación del entonces vicerrector académico de la Universidad Iberoamericana, Dr. Enrique Beascoechea S.J., tuve la oportunidad de especializarme en la propuesta pedagógica de Freire mediante una estancia de tres meses en la ciudad de San Francisco bajo la tutoría personalizada de Dennis Collins S.J., experto en Freire.

La intención de Enrique era que yo pudiera conocer a fondo la teoría de Freire con la

finalidad de incorporar a la universidad lo que de ello fuera conveniente para contribuir a la formación social de sus alumnos.

Gracias a esta experiencia tuve la oportunidad de conocer las ideas y las propuestas de Freire, deleitarme profundamente con sus planteamientos, identificándome plenamente con ellos y de percatarme de la profunda coincidencia entre ellos y los planteamientos del Enfoque Centrado en la Persona. Y no sólo de su coincidencia sino de su complementariedad. Ya hablaré de esto más adelante.

Sin embargo, esta experiencia me dio sobre todo la oportunidad de conocer a un gran hombre, el mismo Dennis, quien es testimonio de aquello que predica, en quien percibí un profundo amor a los seres humanos y una genuina generosidad difícil de igualar y con quien viví los postulados y la práctica educativa de Paulo Freire; es decir, a través de su persona y de mi experiencia con él pude constatar la aplicabilidad y resultados de la propuesta educativa de Freire.

Esta experiencia generó en mí una profunda sed de seguir profundizando en las ideas de Freire.

Otro elemento muy importante en la génesis de este trabajo ha sido mi experiencia en la búsqueda de la contribución a la formación de la conciencia social de los estudiantes de la Universidad Iberoamericana a través de mi trabajo en el Centro de Formación Social durante diez años, por medio del cual, (siempre acompañando de mis queridos compañeros de trabajo y en convivencia con más de 500 alumnos en las aulas durante este tiempo), me he ido formando yo mismo en ello, puliendo y precisando mis concepciones, identificando las estrategias más adecuadas y creciendo como ser humano.

Hoy identifico que mis concepciones con relación a la contribución a la formación de la conciencia social son sumamente acordes con las ideas de Rogers y Freire.

Así pues, en el presente trabajo pretendo tratar de hacer una integración entre el Enfoque Centrado en la Persona, la Pedagogía Liberadora y mi experiencia en la búsqueda de la contribución de la formación social de los alumnos de la universidad.

Vaya esa búsqueda ofrecida para intentar ese diálogo indudablemente enriquecedor entre quienes han tenido acceso a una educación escolarizada de nivel superior y quienes han aprendido de la vida misma, de las carencias y la necesidad de encontrar la manera de

sobrevivir día con día. Si en algo contribuye el presente trabajo a promover ese diálogo y ese mutuo enriquecimiento, este trabajo habrá tenido sentido.

3. Antecedentes académicos e importancia del estudio

Aunque Rogers y Freire nunca se conocieron, ya el mismo Rogers, en su libro *El poder de la persona*, elogia las aportaciones de la propuesta de Freire en el capítulo número seis titulado “El Enfoque Centrado en la Persona y los oprimidos”, en el que muestra la coincidencia de sus propuestas:

Aunque mi oportunidad para trabajar con minorías raciales y étnicas ha sido limitada..., yo creo que la mejor respuesta viene del pensamiento de Paulo Freire, quien ha trabajado con campesinos brasileños analfabetos, cuyas condiciones eran sólo un poco mejores que aquellas de los siervos de la Edad Media. El libro de Freire, *La pedagogía del oprimido* fue primeramente publicado en portugués en 1968 y traducido al inglés en 1970. Mi libro *Libertad y creatividad en la educación* fue publicado en 1969. No hay ninguna indicación de que él haya oído acerca de mi trabajo alguna vez, y yo nunca oí del suyo. Yo me estaba dirigiendo a estudiantes en instituciones educativas. Él está hablando de su trabajo con campesinos atemorizados, pisoteados. Yo traté de usar un estilo que pudiera llegar a los estudiantes y sus maestros. Él escribe para comunicarse con marxistas. A mí me gusta dar ejemplos concretos. Él es casi completamente abstracto. Con todo, los principios sobre los cuales él ha edificado su trabajo son tan semejantes a los principios de libertad y creatividad en la educación, que yo me quedé boquiabierto por la sorpresa (Rogers, 1980a, pp. 73-74).

Cabe señalar que Rogers vuelve a citar posteriormente el libro *Pedagogía del oprimido* de Freire en el libro *Libertad y creatividad en la educación en la década de los ochenta*:

Es notorio que la clase ha alcanzado el desiderátum que puntualiza Paulo Freire:
Con el diálogo, el “profesor de los alumnos” y “los alumnos del profesor”

desaparecen y surge una nueva condición: “profesor-alumno” con “alumnos-profesores”. El profesor no es ya tan solo “el que enseña” sino el receptor de enseñanza en el diálogo con los alumnos; el que, al recibir enseñanza, también enseña a su vez. Son, pues responsables mancomunadamente de un proceso en el cual todos se cultivan (Rogers, 2001, p. 101).

O’Hara (1989) ha profundizado ya en la vinculación entre el pensamiento de Rogers y de Freire en su trabajo: *Person-centered approach as conscientização: The works of Carl Rogers and Paulo Freire*.

Varias personas están llevando el Enfoque Centrado en la Persona al ámbito del desarrollo social; tal es el caso de la misma Maureen Miller O’Hara, Mauro Amatuzzi, Lucía Ortega, Nemesio Diez, Celia Mancillas, José Gómez del Campo y Alberto S. Segrera, por citar algunos. Estos trabajos contribuyen evidentemente, ya sea en forma explícita o implícita, a la contribución de una formación social.

Algunas personas han llevado las ideas de Freire al ámbito universitario, tal es el caso de Carlos Núñez en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, en Guadalajara.

Desconozco sin embargo la existencia de alguna propuesta que haya integrado las ideas del ECP y de la PL en la búsqueda de la contribución a la formación social universitaria. Considero que estos dos cuerpos conceptuales tienen mucho que ofrecer en este campo ya que aportan excelentes concepciones y herramientas para la contribución a la sensibilización y la conscientización social.

En la medida en que los alumnos universitarios descubran la responsabilidad, el valor y el placer existente en compartir los conocimientos, las habilidades y los procesos valorativos adquiridos durante su formación universitaria con aquellos que no han tenido acceso a ellos ni a una serie de beneficios, servicios y oportunidades y sepan abrirse a recibir todo lo que se aprende y se crece en la convivencia con ellos, se estará contribuyendo a un mundo más justo y más humano.

He aquí la principal aportación que busca este trabajo, poner al servicio de la formación social universitaria, de una forma organizada e integrada, las ideas y las propuestas del ECP y la PL.

4. Planteamiento del problema

Carl Rogers nació en 1902 y murió en 1987, Paulo Freire nació en 1921 y murió en 1997, cada uno de ellos creó una teoría que se sustenta en un profundo respeto a la dignidad de la persona, ambos concibieron al ser humano como sujeto y no como objeto, ambos resaltaron la importancia de devolverle la oportunidad a la persona de revisar y pronunciar su propia palabra por medio de la creación de las condiciones necesarias para dicha revisión y pronunciamiento, es decir, por medio de una escucha activa y respetuosa. Ambos identificaron al diálogo aceptante como la principal herramienta para facilitar y promover esa “conscientización”, ese “percibir y darse cuenta”.

Rogers pone más énfasis en señalar los aspectos psicológicos de la liberación interna individual, Freire pone más énfasis en señalar los aspectos sociales de la liberación de los pueblos, pero ambos parten de los mismos principios y del postulado de que contando con un medio en el cual el ser humano y el pueblo tengan la oportunidad de percibirse y expresarse a sí mismo con libertad y confianza, ambos tomarán las riendas de su vida y buscarán liberarse de aquello que les es incongruente y les oprime. Rogers y Freire insisten además en la importancia de devolverle su palabra y escuchar a quienes han sido privados de ella y en erradicar los aspectos internos y externos que obstaculizan u oprimen la libertad, indispensable para el crecimiento humano.

Como se planteó anteriormente, la conjunción entre estos dos enfoques puede ser de gran utilidad para contribuir a la sensibilización y la conscientización social de estudiantes universitarios, lo cual conllevaría a fomentar el diálogo y por lo tanto el crecimiento mutuo entre dichos estudiantes y las personas que se han visto socialmente privadas de bienes, servicios y oportunidades, y de esta manera contribuir a la construcción de una sociedad cada vez menos desigual, más justa y más humana.

Así, la pregunta central del presente trabajo será:

¿Cuáles son los puntos de encuentro entre la Pedagogía Liberadora y el Enfoque Centrado en la Persona y cuáles son las implicaciones de estas coincidencias en la formación social de los estudiantes?

5. Objetivos

1. Identificar los aspectos centrales del Enfoque Centrado en la Persona.
2. Identificar los aspectos centrales de la Pedagogía Liberadora.
3. Identificar los puntos de acuerdo y complemento entre el Enfoque Centrado en la Persona y la Pedagogía Liberadora.
4. Presentar las implicaciones del encuentro entre el ECP y la PL en la formación social de los estudiantes.

6. Hipótesis

De acuerdo con la pregunta planteada anteriormente, la hipótesis del estudio será la siguiente:

La Pedagogía Liberadora y el Enfoque Centrado en la Persona parten de una visión común y complementaria, que resulta de gran relevancia para la formación social de los estudiantes.

7. Metodología

Para la elaboración de este trabajo se procedió primeramente a identificar, conseguir, y organizar los materiales documentales de utilidad para el estudio y se conversó con varias personas expertas en el tema con la finalidad de obtener información que contribuyera a lograr los objetivos planteados.

Por medio de las técnicas de observación documental directa, análisis de contenido y fichación de la obra de los principales representantes de los dos enfoques en cuestión y de los autores que han tratado el tema del presente trabajo, se procedió a realizar una primera sistematización de la información.

Posteriormente se procedió a realizar la presentación de los principales postulados de ambos enfoques en cuanto a los diferentes temas de relevancia para el presente estudio y a

la sistematización de las implicaciones de dichos postulados en la búsqueda de la formación social de alumnos universitarios.

Cabe señalar que, de acuerdo con lo señalado anteriormente, la presentación de los apartados sobre la concepción de ser humano, las relaciones interpersonales y la educación del ECP y la PL en los capítulos respectivos, es resultado de la sistematización e integración realizada por el autor del presente estudio a partir de diferentes textos de los principales representantes de estos dos enfoques, Carl Rogers y Paulo Freire, citados en la bibliografía del presente trabajo. En la elaboración de dicha sistematización se buscó presentar lo más esencial de cada uno de estos puntos para dar una primera idea completa y clara sobre ellos, que pudiera servir de base para la presentación de la propuesta de formación social. Sin embargo, de cada uno de estos apartados habría aún mucho que decir y seguir profundizando. El lector que conozca ya las propuestas del ECP y/o de la PL puede obviar la lectura de estos apartados.

Las referencias en el texto se han realizado de acuerdo con las normas de la American Psychological Association (APA). De los principales autores citados en el texto aparecen en letras cursivas su fecha y lugar de nacimiento y la fecha de su muerte (cuando no aparece fecha de muerte es porque el autor citado aún está vivo). Estos datos aparecen en letras cursivas para evitar confusiones con las citas de los autores.

Finalmente cabe señalar que aunque los hilos conductores del presente trabajo son el ECP y la PL, esto no excluyó el aprendizaje emanado de mi propia experiencia ni las aportaciones de otros autores y enfoques que pudieran contribuir al logro de los objetivos planteados.

8. Limitaciones

Dado que la intención principal del presente estudio no es profundizar en el Enfoque Centrado en la Persona y la Pedagogía Liberadora, sino ofrecer una contribución a la formación social desde estos dos cuerpos conceptuales, no se desarrollan a profundidad los temas relacionados con estos enfoques sino que se presenta una sistematización de los

elementos principales que los conforman.

Por esa misma razón no se abordarán autores que proponen matices diferentes en cada uno de los dos enfoques ni se señalarán las diferencias que fueron sufriendo los distintos conceptos durante su desarrollo.

A partir del mismo principio en el capítulo sobre sustento filosófico se ha destacado, de cada propuesta filosófica citada, aquello que resulta de mayor interés y utilidad para el tema del presente trabajo dejando de lado aspectos importantes que no se vinculan con él.

CAPÍTULO I

BIOGRAFÍAS

Dado que los hilos conductores del presente trabajo serán el Enfoque Centrado en la Persona, creado por el psicólogo estadounidense Carl Rogers y la Pedagogía Liberadora planteada por el educador brasileño Paulo Freire, se procederá primeramente a presentar una breve biografía de estos dos autores.

1. Carl Rogers

Carl Ransom Rogers nace el 8 de enero de 1902 en Oak Park Illinois en el seno de una familia de tradición religiosa protestante. Sus padres fueron Walter Rogers y Julia Cushing. Cuando tenía 12 años su familia se traslada a una granja en Wisconsin porque su padre, profesional exitoso, decide alejarse de la vida de la ciudad y dedicarse a una vida más sana en el campo. Rogers relata que su infancia y juventud fueron más bien solitarias y que careció de una relación interpersonal estrecha.

En Wisconsin Rogers establece un contacto muy especial con la naturaleza (es entonces cuando cría mariposas nocturnas y se involucra en la agricultura) por lo que posteriormente ingresará a estudiar agronomía en la Universidad de Wisconsin. Sin embargo cuando estaba en el segundo año se decide por el ministerio sacerdotal por lo que deja la agricultura y comienza a estudiar historia con el fin de prepararse para el trabajo religioso.

En 1922 Rogers es elegido entre sus compañeros como representante de la universidad para asistir a la Confederación Mundial de Estudiantes Cristianos en Pekín, China. Los seis meses que reside en Oriente tienen un fuerte impacto en su vida y le dan la oportunidad para desarrollar una independencia psicológica. Al conocer diferentes personas con distintos credos y constatar que son personas buenas y valiosas empieza a liberarse de la rigidez religiosa de su familia.

En 1926, al terminar la universidad, se casa con Helen Cushing, a quien conocía desde su infancia, con quien tiene dos hijos, David y Natalie, y con quien permanece en feliz matrimonio hasta que ella fallece en 1979, hecho que le causará gran dolor.

En 1924 inicia estudios de Teología en el Union Theological Seminary para estudiantes graduados, y permanece dos años como seminarista, los cuales son muy enriquecedores para él pero decide salirse pues sus creencias e intereses no cabían en la vida religiosa.

Se inscribe a cursos de psicología en el Teachers' College de la Universidad de Columbia y realiza sus prácticas en orientación infantil donde se interesa en la psicología clínica por lo que solicita y obtiene una beca para un internado en el Institute for Child Guidance.

Su formación como psicólogo se lleva a cabo dentro de la tradición clásica freudiana y con influencia rankiana gracias a algunos compañeros. (Posteriormente tendrá oportunidad de cursar un taller con Otto Rank (1884-1939), *austriaco*, quien lo dejará muy bien impresionado).

A partir de 1926 y durante 12 años, Rogers trabaja en el Child Study Department de la Society for the Prevention of Cruelty to Children, como terapeuta dedicado a la clínica, el diagnóstico y la investigación con jóvenes y niños delincuentes.

En 1939 publica el libro *Clinical Treatment of the Problem Child* por el que recibe una invitación de la Universidad Estatal de Ohio como profesor de tiempo completo para impartir una clase en la facultad de psicología con total libertad de cátedra.

Al llegar a la Universidad Estatal de Ohio su sorpresa es muy grande cuando los estudiantes de posgrado lo consideran un innovador, lo cual atribuyó al reducido contacto que éstos habían tenido con la práctica clínica. Permanece en Ohio durante cinco años.

Entre 1940 y 1960 Rogers se dedica a la psicoterapia, a la docencia y a escribir sobre su experiencia, que irá dando origen a su teoría.

En 1942 aparece su libro *Counseling and psychotherapy*, el cual sienta las bases de la psicoterapia centrada en el cliente.

En 1945 la Universidad de Chicago le brinda la oportunidad de establecer un nuevo centro de asesoramiento que tuviera como base sus ideas. Fue su director hasta 1957.

Rogers considera que en las décadas de los 50 y los 60 realiza su mayor investigación sobre la relación terapéutica. Durante ese lapso es invitado por universidades de muchos estados a impartir cursos y a ofrecer seminarios y conferencias acerca de su teoría ante psicólogos, científicos, físicos y público en general; aunque recibió muchas críticas por parte de psicoterapeutas ortodoxos y conductistas su teoría fue en general muy bien recibida.

En 1957 Rogers pasó de la Universidad de Chicago a la de Wisconsin en Madison como profesor de psicología y psiquiatría. Debido a su interés por ofrecer un nuevo tipo de ayuda a pacientes hospitalizados y por descubrir nuevas dimensiones en la práctica y en la teoría de la psicoterapia, aceptó coordinar un grupo de psicoterapeutas e investigadores.

Conviene señalar que Rogers considera su mejor trabajo *A theory of therapy, personality, and interpersonal relationship, as developed in the client-centered framework*, elaborado por invitación de Sigmund Koch para su serie de volúmenes *Psychology: A study of a science*, publicado en 1959. A este trabajo Rogers le dedicó cuatro años y fue el que escribió “con mayor dureza”. En él plantea su teoría del proceso de cambio. Rogers se manifiesta asombrado e irritado de la falta de atención hacia aquello que considera su exactitud teórica.

En 1961 publica *On becoming a person*, en el que integra una serie de trabajos sustanciales sobre su teoría. Este es uno de sus libros más conocidos y difundidos.

En 1963 Carl Rogers deja su cátedra en Wisconsin y se traslada como miembro residente al recién fundado Instituto Occidental de las Ciencias de la Conducta en La Jolla California. Pocos años después colaboraría en esta misma ciudad en la fundación del Center for Studies of the Person en el que se impartieron una serie de talleres y encuentros para estudiar las implicaciones de su teoría en las comunidades y grupos sociales.

Estos encuentros se celebran en distintos estados de los Estados Unidos de América, no tenían una estructura prefabricada, sino que se dejaba en manos de los participantes la responsabilidad de planear las sesiones que les llevarían a crear una estructura propia y adecuada a dicha comunidad.

Su teoría tiene posteriormente implicaciones importantes también en el campo de la educación. En su libro *Freedom to learn*, que aparece en 1969 (mismo que se editará enriquecido en 1983 con el título de *Freedom to learn for the 80's*), Rogers cuestiona los medios educativos tradicionales de su época y propone una educación que libere de imposiciones y programas preconcebidos al educando, que le permita identificar dentro de sí mismo las potencialidades que lo conduzcan a adquirir el conocimiento que él mismo sienta que necesita para lograr su plenitud como persona. A su aportación a la educación se le denomina Educación centrada en la persona.

Rogers había iniciado desde 1947 en la Universidad de Chicago lo que él llama grupos de encuentro. Mediante la experiencia obtenida en estos grupos hace aportaciones fundamentales en el campo de la psicoterapia de grupo. El objetivo de estos grupos es fomentar la revisión de la experiencia en un ambiente de confianza para promover el crecimiento de sus integrantes. Su propuesta del trabajo con grupos queda sistematizada en 1970 en su libro *Carl Rogers on encounter groups*.

Rogers también hace aportaciones importantes desde su teoría al campo de la familia, específicamente al matrimonio, estas aportaciones quedan sistematizadas en su libro de 1972 *Becoming partners: Marriage and its alternatives*, en el que hace un examen de las ventajas y desventajas de los distintos patrones de relaciones.

Durante un corto periodo dio clases en la Universidad Internacional de los Estados Unidos en San Diego California, a las cuales renuncia a raíz de sus divergencias con el director acerca de los derechos de los estudiantes.

A partir de la década de los 70, Carl Rogers se interesa por las implicaciones sociales y políticas de su teoría y es invitado por diversas instancias internacionales a participar como facilitador de grupos en los que se reunían altos mandatarios y diplomáticos de distintos gobiernos para promover la comunicación y la interrelación personal de conflictos internacionales. Conflictos como los que se daban entre protestantes de Inglaterra y

católicos de Irlanda. En una reunión en Australia logra reunir a líderes de 17 países en un grupo de encuentro con muy buenos resultados.

En 1977 Rogers publica su libro *Carl Rogers on personal power*, en el que se refiere a las implicaciones políticas que supone el manejo del poder personal en la familia, en el ámbito laboral y en toda relación y situación social que una persona vive y experimenta a lo largo del proceso de la vida.

Durante sus últimos años Rogers se aproximó a través de su trabajo a las necesidades de las grandes mayorías en los países desfavorecidos.

En su libro *A way of Being*, publicado en 1980, Rogers se refiere a un mundo nuevo, más humano, en el que la exploración y el desarrollo tendrán un mayor impulso.

A partir de esa época Rogers retoma la dimensión espiritual como componente importante de la naturaleza humana, desligándola de las tradiciones y convicciones dogmáticas de un credo religioso específico. A partir de entonces en su concepto de ser humano, y por lo tanto en su propuesta psicológica, la dimensión espiritual y la dimensión cósmica cobran una gran importancia. En sus últimos escritos descubre cierto paralelismo entre su propia obra y fuentes orientales, especialmente con el budismo zen y las obras de Lao-Tse.

Es importante destacar las discusiones académicas que mantuvo Rogers con el psicólogo estadounidense Burrhus Frederick Skinner (1904-1990), -principal precursor del conductismo en la psicología contemporánea-, en relación a las causas que llevan a actuar al ser humano. Mientras Skinner sostiene que todos nuestros actos son resultado de una serie concatenada de condicionamientos a lo largo de nuestra existencia, Rogers postula que el ser humano es primordialmente libre por lo que le es posible dirigir su vida hacia donde él mismo lo decida.

Cabe señalar que entre los pasatiempos predilectos de Rogers se encontraba la jardinería y que encontraba una estrecha relación entre la tendencia al crecimiento de las plantas y la de los seres humanos.

En 1982 el psicólogo S. M. Smith llevó a cabo una encuesta entre 400 psicólogos en ejercicio de su profesión, en la cual Carl Rogers fue declarado el psicólogo más influyente de la historia.

A lo largo de su vida Rogers viaja por casi todo el planeta, visita América del Sur, México, Sudáfrica, Australia, Japón y varios países de Europa y La Unión Soviética compartiendo su propuesta teórica.

Entre los cargos que ocupó se encuentran el de presidente de la Sociedad Psicológica Americana y de la Asociación Americana de Psicología Aplicada. Entre los reconocimientos obtenidos se encuentran, en 1956, el premio a la mejor contribución científica a la psicología (junto con Wolfgang Kohler y Kenneth Spence), el cual tuvo un gran significado para él y, en 1974, el premio a la mejor contribución a la psicología profesional otorgado por la Sociedad Psicológica Americana.

En México la difusión del pensamiento y la obra de Carl Rogers se inicia en 1966 en la Universidad Iberoamericana. En los inicios de los 70 Rogers empieza a tener contacto con quienes promovían el movimiento del Desarrollo Humano en este país y esta relación se mantuvo activa hasta 1987. Aunque Rogers ya había estado en México de vacaciones en varias ocasiones, su primera presentación pública fue en 1975 en Cuernavaca en la VI Conferencia Internacional de la Asociación de Psicología Humanista. Posteriormente participaría en varios foros y grupos de encuentro, en 1977 en Amecameca, Estado de México, en 1982 en Oaxtepec Morelos y en Guadalajara Jalisco, en 1983 en Cocoyoc Morelos, y en 1984 en México, D.F. A su vez, Rogers invitó en varias ocasiones a algunas de las personas que promovían el Desarrollo Humano en México a visitarlo en la Jolla, California. El movimiento del Desarrollo Humano y del Enfoque Centrado en la Persona en este país ha seguido creciendo y difundándose de tal manera que actualmente existen varias organizaciones, publicaciones y encuentros en torno a sus propuestas y sus aportaciones son aplicadas en prácticamente todos los campos de la vida humana.

Los trabajos de Rogers han sido traducidos por lo menos a 12 idiomas, actualmente el Enfoque Centrado en la Persona se encuentra presente en prácticamente todos los puntos del orbe contribuyendo al crecimiento integral y honesto de las personas y a la prevención y resolución de problemas interpersonales, intergrupales e internacionales.

Carl Rogers muere en La Jolla California el 4 de febrero de 1987.

2. Paulo Freire

Paulo Reglus Neves Freire nació el 19 de septiembre de 1921 en una familia católica en Recife, población-puerto del estado de Pernambuco en el noreste de Brasil. Hijo de Edeltrus Neves Freire y Joaquim Themistocles Freire. Su familia era de clase media, pero sufrió de reveses financieros durante la gran depresión de los años treinta de Brasil por lo caen en la pobreza y se tienen que mudar a Jaboatao donde muere su padre. Sin embargo, a diferencia de la mayoría de los niños de su entorno Paulo logró terminar la enseñanza secundaria.

Influenciado por su madre llegó a participar de una forma muy activa en los movimientos de la Iglesia intentando contribuir a solucionar las injusticias que veía a su alrededor. Pronto se da cuenta de los límites de las labores caritativas y empieza a vislumbrar la importancia de trabajar “con la gente”, en vez de trabajar “para la gente”.

Posteriormente Freire se retirará del catolicismo, al cual se reintegrará un año después gracias a las homilías del padre Tristão de Athayde (cuyo verdadero nombre era Alceu Amoroso Lima). Tan es así que tiempo después Freire acepta ser calificado como existencialista cristiano.

Freire estudia Derecho y se gradúa en la Universidad de Recife mientras trabajaba como profesor de portugués en la escuela secundaria Colegio Oswaldo Cruz.

Fue en la universidad donde conoció a su futura esposa, Elza Maia Costa Olivera, profesora de primaria, con quien se casó en 1944, y con quien tuvo cinco hijos: Magdalena, Cristina, Fátima, Joaquim y Lutgardes.

Freire empieza a ejercer en el ámbito del Derecho pero pronto se percata de que éste no es su campo y que su vocación se encuentra en la educación, por lo que deja el Derecho. Para tomar esta decisión fue determinante el hecho de que desde su profesión tenía que cobrarle a una persona que no contaba con recursos económicos.

En 1947 es nombrado director del Departamento de Educación y Cultura del Servicio Social de la Industria (SESI) en donde permanece hasta 1954 y en el que da un fuerte impulso a la alfabetización de los adultos, sin dejar de señalar que el analfabetismo es sólo una expresión tangible de una realidad social injusta.

Como resultado de este trabajo desarrolló un nuevo planteamiento para la

alfabetización que conjugaba los conceptos de aprender a leer la palabra y aprender a leer el mundo. Este planteamiento se concretaría en un nuevo método de alfabetización fundado en el principio de que el proceso educativo debe partir de la realidad que rodea al educando. Este método es conocido como el Método Paulo Freire y es altamente valorado actualmente en la alfabetización de adultos y otros campos de la educación.

Fundó en los años 50 el Instituto Capibaribe, institución privada reconocida en Recife por su alto nivel de enseñanza y de formación científica, ética y moral encaminada hacia la conciencia democrática.

Freire dirigía seminarios e impartía cursos de Historia y Filosofía de la Educación, ocupando una plaza interina en la Escuela de Bellas Artes de la Universidad de Recife.

En 1959 Freire obtiene el título de Doctor en filosofía e historia de la educación con la tesis titulada *Educación y actualidad brasileña*, basada en su concepción de la alfabetización. Este trabajo sienta las bases de lo que será posteriormente su planteamiento de la pedagogía liberadora.

Freire presenta además este estudio para concursar por la cátedra definitiva en la Universidad de Recife y, aunque en esa ocasión no gana la plaza, gracias a este trabajo tiempo después sería nombrado presidente de Filosofía de la Educación de la misma universidad.

En 1961 fue el primer director del Departamento de Extensión Cultural de la Universidad de Recife.

En el mismo año el líder populista João Goulart gana la presidencia de Brasil. En 1962 Freire es nombrado encargado del Sector de Alfabetización de Adultos por el Ministerio de Educación y Cultura del Brasil y al año siguiente director del Programa Nacional de Alfabetización. De 1963 a 1964 los equipos de Freire, con amplia participación de universitarios, trabajan en toda la nación. Las primeras experiencias del método de alfabetización lograron que 300 trabajadores rurales fueran alfabetizados en 45 días. El plan para 1964 preveía la inauguración de 2000 círculos de lectura para atender a dos millones de personas.

Sin embargo el golpe militar contra Goulart que se llevó a cabo el 31 de marzo 1964, protagonizado por el general Humberto de Alencar, puso fin al programa brasileño de

alfabetización. Freire fue encarcelado acusado de subversión y permaneció preso durante 75 días; se refugia en la embajada de Bolivia, de donde se exilia a ese país, permanece unos días en él y poco después se traslada a Chile donde permanece de 1964 a 1969. A partir de estos acontecimientos Freire consolidó su teoría de que no existe ni puede existir la educación neutral. Fue en la cárcel donde comenzó a escribir *La educación como práctica de la libertad*, mismo que terminaría y publicaría en Chile en 1967.

En este libro Freire condena los sistemas educativos comunes por contribuir a la domesticación y los llama sistemas bancarios. En la educación bancaria los cuales los estudiantes reciben pasivamente los ingresos de un profesor “omnisapiente”. En contraste él propone una educación liberadora basada en el diálogo que genere un proceso constante de reflexión y acción.

Durante los cinco años siguientes Freire se dedicó a la educación de adultos en el Instituto de Reformas Agrarias en Chile, bajo el gobierno demócrata cristiano de Eduardo Frei. Cabe mencionar que posteriormente la UNESCO reconoce a Chile como uno de los cinco naciones con mayor éxito para combatir el analfabetismo. También da clase en la Universidad de Santiago.

En ese tiempo Freire se interesa en la Reforma Agraria y escribe *Acción cultural para la libertad*, publicado en 1968, y *¿Extensión o comunicación?: La concientización en el medio rural*, que aparece en 1969.

También en Chile Freire escribe su obra cumbre, *Pedagogía del oprimido*, publicada en 1970, en la que critica la educación tradicional y propone una pedagogía en la que, mediante la conscientización, los adultos puedan percibir las contradicciones sociales políticas y económicas y actuar contra los elementos opresivos de la realidad.

Desde 1968 fue consultor de la UNESCO. El documento sobre la Educación Liberadora, fruto de la II reunión del Consejo Episcopal Latinoamericano (CELAM) llevada a cabo en Medellín en 1968, se inspira fundamentalmente en las ideas de Freire.

En 1969 Freire es invitado por la Universidad de Harvard e imparte cursos en el Centro de Estudios de Educación y Desarrollo y en el Centro para el Estudio del Desarrollo y Cambio Social.

De 1972 a 1977 Freire se muda a vivir a Ginebra Suiza como Consejero de Educación

Especial para el Consejo Mundial de Iglesias. Posteriormente sería presidente Ejecutivo del Instituto de Acción Cultural (IDAC) que tiene su sede en la misma ciudad.

En 1975 las ideas de Freire contribuyeron a un cambio decisivo para la alfabetización mundial en el Simposio Internacional para la Alfabetización que se llevó a cabo en Irán.

Durante los años setenta y ochenta Freire viaja extensamente para impartir conferencias y seminarios en apoyo a programas de educación radical; es invitado a África, Asia, Latinoamérica y Australia.

En 1980, cuando la democracia volvía a reinar en Brasil, Freire pudo regresar a su tierra natal. Fija su residencia en São Paulo, donde se relaciona con el Partido Obrero que logró ganar el control de dicho Estado.

En 1986 le fue otorgado el premio Paz y Educación de la UNESCO.

Después de la muerte de su primera esposa, Elza, Paulo vuelve a casarse con Ana María Araujo en 1988, con quien no tuvo hijos.

Freire fue Secretario de Educación en São Paulo de 1989 a 1992, poniendo su mayor empeño en la lucha por una escuela pública y de calidad para todos.

A partir de 1992 da clases en la universidad de São Paulo y cursos y conferencias por todo el mundo.

Su libro *Pedagogía de la esperanza*, publicado en 1992, en un principio iba a servir de prólogo para la *Pedagogía del oprimido*, pero terminó concretándose en un libro en sí mismo en el que clarifica aspectos que no habían quedado del todo claros en este último, refuta asertivamente varias de las críticas que se habían hecho a su sistema y reconoce algunos errores u omisiones anteriores.

En 1996 Freire fue invitado de honor en el Congreso Mundial para la Alfabetización en Filadelfia.

El trabajo de Freire se comienza a conocer en México a finales de los sesentas en los campos de la educación de adultos (desde su propuesta se empiezan a formar círculos de lectura y de cultura), la educación popular, las organizaciones no gubernamentales, los movimientos eclesiales y los movimientos sociales. Freire estuvo en varias ocasiones en México, entre ellas podemos mencionar las visitas que hizo al Centro de Formación Intercultural que estableció Iván Illich en Cuernavaca y la invitación que le hizo el Instituto

Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) en 1983. Su trabajo ha permeado la educación y la promoción popular y ha servido de base para el nacimiento y concreción de varias organizaciones a nivel nacional que luchan por la justicia social mediante una educación liberadora. Tal es el caso de la Cátedra Paulo Freire del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO).

A Freire se le ha tildado de radical, y él mismo sostiene que si no se es radical no se puede contribuir honestamente al encuentro humano y a la transformación del mundo.

Actualmente sus obras tienen fuerte influencia en los campos de la educación de adultos, la educación popular, la educación en general, la acción cultural y la política.

Freire es considerado internacionalmente “La voz auténtica del tercer mundo”, se dice que es el pensador latinoamericano más citado en Latinoamérica, África y Asia y sus obras se han traducido a 35 idiomas.

Paulo Freire fallece el 2 de mayo de 1997 en São Paulo Brasil.

No quisiera cerrar sección sin destacar la correspondencia entre las aportaciones de Paulo Freire a la educación (que transformaron la concepción educativa, particularmente en Latinoamérica) y los programas contra el hambre y el analfabetismo del actual presidente del Brasil, Luiz Inacio Lula da Silva, ambos provenientes de los barrios más marginados del Noreste brasileño y seres humanos de diálogo.

3. Puntos de encuentro y reflexión

La propuesta teórica de cualquier persona es reflejo de su forma de pensar, de sus propias actitudes ante el mundo, de su forma de relacionarse; así, no es de extrañar que al encontrar semejanzas entre los planteamientos de Freire y de Rogers, encontremos también semejanzas entre sus formas de ser y de comportarse ante el mundo y ante los demás, entre ellas podemos destacar las siguientes:

Tanto Rogers como Freire se distinguieron siempre por ser personas sumamente honestas ante sí mismos y ante los demás, vivieron de una manera profundamente congruente en sí mismos aquello que expresaban. Existió siempre coincidencia entre su

decir y su actuar. Así, Freire y Rogers, fueron testimonio en vida de aquello que proclamaban.

Fueron hombres que se mantuvieron siempre en búsqueda, siempre abiertos a conocer y a aprender a partir de la experiencia, reconociéndole por lo tanto todo su valor y defendiendo el valor de la experiencia de los otros. Ninguno se dejó atrapar por los cánones y presupuestos establecidos y aceptados por la mayoría, sino que fueron siempre más allá.

En sus relaciones interpersonales se distinguieron siempre por ser sumamente respetuosos de la dignidad del otro, por confiar en la naturaleza intrínseca de cada ser humano. Ambos dedicaron un papel prioritario al diálogo y desarrollaron una profunda capacidad de escucha activa.

Freire y Rogers fueron leales en sus relaciones interpersonales a todos los niveles, fueron siempre fieles a su pareja y dedicaron un papel prioritario a sus familias a las cuales amaron profundamente.

Ambos se distanciaron en un origen de las formas establecidas para vivir la espiritualidad y regresaron a ella viviéndola de una manera personalmente comprometida.

Siempre los caracterizó una profunda pasión y entrega en todo lo que hacían, hasta el final de su vida se mantuvieron comprometidos en pensamiento y acción con sus convicciones.

Ambos se opusieron siempre a que su propuesta se convirtiera en un dogma o un sistema, ya que de ser así se habrían traicionando los fundamentos básicos que la sustentan, fundamentos que plantean precisamente la promoción de las potencialidades humanas de cada uno de los individuos en la relación, en contra de la opresión de esas potencialidades mediante la imposición de planteamientos ajenos.

Derivada de esta forma de ser ante sí mismos y ante el mundo la obra de Rogers y de Freire es producto de su experiencia de trabajo directo en diálogo constante con los demás, por lo que sus planteamientos son profundamente humanistas.

Ambos estuvieron siempre en continua revisión, corrección y actualización de sus propuestas, incorporando las observaciones de otros y siendo sumamente autocríticos.

Cabe señalar que tanto Rogers (en *El poder de la persona*) como Freire (en *Pedagogía de la esperanza*) piden disculpas por haberse referido al ser humano en sus

escritos anteriores como hombre, término que, reconocen, tiene tintes de segregación de género.

La obra de ambos encuentra su aterrizaje en lo concreto en el establecimiento de un método centrado en saber crear las condiciones para que el otro exprese su propia palabra, a partir de su propia experiencia.

Sin perder la relación directa y continua con su realidad inmediata ambos mantuvieron siempre una actitud optimista, creyendo en que existe esperanza para superar aquello que está mal y comprometiéndose positivamente con esa esperanza en la acción.

A pesar de los premios y homenajes que recibieron, Freire y Rogers se comportaron siempre hasta su muerte desde una humildad inmensa, abiertos a escuchar, al diálogo y a la crítica. Nunca se dejaron envolver por la soberbia o la arrogancia permaneciendo siempre en la sencillez.

Finalmente ambos se distinguieron por haber sabido desarrollar una gran capacidad de amar, su vida y su obra estuvieron guiadas siempre por un profundo amor a los demás.

Pienso que aún antes de revisar su obra, tenemos mucho que aprender de la persona de Carl Rogers y de Paulo Freire para cada uno de nosotros en nuestras vidas en general y en nuestra labor educativa en la búsqueda de la formación social en lo particular.

CAPÍTULO II

SUSTENTO FILOSÓFICO

Digamos, para dejar abierta la discusión, que el humanismo (y tal definición puede ser desarrollada siguiendo líneas muy divergentes) tiende esencialmente a hacer al hombre más verdaderamente humano y a manifestar su grandeza original haciéndolo participar en todo cuanto puede enriquecerle en la naturaleza y en la historia (...); requiere a un tiempo que el hombre desarrolle las virtualidades en él contenidas, sus fuerzas creadoras y la vida de la razón, y trabaje para convertir las fuerzas del mundo físico en instrumentos de su libertad. Así entendido, el humanismo es inseparable de la civilización o la cultura, tomadas ambas palabras como sinónimos (Maritain, 1946, p. 12).

La visión del ser humano que comparten el Enfoque Centrado en la Persona y la Pedagogía Liberadora (visión que se presentará en el Capítulo III), encuentra su sustento filosófico primario en la Fenomenología, el Existencialismo, el Humanismo y la Filosofía del Encuentro, cuyos principios básicos se expondrán en el presente capítulo.

Estas cuatro propuestas filosóficas, por lo tanto, sostienen también la propuesta de formación social, tema principal del presente trabajo. Pasaremos pues a presentar brevemente los postulados principales de estos cuerpos filosóficos.

1. Fenomenología

Aunque el término fenomenología se había venido usando desde mediados del siglo

XVII (Kant, Hegel) es Husserl quien confiere un nuevo y más específico sentido a esta palabra.

Edmundo Husserl (1859–1938), *alemán*, funda la llamada fenomenología pura o ciencia de la esencia, mediante su método fenomenológico en el que plantea una vuelta al conocimiento como se produce *de facto*, se trata de un expresar la comunicación con el mundo, un descubrir la experiencia original.

Para conocer un fenómeno es necesario primero suprimir todas las presuposiciones y juicios sobre el mismo. Se avanza hacia el fenómeno contemplándolo, sin explicarlo ni deducirlo y se va descubriendo, es decir, mostrando lo que va apareciendo a la conciencia tal como aparece.

Lo que sea difícil de describir se deja “entre paréntesis” para ser descrito después por medio de las descripciones detalladas y precisas obtenidas.

De esta forma se llegará a la reducción eidética, que es el conocimiento puro de las esencias universales que engloban a las particulares. Esto es lo que interesa a la fenomenología.

Así, el método fenomenológico es el análisis descriptivo de los procesos subjetivos o vivencias de los estados de conciencia.

Husserl diferencia entre dos tipos de conciencias:

- a) Conciencia prerreflexiva, implícita o percepción: el conocedor tiene conciencia de algo, pero no del propio proceso de la conciencia, este proceso se da implícitamente y no es el tema del conocimiento.
- b) Conciencia reflexiva: el conocedor hace conciencia de que se da cuenta, de que conoce, de la conciencia misma. Es pues enunciación explícita de lo que era implícito; es temática en cuanto que el proceso de conciencia se vuelve tema de la conciencia misma.

Así, en una conciencia reflexiva se puede dar respuesta a qué es el conocimiento; se trata de pasar de una conciencia-conocimiento a una conciencia del conocimiento mismo (Karl Jaspers llama escisión al proceso mediante el cual la conciencia se vuelve sobre sí misma; escisión en la cual la conciencia es conciencia de la conciencia).

De esta manera, por medio de la conciencia reflexiva uno se percata de que la conciencia es conciencia perceptiva del mundo, jamás se cierra a sí misma, es siempre

apertura, orientación hacia, direccionalidad hacia lo que no es la propia conciencia, es decir, es intencional, es comunicación con la realidad y, ya que no puede ser conciencia sola, es siempre conciencia de algo, por lo tanto siempre será “conciencia de”.

La conciencia se dirige siempre hacia la realidad y la realidad se autodá al conocimiento. Así la conciencia perceptiva y la realidad percibida constituyen siempre una unidad dialéctica.

A la apertura del ser humano hacia la realidad se le llama noesis y a la realidad se le llama noema; ambas son indispensables una de la otra. Es decir que, gnoseológicamente, no hay ser humano sin mundo, ni mundo sin ser humano. Mediante el conocimiento ser humano y mundo llegan a ser ellos mismos.

Conciencia y mundo se dan simultáneamente. No existe conciencia antes y mundo después, ni viceversa. La conciencia y el mundo se dan al mismo tiempo.

Esta concepción implica la negación del ser humano abstracto, aislado, suelto, desligado del mundo, así como la negación del mundo como una realidad ausente de los seres humanos.

De esta forma la fenomenología destruye al empirismo (ya que lo real está siempre adherido a la conciencia perceptiva) y al idealismo (porque el objeto de conocimiento es siempre algo que no es el propio conocimiento y que no puede ser reducido a conocimiento).

Así, la fenomenología es una filosofía del encuentro. El ser fuera de sí mismo del sujeto y el ser para el sujeto de la realidad se encuentran por siempre.

Hay que tratar de que la realidad corresponda a las imágenes cognitivas, probar que el mundo percibido es real, ya que la verdad equivale a la correspondencia entre el acto de conocimiento (noesis) y el objeto conocido (noema).

Sin embargo la realidad se da sólo mediante perfiles que se correlacionan con una postura determinada del sujeto percibiente. Así la percepción total unitaria sólo se realiza mediante una serie innumerable de perfiles del mismo objeto que corresponde a un sin fin de posturas posibles.

La fenomenología se integra con el existencialismo para conformar la fenomenología

existencial.

2. Existencialismo

Entre los existencialistas más importantes se encuentran Soren Kierkegaard (1815-1855), *danés*, “padre del existencialismo”, Karl Jaspers (1883-1969), *alemán*, Gabriel Marcel (1889-1973), *francés*, Martin Heidegger (1889-1976), *alemán*, Jean Paul Sartre (1905-1980), *francés*, Albert Camus (1913-1960), *argeliano*, y Maurice Merleau Ponty (1908-1961), *francés*, cada uno de ellos con su punto de vista particular, pero que en conjunto conforman el existencialismo cuyos puntos esenciales son los siguientes:

El existencialismo es una filosofía que parte desde el punto de vista del actor en lugar de, como había sido costumbre, desde el punto de vista del espectador; así los problemas son experimentados y resueltos en el plano existencial, a partir de la propia vida, no en el plano abstracto o teórico. Problemas que parten de la propia existencia y experiencia personal, que le interesan al ser humano por su propia condición y que se resuelven sin olvidarse de sí mismo y de su propia afectación personal.

Se interesa primordialmente por el ser humano, pero por el ser humano como sujeto, no como objeto. En la persona humana concreta, no en la persona epistemológica abstracta.

El ser humano es un ser-en-el-mundo, no un ser cerrado en sí mismo (como lo planteaba Descartes), su conciencia es siempre conciencia de algo. Siempre está en relación con lo otro y con los otros.

Sin embargo, aunque el sujeto es un ser-en-el-mundo, y por lo tanto una parte de la naturaleza, al mismo tiempo se destaca del fondo general de ésta en cuanto que es consciente y libre.

Acentúa la individualidad, es una propuesta contra la tendencia general del mundo moderno, de la civilización, a disolver al individuo en su función o funciones sociales, representa la reacción del ser humano libre contra la colectividad y la despersonalización.

Así pues, el postulado primordial del existencialismo es que el ser humano es un ser libre. El ser humano se crea a sí mismo, lo que él devenga depende de su libertad, de sus

elecciones.

Esta libertad crea angustia, angustia que se ve incrementada al percatarse de que está constantemente amenazado por la muerte desde su nacimiento.

El ser humano se trasciende a sí mismo, es decir, que mientras vive, no puede ser identificado con su pasado, el pasado no lo determina, sino que es trascendido por su libertad, además trasciende su yo para entrar en comunicación con otros y con lo otro.

Puede eludir la responsabilidad de ser libre, pero aun ésta es una elección.

El existencialismo intenta iluminar esta libertad humana y sus implicaciones con el propósito de fomentar una elección auténtica tratando de hacer ver las posibilidades de opción, mostrando cual es la existencia con vistas a la decisión y opción que el individuo debe hacer por sí mismo.

Es además un camino de salvación que ilumina un método de vida ante el sentimiento de sentirse perdido en el mundo (que ya no es ni antropocéntrico ni geocéntrico), y que no encuentra apoyo en la sociedad desgarrada y dividida, que lo ha orillado a verse como un enigma a sí mismo. Ante la meta y los criterios de su acción que son oscuras, está abandonado a sus fuerzas.

Pone en tela de juicio el carácter absoluto y la aplicabilidad universal de los valores y enseñanzas morales.

La existencia es el modo específico de ser del ser humano, ya que la autenticidad y la inautenticidad le están abiertas siempre como potencialidades, de este modo el ser humano es una potencia constante y, por lo tanto, está encaminado siempre hacia el futuro.

3. Humanismo

El humanismo surge en el Renacimiento italiano, dando lugar al pensamiento moderno después de la Edad Media como una corriente de pensamiento que redimensiona los cuatro campos de desenvolvimiento del ser humano: la ciencia, el arte, el pensamiento filosófico y el desarrollo espiritual. De ahí se va extendiendo a toda Europa.

Plantea una vuelta a los orígenes, se trata de un desarrollo a partir de retomar los

principios clásicos relegados durante toda la Edad Media. Así, el humanismo podría plantearse como una “reconscientización”, un retomar lo anterior con vistas a un crecimiento en el presente y en el futuro.

Posteriormente esta filosofía se iría consolidando como doctrina centrada en el ser humano, en su situación y en su destino en el universo. Pone al ser humano como fuente y centro. El ser humano es el punto de partida para la comprensión de todo lo demás. Hace énfasis también en la igualdad entre todos los seres humanos -independientemente de su situación-, en la búsqueda de hacer al ser humano cada vez más plenamente humano y en reconocer a cada persona como ser único, irrepetible e insustituible.

En este sentido la ciencia por sí sola y todo conocimiento carecen de valor si no se antepone a ella un conocimiento del alma humana.

La figura cumbre del humanismo fue Erasmo de Rotterdam (1469-1536), holandés, espíritu de paz y concordia entre la ortodoxia católica y los brotes del protestantismo. Su obra de 1510, *El elogio de la locura*, es una síntesis del pensamiento moderno.

El más conocido humanista inglés fue Tomás Moro (1478-1535). Su obra *Utopía*, publicada en 1516 e inspirada en la República de Platón, representa los ideales políticos surgidos en el Renacimiento. En ella hace primero una crítica a la sociedad de su tiempo y posteriormente presenta un estado ideal y perfecto, con un sistema de gobierno representativo (en mi opinión este estado “ideal y perfecto” deja aún mucho que desear; la *Utopía* dedica por ejemplo uno de sus capítulos al trato que se les daba a los esclavos, aceptando por lo tanto la esclavitud como un elemento de la sociedad ideal). Cabe señalar que utopía, retomado del griego, significa "no hay tal lugar" y que Moro sitúa este estado en una isla.

El lugar donde más fuertemente repercutió la enseñanza de Erasmo en el Siglo XVI fue España. El humanista más trascendental de España fue Juan Luis Vives (1492-1540), quien armoniza las doctrinas cristianas con los principios platónicos y aristotélicos.

Para Vives, los seres humanos creados por amor tienden espontáneamente al amor, pero al ser caídos tienden también a la discordia, al odio, a la ira, a la envidia y a las pasiones que nacen de su caída misma. Para alcanzar la paz, la concordia, entre los seres humanos, debe alcanzarse primero la paz interior. Cualquier tipo de conquista es inmoral.

Para Vives acumular datos para repetirlos es inútil, la memoria debe quedar supeditada a la vida del espíritu, cercana a la vocación más íntima del ser humano que es una vocación de amor. En este sentido no concuerda con los pensadores que en su tiempo querían formar seres humanos universales mediante el aprendizaje de todas las disciplinas.

Cabe destacar entre los jesuitas que promovieron la contrarreforma de la Iglesia a Luis de Molina (1535-1601), *español*, principal defensor del libre albedrío. Retomando la doctrina clásica de la naturaleza amorosa de Dios, Molina no acepta la posibilidad de que Dios salve o condene de antemano las almas humanas; el ser humano es libre porque Dios mismo, su creador a cuya imagen el ser humano ha sido creado, es un ser libre. Pensar que Dios puede salvarnos o condenarnos a la fuerza es colocar, en el ser de Dios mismo, la idea de la necesidad y, por lo tanto, limitar la naturaleza divina. La salvación del alma depende de la adhesión de la libertad humana a los designios libres de Dios.

Entre los humanistas que llevaron las ideas del Humanismo a la práctica en América destacan Fray Bartolomé de las Casas y Vasco de Quiroga.

Fray Bartolomé de las Casas (1474-1566), misionero dominico español, obispo de Chiapas, llamado Apóstol de las Indias o Protector de las indios. Para él todos los seres humanos son iguales debido a su naturaleza racional. Racionales y libres, los indígenas de América son igualmente capaces de una vida superior. Los españoles no tienen derecho a imponer una forma de gobierno basada en la fuerza y por lo tanto la conquista es injusta. Los misioneros tienen el derecho de convertir a los indios, siempre que esta conversión no se haga por coacción, sino por razón de amor.

Desde su llegada a América combatió con denuedo los abusos de los conquistadores españoles. Hizo varios viajes a España con objeto de obtener medidas favorables a los indios e influyó especialmente en la reforma del sistema de encomiendas y en la abolición de la esclavitud de los indígenas de América.

Vasco de Quiroga (1470-1565), *español*, obispo de Michoacán a quien los indígenas llamaban Tata Vasco por su gran labor humanista, trató de adaptar la utopía de Moro a tierras mexicanas, específicamente en torno al Lago de Pátzcuaro donde estableció su utopía cristiana. Su cristianismo aplicado al orden político le condujo a dividir la población que rodeaba el lago en ciudades o poblados de unas seis mil familias. Limitó las horas de

trabajo a seis diarias, abolió el dinero, estableció un sistema de canje entre los pueblos que rodeaban el lago, trató de desterrar la ociosidad, estableció la comunidad de los bienes y la distribución de las ganancias conforme a las necesidades de cada familia. Este sistema político nacido del pensamiento humanista de la Europa del siglo XVI encontró en América una realización que llegó a funcionar con precisión y armonía. Vasco de Quiroga vino a probar que los sueños y el "sin lugar" de las utopías pueden encarnar en la realidad y tomar lugar entre los seres humanos.

Conviene mencionar a Francisco de Vitoria (1486-1546), misionero dominico español, considerado el fundador del Derecho internacional. Vitoria retoma las denuncias que dirigía Bartolomé de las Casas de Chiapas a España y las integra en forma de protesta condenando la conquista de América. El Estado solamente tiene validez si responde a la conciencia individual de los ciudadanos que lo conforman. La paz social solamente es alcanzable mediante la paz interior. De esta manera sienta las bases para el Derecho internacional basado en el derecho natural.

En el Siglo XX cabe destacar las aportaciones del humanismo integral de Jacques Maritain y el personalismo de Emmanuel Mounier, los dos humanistas católicos franceses actuales de mayor influencia.

Jacques Maritain (1882-1973), desarrolla la teoría del Estado del bien común, siempre afirmando la primacía de lo espiritual. Los planos espiritual y temporal son diferentes, pero en la vida cotidiana no deben separarse. La acción concreta debe ser guiada por el plano espiritual.

El ser humano debe ir al mundo, hablar al mundo, estar en el mundo, para hacer avanzar la vida temporal hasta las regiones espirituales.

Rechaza la concepción de soberanía temporal, atribuyendo ésta solamente a Dios y desarrolla un concepto de democracia comunitaria, más allá del mero respeto a las normas constitucionales y el juego parlamentario. El régimen democrático es el respeto por cada persona humana.

Emmanuel Mounier (1905-1950) crea un sistema filosófico conocido como personalismo. Cabe señalar que el término personalismo fue creado por Charles Renouvier y se refiere a cualquier doctrina que atribuye a las personas un lugar importante en la

realidad o que las tiene por la única realidad.

Mounier hace notar la profunda raíz cristiana de la idea de Persona. Hay que distinguir entre individuo y persona. Más allá de la individualidad mecánica, material, intercambiable, está el ser humano de carne y hueso. Los números son intercambiables, si un ser humano muere otro ser humano (uno cualquiera) vendrá a sustituirlo. No es el caso de la persona. La pérdida de una persona, la pérdida de una vida de un amor, de una amistad son irreparables. La persona es la totalidad del ser humano concreto y vivo: apasionado, virtuoso, pecador, caracterizado por tendencias propias e inintercambiables. La persona es realidad encarnada, comunicable y comunitaria. El ser humano es cuerpo de la misma manera que es espíritu, enteramente cuerpo y enteramente espíritu

La historia tiene un sentido, la ciencia y la técnica aportarán la felicidad a la especie humana, nos dirigimos hacia algo mejor, el ser humano es autor de su propio destino.

Para el ser humano la trascendencia se encuentra en su interioridad misma. La experiencia de la persona es experiencia de la interioridad; la revelación de la trascendencia se encuentra dentro del ser humano. No es que no existan fuerzas de resistencia, fuerzas de despersonalización, sino que en el seno mismo del ser humano aparece la fuerza creadora de la personalización de la misma manera que en el interior de la fruta la semilla es empuje hacia más vida. Es una filosofía de superación del yo (que conduce al narcisismo) hacia la apertura y la trascendencia. En el fondo se trata de un pensamiento en cuyo centro está la comunicación. El salir de sí y el hecho de comprender a los otros son hechos primitivos (naturales al ser humano).

La comunicación es posible porque existe la comunidad. La persona existe porque existen los demás. La comunicación entre personas es una forma de creación, de la co-participación y del amor; no del amor egoísta ni del amor hipócrita, que en tantos casos es realmente proyecto de hacerse amar, sino del amor que es don y, en sentido cristiano, del abandono.

Para Mounier la libertad no es pura espontaneidad, sino libertad que propone, y en ese sentido es lucha contra la no libertad, es libertad que progresa mediante obstáculos, elecciones y sacrificios. Para que la libertad exista se requiere saber que somos seres “en situación” comprometidos en esta situación.

Al individuo contraponen la persona y al estado contraponen la sociedad comunitaria, denunciando el capitalismo (enfermedad del dinero) y el socialismo (enfermedad del Estado).

4. Filosofía del encuentro

Martin Buber (1878-1965), *austriaco*, el filósofo del diálogo, crea una propuesta filosófica conocida como filosofía del encuentro o filosofía dialógica.

Ludwig Feuerbach (1804-1872), *alemán*, fue el primer filósofo que consideró al ser humano como un ser que se constituye en la relación con los demás seres humanos. De hecho fue él el primero en plantear la relación Yo-Tú, que posteriormente Buber retomará y profundizará.

Para Feuerbach la verdadera tarea de la filosofía no debe ser la de abstraer y sistematizar sino la de hacer entender la vida misma. La verdad no es una verdad abstracta, la verdad depende de la manera de ver auténtica de cada persona individual y del conjunto de las personas. Así, la filosofía debe empezar por el ser sensible, por el ser humano mismo por la conciencia del ser humano. Esta conciencia es a la vez Yo y Tú, diálogo de todos los seres humanos contenidos ya previamente en cada conciencia individual. Esta conciencia es también conciencia-sentimiento, conciencia- voluntad y conciencia-razón.

Buber, partiendo de los planteamientos de Feuerbach, plantea que toda vida es diálogo, la relación es el dato primigenio de la convivencia humana y el elemento constitutivo del ser. El factor fundamental de la existencia humana no es ni el individuo ni el grupo, sino la relación de un ser humano con otro. Al principio es la relación es el punto de partida.

El énfasis no recae en los componentes sino en su relación. El hecho fundamental de la existencia no es el ser humano, sino el ser humano con los seres humanos. Yo sólo soy Yo porque me encuentro en relación contigo y sin esta relación no soy Yo y no soy nada. Yo no puedo pensarme y ser Yo, sino a través de un sujeto que me interpela y que eres Tú.

De esta manera, Buber supera a René Descartes (1596-1650), *francés*, quien

consideraba que Yo soy Yo porque me pienso y tengo certeza de mí mismo, quedando de esta manera el Yo como fuente absoluta de mi propio ser.

Buber también va más allá de Johan Fichte (1762-1814), *alemán*, y de Georg Hegel (1770-1831), *alemán*, quienes, aunque le dan un gran peso a la intersubjetividad, entienden ésta de manera dialéctica, el otro sujeto es No-Yo, mientras que para Buber la subjetividad se afirma diciendo sí a la subjetividad del otro.

El centro de la vida lo pone Buber en el amor, al cual define como la responsabilidad que tiene el Yo para con el Tú y constituye la fuente del proceso de personalización, que a su vez será el punto de partida para ser capaz de crear, elegir y transformar.

Existen dos formas de relacionarse con el mundo, que a su vez dependen de dos opciones de actitud con las que el ser humano se presente frente a él, una llamada Yo-Tú y la otra Yo-Ello. (Este Ello no tiene nada que ver con el Ello (Id) de la teoría de Sigmund Freud (1856-1939), *austriaco*).

No existe el Yo en sí, sino sólo el Yo de la palabra básica Yo-Tú y el de la palabra básica Yo-Ello. Cuando el ser humano dice Yo se refiere a uno de los dos. Quien dice una palabra básica entra en esa palabra y se instala en ella.

Cuando alguien pronuncia Yo al mismo tiempo pronuncia el Ello o el Tú con el cual se enlaza. De la misma manera cuando se dice Tú se dice el Yo del par de palabras Yo-Tú y cuando se dice Ello se dice el Yo del par verbal Yo-Ello.

La palabra básica Yo-Ello comprende toda la experiencia previa del ser humano (percepción, representación, sensaciones, sentimiento y pensamiento). El mundo del Ello es el de la objetivación, el ámbito donde el ser humano hace uso de las cosas; es el mundo de la utilización donde reina la ciencia con sus métodos. (No debemos confundir esta experiencia anterior al hoy, con la experiencia planteada por Rogers).

Privan los actos de meditar, comparar, valorar, sentir y obtener un provecho de lo otro; en este caso estamos opuestos a ese otro y abarcamos tan solo un aspecto parcial de él, el que nos es de utilidad.

De este modo la relación Yo-Ello es una relación Sujeto-Objeto, y por lo tanto una relación utilitaria. En el caso de la relación interpersonal se trata de la cosificación del otro, su instrumentación, su conversión en objeto, su despersonalización

Implica la cesación, el detenerse, el romperse, el anquilosarse, la cortadura, la ausencia de relación, la ausencia de presencia. El contacto con el Ello más que contacto es alejamiento ya que la palabra primordial Yo-Ello es la palabra de la separación.

La palabra básica Yo-Tú, por el contrario, crea el mundo de la relación verdadera, se trata de una relación Sujeto-Sujeto, implica que lo otro está tan próximo a mí que abarca toda mi persona. Yo se dirige a otro sujeto y se encuentro a sí mismo como Tú. Llevo a cabo con el otro un diálogo en cuanto me encuentro como unidad con otra unidad.

La esfera del Tú es la de aquello imposible de experimentar como objeto, de conocer a través de conceptos. Se trata de una comunicación viviente, de una relación del encuentro, donde el Yo no agota el ser del Tú a través del conocimiento conceptual ni donde el Yo impone su propio ser al del Tú para sacar provecho de él.

En la relación Yo-Tú se da una reciprocidad completa, un ejercer influencia mutua. Yo efectuando Tú y Tú efectuando Yo. Un dar y recibir recíproco. El tú influye sobre mí como yo influyo sobre él.

Se trata de una relación de totalidad, los dos polos de la relación se entregan en su totalidad y a la vez cada polo se realiza en la totalidad de sí mismo. Sólo se puede dar con la esencia completa, a diferencia de la relación Yo-Ello en la que entra sólo un aspecto parcial de cada ser. El Yo está completamente lleno de la presencia del Tú y el Tú del Yo.

Es una relación que se da en el presente o actualidad, en el aquí y en el ahora. En el encuentro el Tú se hace presente al Yo y el Yo al Tú, en ese instante de plenitud existencial y encuentro entre ambos seres, a diferencia de la relación Yo-Ello en la que el tiempo ya transcurrido permanece y se interpone en la relación.

La relación Yo-Tú es inmediata. Entre Yo y Tú no hay conceptualización, conocimiento previo ni fantasía y la memoria misma se transforma ya que transita desde la individualidad a la totalidad. Entre Yo y Tú no hay motivo, ambición ni antelación. Todo medio es obstáculo. Sólo donde no hay medio se produce el encuentro.

Esto significa que Yo soy en diálogo contigo, lo que implica que mi ser es dialógico. Yo soy Yo porque digo Yo, pero sólo digo Yo cuando alguien me llama Tú. Por eso, al decir Yo, también digo Tú y al decir Tú, digo Yo.

Mi respuesta no es un efecto de tu llamado, sino que es mi acto de apertura a ti que se

origina en mi libertad. Puedo ser llamado y no responder. Si respondo es porque elijo responder, y al responder elijo ser Yo.

En la relación Yo-Ello, Yo elijo, pero el Ello no me elige, al Ello le soy indiferente. En cambio en la relación Yo-Tú te elijo al llamarte y me eliges al responderme, me eliges al llamarme y te elijo al responderte y simultáneamente cada quien se elige a sí mismo. Esto es el encuentro. Yo me encuentro a mí mismo encontrándote y Tú te encuentras a ti mismo encontrándome. En la relación Yo-Ello no es posible este encuentro.

En esto estriba la diferencia entre el individuo y la persona. La individualidad aparece en la medida en que se distingue de otras individualidades. Una persona aparece en el momento en que entra en relación con otras personas.

Cabe señalar que la relación del ser humano con Dios se concreta en la relación con los demás seres humanos.

Las dos formas de relación implican la diferencia entre ser ser humano y parecer ser humano, entre ser auténtico o no. Sin embargo, ser auténtico no es fácil, significa ser uno mismo, experimentarse como una totalidad, como un ser transparente; a través de esta opción es como podemos comunicar a los demás el mensaje personal de nuestra existencia.

Si el Yo se comporta dialógicamente podrá pronunciar la palabra básica Yo-Tú, mientras que si solamente se dirige al mundo y a las personas para hacer uso de ellas pronunciará la palabra primordial Yo-Ello.

En cualquier momento el tú puede convertirse en un Ello y el Ello puede convertirse en un Tú. El Ello puede convertirse en un Tú si se cambia la mirada sobre él y en lugar de utilizarlo y verlo en cuanto cosa, se lo contempla en una relación de mutua reciprocidad. El Tú se convierte en Ello cuando interviene en la relación la intención utilitarista por lo que se deja de concebir al otro como Sujeto.

En la preocupación por humanizar al mundo el diálogo debería ocupar el centro de atención, ya que el porvenir del ser humano depende del renacer del diálogo.

En relación a la organización social Buber plantea que la sociedad contemporánea se mueve entre dos posiciones antropológicas antitéticas y erróneas: el individualismo y el colectivismo.

El individualismo sostiene que el ser humano es un individuo, entendiendo por tal una mónada que existe ante todo para sí misma.

El colectivismo considera que este concepto de individuo es una abstracción porque el individuo no es más que reflejo de su sociedad o clase social.

Para el colectivismo el individuo está subordinado al todo social o colectivo y para el individualismo es la sociedad la que está subordinada al individuo.

Los orígenes del individualismo y del colectivismo están en la disolución progresiva de las viejas formas orgánicas de la convivencia directa, como son la familia, el gremio, la comunidad aldeana y urbana. Esta disolución se inicia con el surgimiento del mundo moderno que busca la reafirmación de la libertad individual. Pero una sociedad que defiende con ahínco los derechos y garantías individuales y que construye instituciones protectoras y promotoras del individuo, sin saberlo está relegando al ser humano a la soledad, y este es el problema de nuestras sociedades modernas.

El colectivismo en el fondo es un intento de solucionar el problema de la soledad a la que se ha confinado el individuo. Las sociedades de masas, los estados totalitarios que defienden el Estado como absoluto que justifica cualquier acción o sacrificio, surgen porque se cree que la soledad se supera ahogando la individualidad en la masa anónima.

Pero, con esto, el ser humano no supera su soledad. Tan solo aniquila la conciencia que de ella tiene, disolviendo su identidad en el griterío del mitin político o en la euforia del público asistente a un espectáculo o en el anónimo y estruendoso ambiente de centros de diversión enajenantes.

Tanto el individuo como el ser humano-masa han perdido su identidad porque, contrariamente a lo que piensa el individualismo, el ser humano es un ser relacional, sólo existe en relación con otro ser humano. Pero esta relación no es como la concibe el colectivismo, sino que es una relación interpersonal, una relación Yo-Tú.

Cabe señalar que Buber (como Freire y como Rogers) en su vida cotidiana vivió siempre en su actuar lo que sostenía en el discurso, siendo de esta manera testimonio congruente de lo que predicaba. De hecho, Buber actuaba en pro de una confraternidad judío árabe, abogaba por una solución binacional y polemizaba arduamente por ella. Tras la creación del Estado de Israel, Buber, siendo judío, lucha por los derechos de la minoría

árabe y por la búsqueda de vías de entendimiento. Por la realización del diálogo.

CAPÍTULO III

EL SER HUMANO, SU OPRESIÓN Y SU LIBERACIÓN

¿Creerán ustedes que preconizan la impersonalidad absoluta? Ante todo y sobre todo, no ser uno mismo, parecerse a sí mismo lo menos posible (...) ¡Vean un poco lo que consideran el colmo del progreso! Cada uno de ellos empezó a decir disparates a su manera (Dostoievski, 1866, p. 127).

Al partir de una visión fenomenológica tanto Rogers como Freire conciben al ser humano como un ser capaz de percibir el mundo y capaz de percibirse a sí mismo percibiendo el mundo, es decir, con conciencia de sí, con capacidad re-flexiva.

Al partir de una visión existencialista ambos conciben que el ser humano cuenta desde su propia naturaleza con libre albedrío, con capacidad intrínseca propia de elegir y de dirigir su vida hacia el destino que cada uno decida para sí mismo.

Al partir de una visión humanista comparten el interés por el ser humano concreto y el desarrollo de sus potencialidades intrínsecas hasta su máxima realización.

Al partir de una concepción dialógica conciben al ser humano como un ser social que sólo se constituye como tal en la relación con los demás seres humanos.

Derivado de esta visión se entenderá que no comparten postulados que plantean que el ser humano está determinado desde su naturaleza esencial por factores internos o externos ajenos a su voluntad y control. Así, no compartirían los planteamientos hechos por enfoques psicológicos que establecen que el ser humano está determinado por factores inconscientes, infancia o impulsos primarios (Psicoanálisis), ni por una serie concatenada de condicionamientos sucesivos y automáticos (Conductismo).

Sin embargo, tanto Freire como Rogers llaman la atención sobre la posibilidad de que este libre albedrío se pueda ver obstaculizado por la introyección de preceptos, postulados, expectativas o valores ajenos, que obstruyan el propio proceso de pensamiento, el impulso creativo y el desarrollo psicológico, emotivo y social.

Ambos señalan también la gravedad de dicha introyección de elementos ajenos para el desarrollo de los seres humanos y pugnan por la liberación del individuo para que pueda recuperar su propio ser y su palabra, desempeñar su papel en el mundo y encontrar así su plena realización y su felicidad.

Ambos identifican también que la posibilidad de la liberación genera miedo ante la opción de retomar las riendas de la propia vida y ante lo desconocido; miedo a la libertad, según expresión desarrollada por Erich Fromm (1900-1980), *germanoestadounidense*.

La manera que ambos autores proponen para alcanzar la liberación es la conscientización, primero de la opresión en que se vive y segundo de la importancia de liberarse de dicha opresión.

La metodología que Rogers y Freire establecieron para fomentar la conscientización que logre la liberación consiste en crear un ambiente que elimine las barreras que obstruyen el libre fluir del propio ser, desde el contexto y los parámetros propios de quien o quienes se encuentran bajo la opresión. La herramienta principal que proponen para la liberación y el crecimiento es el diálogo.

Veamos cómo plantean el proceso de opresión y de liberación cada uno de estos dos autores.

1. Concepto de ser humano, de opresión y de liberación en el ECP

1.1. El ser humano

Para el Enfoque Centrado en la Persona existe en todo el universo un orden y una corriente continua de armonía que puede ser observada a todos los niveles. En los

organismos vivos se trata de una corriente fundamental de movimiento hacia la realización constructiva de sus posibilidades intrínsecas. En este enfoque a esta tendencia natural se le conoce como tendencia autoactualizante o tendencia direccional positiva.

La vida es un proceso activo, ya sea que el ambiente sea favorable o adverso, la conducta del organismo tendrá como objeto su mantenimiento, mejoría y reproducción. Se trata de una tendencia continua hacia la expansión, el crecimiento, el desarrollo y la madurez. De esta manera el organismo avanza hacia su propia realización, su autorregulación y la independencia del control externo.

Esta tendencia fundamental es la que motiva básicamente la conducta de los organismos, gracias a ella todo organismo está siempre tramando algo, es decir, está siempre motivado.

Dicho impulso opera en todo momento desde el nacimiento, de hecho sólo la presencia o ausencia de este proceso direccional permite determinar si un organismo está vivo o muerto.

Esta tendencia puede ser desbaratada o retorcida, pero no puede ser destruida sin destruir al organismo. La vida no se rinde, aún cuando no pueda alcanzar su objetivo.

En el ser humano esta tendencia se manifiesta en la evolución, que parte de una célula para llegar a un funcionamiento orgánico complejo, a un conocimiento consciente del organismo y del mundo externo y a un conocimiento trascendente de la armonía y unidad del sistema cósmico, incluida la propia humanidad.

Las necesidades, las emociones y las potencialidades humanas básicas, al tener su origen en la tendencia actualizante, son positivamente buenas. El ser humano en su naturaleza no es fundamentalmente hostil, antisocial destructor, irracional o malo, ni se trata de un tábula rasa en la que se pueda escribir cualquier cosa, ni una masa maleable que pueda ser configurada en cualquier forma. Por lo tanto, no se considera que si sus impulsos no son controlados conducirán a la destrucción de otros seres humanos o de sí mismo.

Las características inherentes a su especie son que es positivo, que se mueve hacia adelante, hacia el desarrollo, la diferenciación, las relaciones cooperativas, cuya vida tiende fundamentalmente a moverse de la dependencia a la independencia, cuyos impulsos tienden naturalmente a armonizarse en un complejo y cambiante patrón de autorregulación, cuyo

carácter total es tal que tiende a preservar y a mejorar su especie y a conducirla hacia su más amplia evolución.

La conducta del ser humano es pues racional y se mueve con una complejidad armoniosa hacia los objetivos que el organismo se propone alcanzar.

Y, además, el ser humano está abierto a fenómenos misteriosos, posee capacidades para trascenderse a sí mismo para crear direcciones nuevas y más espirituales, incluye aspectos espirituales trascendentes indescriptibles.

Estas tendencias más profundas del ser humano respaldan su propio engrandecimiento y el de otros miembros de su especie y se moverá en esta dirección constructiva cuando viva en un clima no amenazante en el que sea libre para elegir cualquier dirección.

Así pues, la naturaleza del ser humano es constructiva y digna de confianza cuando funciona libremente.

El niño desde su nacimiento está equipado con este sistema innato de motivación (la tendencia a la actualización propia de todo ser vivo) y de un sistema innato de control (el proceso de valoración organísmica) que por medio de una comunicación interna automática mantiene al organismo al nivel de satisfacción de las necesidades que emanan de la tendencia de actualización.

Como consecuencia de la tendencia a la diferenciación (que constituye un aspecto de la tendencia actualizante), una cierta parte de la experiencia se diferencia y se simboliza en la conciencia. Esta parte simbolizada corresponde a una conciencia de ser, de existir, de actuar, se trata de la experiencia del yo.

A consecuencia de la interacción entre el organismo y el medio, la conciencia de ser y de actuar como individuo aumenta y se organiza gradualmente para formar el concepto del yo que, como objeto de la percepción, forma parte del campo experiencial.

La habilidad de enfocar conscientemente la atención es uno de los progresos evolutivos más recientes de nuestra especie. Esta habilidad puede describirse como un destello minúsculo de concienciamiento, de capacidad simbólica en la cúspide de una gigantesca pirámide de funcionamiento organísmico no consciente.

Por lo tanto cuanto mayor sea el autoconocimiento, mayor será la posibilidad de una

elección mejor informada y de que esa elección consciente sea todavía más afín al flujo evolutivo.

A medida que la persona se va autoconociendo va siendo más consciente no sólo de los estímulos externos, sino de las ideas y de los sueños, así como del constante flujo de sentimientos, emociones y reacciones fisiológicas que percibe en su interior. Se está completamente abierto a las dos formas de información más grandes: los datos provenientes de la experiencia interna y los datos provenientes de la experiencia del mundo exterior.

En la medida en que el ser humano confíe en sus propias direcciones internas, en que su conciencia sea parte de y esté integrada con el proceso natural de su funcionamiento orgánico, en que acceda a mayor conscientización, flotará con mayor seguridad en una dirección concordante con el flujo evolutivo.

De esta manera la conciencia de la persona madura es como la del niño, sólo que su proceso fluido del experimentar es más amplio y más profundo.

La persona muestra una confianza en las direcciones de sus procesos orgánicos internos, los cuales, con la participación coordinada y no competitiva de la conciencia, lo llevan hacia adelante en un encuentro total, unificado integrado, adaptativo y cambiante con la vida y sus desafíos.

Si la gran capacidad para simbolizar puede desarrollarse como parte de y ser guiada por la tendencia hacia la autorrealización, que existe en uno mismo, tanto a nivel consciente como a nivel inconsciente, entonces nunca se pierde la armonía orgánica y se convierte en una armonía humana. Y en una totalidad también humana, simplemente porque la especie es capaz de una mucho mayor riqueza de experiencias que ninguna otra.

Existe una relación estrecha entre la percepción de sí mismo y la conducta, y cuando cambia esta percepción cambia la conducta. El elemento crucial en la determinación de la conducta es el campo perceptual del individuo. La realidad existe en una multiplicidad de hechos confusos, pero la persona estructura su relación con ella y tiene su propia manera de percibirla.

Cuanto mayor sea el acuerdo entre el yo y las experiencias, más correcta será la representación consciente. Cuando todas las formas en que el individuo se percibe a sí mismo, las experiencias perceptuales de cualidades, actitudes, impulsos, habilidades y

faltas de habilidades, la experimentación de otros y de la realidad son aceptados y asimilados libremente en la organización consciente de sí mismo, surgen sentimientos de comodidad y libertad de tensión que se experimentan como integración, es entonces cuando existe una adaptación psicológica.

De esta manera, la forma en que la persona se ve a sí misma tiene una relación muy importante con la paz interior.

En la medida en que el ser humano se va desarrollando en forma integrada va incrementando su propio poder, el cual desde este enfoque se conoce como el poder de la persona y supone el desarrollo de aspectos como la autoestima, la responsabilidad, el respeto, la conciencia personal y comunitaria, la integración interpersonal y social y el reconocimiento de nuestra capacidad individual para influir y contribuir en procesos de cambio.

El poder de la persona implica también la posibilidad de disentir, el derecho de ser diferente, sin adoptar el papel de víctima o de marginado sino, por el contrario, asumiendo el propio poder y canalizándolo hacia el desarrollo personal y de la comunidad en que se vive.

Así pues, la tendencia actualizante, cuando opera con libertad, tiende hacia una totalidad integrada en la cual la conducta es guiada tanto por la experiencia orgánica interna como por la conciencia que se mueve por encima de dicha experiencia.

Al proporcionar las condiciones que promueven el crecimiento (las cuales se presentarán en el capítulo IV), la tendencia direccional positiva produce resultados constructivos.

1.2. La opresión

Como ya se mencionó, cuando el ambiente es aceptante y acorde con el desarrollo del individuo, cuando existen condiciones de seguridad y libertad psicológica, éste tenderá naturalmente a integrar su experiencia –interna y externa- a su conciencia tal como es percibida, y por lo tanto podrá contar con todos los elementos existentes en sus continuas elecciones y toma de decisiones que tiendan a su crecimiento integral.

Sin embargo cuando al individuo se le condiciona la aceptación y el afecto, por parte de aquellas personas que le son significativas (personas-criterio), a cambio de un comportamiento acorde con determinados constructos y valores ajenos estáticos y rígidos, la persona introyecta dichos constructos y valores como si fueran propios, pasando por alto su propio proceso experiencial, y en ese mismo grado desconecta su funcionamiento orgánico y se disocia.

El individuo se ve obligado a impedir el acceso a la conciencia de ciertas experiencias o a admitirlas sólo bajo formas distorsionada, para proteger la organización de su sí mismo.

Si las condiciones de valor impuestas a una persona son muchas y significativas entonces la disociación puede ser muy grande y las consecuencias psicológicas pueden ser muy graves. Esta disociación es así algo aprendido.

La persona se encuentra entonces en un estado de incongruencia ya que existe una discrepancia entre la experiencia real del organismo y la representación simbólica de esa experiencia en la conciencia, que se ha estructurado de tal manera para evitar un conflicto con el cuadro que se tiene de sí mismo.

En este caso la experiencia está representada de forma distorsionada en el concepto de sí mismo que se mantiene en la conciencia, debido a que dicha experiencia es rechazada por considerarse amenazante o no aceptable de acuerdo con cánones establecidos introyectados que la rechazaban.

A partir de esta disociación el individuo seguirá aceptando en su conciencia aquello que es acorde con el autoconcepto que se ha formado y rechazará o distorsionará aquello que no es acorde con él. Para ello se creará el mecanismo de subcepción por el cual el organismo es alentado acerca de las experiencias amenazadoras para el sí mismo.

Las defensas le impiden al organismo advertir el aspecto racional del organismo, de manera que conscientemente se mueve en cierta dirección y organísmicamente en otra. Las defensas son respuestas del organismo a experiencias que se perciben o anticipan como amenazadoras, incoherentes con la imagen que el individuo tiene de sí mismo o de su relación con el mundo. Durante un tiempo, el individuo logra que estas experiencias amenazadoras resulten inofensivas distorsionándolas o impidiendo su ingreso en la conciencia.

Es muy difícil ver con exactitud las propias experiencias, sentimientos y reacciones que discrepan significativamente con la imagen que uno tiene de sí mismo. Sin embargo, en algún momento alguna experiencia podría ocurrir en forma tan repentina o tan obvia que la incongruencia no podría ser negada.

Si el individuo percibe oscuramente dicha experiencia en él mismo entonces ocurre un estado de tensión que se manifiesta como ansiedad y sentimiento de vulnerabilidad. No se necesita que la experiencia sea percibida con claridad, es suficiente que sea reconocida como amenazante para el concepto de sí mismo. Se trata entonces de una desadaptación psicológica.

Cuando se vive en la disociación uno se comporta de acuerdo con parámetros ajenos que se consideran propios por lo que se comporta, sin darse cuenta, usando máscaras y no siendo la persona que uno realmente es y desea ser.

Se comprenderá que cuando existe esta disociación, los elementos necesarios para las elecciones y la toma de decisiones estarán incompletas por lo que estas decisiones serán erróneas o desvirtuadas, y generarán insatisfacción en el individuo. A mayor distorsión (es decir, a mayor rechazo de la experiencia) se contará con menos elementos para una toma de decisión personal, completa y adecuada.

Generalmente, las decisiones equivocadas, que generan comportamiento insatisfactorio para el individuo, se toman debido a que se incluyen en la decisión datos que no pertenecen a la situación presente (porque se consideran recuerdos y enseñanzas como si fueran esta realidad), usando como parámetro para la decisión, no la propia experiencia, sino parámetros rígidos ajenos introyectados, y porque se excluyen datos de la experiencia que sí se relacionan con ella, pero a los cuales se les impide o se les distorsiona el acceso a la conciencia por ser amenazantes.

En este caso la tendencia actualizante queda profundamente enterrada bajo capas y capas de defensas psicológicas sedimentadas o bien ocultarse tras máscaras elaboradas que niegan su existencia, sin embargo, sólo espera las condiciones propicias para liberarse y expresarse.

1.3. La liberación

Aun en el caso de la mayor incongruencia, la naturaleza intrínseca perdura calladamente presionando de continuo por salir a la luz.

El ser humano es siempre capaz de explorarse y comprenderse a sí mismo y de estudiar y comprender sus propios problemas y capacidad para solucionar estos problemas. El individuo tiene la capacidad de reorganizar su campo perceptual, incluyendo la manera en que se percibe a sí mismo y esta reorganización perceptual produce una modificación en la conducta.

Cuando el individuo que ha distorsionado o rechazado a la conciencia una parte de su experiencia, vive un ambiente de aceptación y afecto que le proporcionen confianza y seguridad, esto le permitirá revisar y reorganizar su experiencia identificando sin juzgarlos todos los elementos constitutivos de esta experiencia, reconocer esos elementos y valorarlos como parte constitutiva de su ser, modificando de esta manera la forma en que se percibe a sí mismo y por lo tanto su actuar en el mundo.

Cuando la persona se percibe a sí mismo como el agente preceptor y organizador, tiene lugar la reorganización de la percepción y el consecuente cambio de los patrones de reacción que serán positivos, progresistas y constructivos.

La persona, a medida que se va autoconcientizando, va eliminando las barreras e inhibiciones que le impiden experimentar plenamente todo lo que esté presente en el organismo.

El individuo se libera de sus actitudes defensivas y se abre a la amplia gama de sus propias necesidades y a las necesidades ambientales y sociales.

Conforme la persona va abriéndose a su experiencia va teniendo acceso a todos los datos relacionados con una situación sobre la base de los cuales podrá elegir su conducta, tales como: exigencias sociales, sus propias necesidades, complejas y tal vez contradictorias, sus recuerdos de situaciones similares y su percepción de la unicidad de la situación actual.

El individuo puede permitir que todo su organismo junto con su conciencia considere cada estímulo, necesidad, y exigencia, evalúe su intensidad e importancia relativas y descubra, luego de sopesar los distintos factores, el rumbo que mejor puede satisfacer sus

necesidades en cada situación particular.

Puesto que el individuo está abierto a su experiencia, ingresan todos los datos provenientes de impresiones sensoriales, de su memoria, de los aprendizajes anteriores, y de sus estados viscerales e internos.

En la persona que vive de manera plena, la cantidad de barreras defensivas disminuye y esto le permite participar en los designios de su organismo. El único control sobre los impulsos que será necesario es un equilibrio natural e interno entre las distintas necesidades y la adopción de conductas que sigan el vector más próximo a la satisfacción de todas ellas (la experiencia de satisfacer por completo una necesidad como la agresión, o el sexo, se integran con las del compañerismo o la ternura).

El individuo autoregula su organismo y lo hace de manera tal que vive en armonía creciente consigo mismo y con los demás.

El individuo incorpora todas las fuerzas multitudinarias que ingresan como datos a la conciencia y encauza el curso de acción que decidirá seguir en cada situación.

De esta manera poco a poco la persona va despojándose de las máscaras que se había ido fabricando y comportándose de acuerdo con las propias decisiones que va tomando basadas en todos los elementos que le proporciona su propia experiencia.

Gracias al ambiente de aceptación y afecto, los valores y normas del individuo que se mantenía en estado de distorsión y desadaptación psicológica han pasado por un lento pero creciente proceso que va desde la dependencia de los juicios y expectativas ajenas hasta una conciencia y confianza en su propia experiencia. Este proceso pasó por cuatro fases:

- a) Dependencia total de la evaluación ajena.
- b) Preocupación notable acerca del juicio de los demás e insatisfacción por la dependencia.
- c) El individuo respeta su propio juicio (al igual que los valores y expectativas ajenas) y conoce la diferencia entre autoevaluación y dependencia de los valores de los demás.
- d) Confianza evidente del individuo en su propia experiencia y juicio como fuente básica de valores.

El individuo ha modificado su percepción de sí mismo, su autoconcepto y comienza a

valorarse cada vez más.

La persona experimenta la libertad más completa y absoluta y hace uso de ella eligiendo de manera voluntaria y espontánea.

El ser humano que se ha liberado psicológicamente, que se ha desarrollado plenamente, que vive una vida plena, es la persona que realmente es y cuenta con las siguientes características:

1. Apertura a la experiencia (o extensionalidad)

Se entiende como el polo opuesto a la actitud psicológica de defensa (el individuo que para proteger la organización de su sí mismo se ve obligado a impedir el acceso a la conciencia de ciertas experiencias o a admitirlas sólo bajo formas distorsionadas).

Gran parte del proceso de liberación psicológica consiste en descubrir que se están experimentando sentimientos y actitudes que hasta entonces no se había sido capaz de advertir y poseer como una parte de sí mismo.

Abrirse a la experiencia significa permitir que todos los estímulos (externos e internos) se difundan libremente a través del sistema nervioso sin sufrir las distorsiones impuestas por los mecanismos de defensa, en este caso no es necesario el mecanismo de subcepción por el cual el organismo es alentado acerca de las experiencias amenazadoras para el sí mismo, ya que éstas dejan de ser amenazadoras y son totalmente accesibles a la conciencia. El individuo se escucha a sí mismo y experimenta lo que ocurre en su interior, se abre a sus sentimientos de toda índole.

El estímulo puede originarse también en el ambiente y asumir el aspecto de un impacto de forma, color o sonido, sobre los nervios sensoriales, o en las vísceras, o bien como huella mnémica en el sistema nervioso central; en todos los casos tiene libre acceso a la conciencia.

Esto significa que en lugar de percibir según categorías determinadas, el individuo es consciente de cada momento existencial tal como es, por lo que puede vivir muchas experiencias que exceden los marcos de las categorías habituales.

Se vive en una falta de rigidez, una permeabilidad a los límites de los conceptos, creencias, percepciones, e hipótesis, una posibilidad de admitir la ambigüedad, una

capacidad de recibir información contradictoria sin sentirse impulsado a poner fin a la situación.

2. Tendencia al vivir existencial

Para la persona que se abre a su nueva experiencia de manera plena y sin defensa alguna, cada momento es nuevo y es vivido íntegramente. El sí mismo y la personalidad emergen de la experiencia que no es distorsionada ni moldeada para ajustarse a determinada estructura preconcebida de sí mismo. No se distorsiona ni se simplifica la experiencia mediante una estructura y evaluación preconcebidas con casilleros previos, sino que fluye naturalmente. La persona abre su espíritu a lo que está sucediendo en cada momento.

3. Mayor confianza en el organismo

La persona confía cada vez más en su organismo dado que éste le merece absoluta confianza porque utilizando todos los datos disponibles el conjunto resulta más adecuado. Sabe que el organismo ofrece la mejor respuesta posible en cada momento según los datos existentes para alcanzar la conducta más satisfactoria en cada situación ya sea que se trate de una situación conocida o una nueva.

Por lo tanto su foco de evaluación es interno, la fuente o lugar de los juicios evaluativos reside en el individuo mismo. No se guía de acuerdo con ciertos principios de un sistema nominativo de algún grupo o institución, en el juicio de otros o en su propia conducta similar del pasado.

Sabe que la orientación más útil y digna de confianza consiste en hacer lo que "le parece bien" y esto le llevará a una conducta realmente satisfactoria.

Sabe que el organismo no es infalible (pueden faltarle datos) pero que puede corregir errores rápidamente o evitar que la conducta insatisfactoria prosiga, es decir se da un constante proceso de corrección.

4. Tendencia a un funcionamiento pleno

Esta característica es en realidad la integración de las tres anteriores. El individuo

vive en y con todos y cada uno de sus sentimientos y reacciones, emplea todos sus recursos orgánicos para captar la situación existencial externa e interna, utiliza de manera consciente toda la información que su sistema nervioso puede suministrarle, permite que todo su organismo funcione libremente, se encuentra dispuesto a aceptar las consecuencias de cada uno de sus actos y a corregirlos si demuestran no ser satisfactorios.

Puede experimentar todos sus sentimientos, selecciona sus propias pruebas, vive por completo el momento.

Funciona de manera integral y, gracias a la conciencia de sí mismo que fluye libremente en su experiencia, se transforma en una persona de funcionamiento más pleno.

5. Creatividad constructiva

Gracias a su apertura sensible al mundo y a su confianza en su propia capacidad de entablar relaciones nuevas en su medio, la manera de vivir de la persona liberada es original, se opone al conformismo. No está necesariamente adaptada a su cultura, pero lleva una vida constructiva.

La persona cuenta con posibilidades para adaptarse y sobrevivir en condiciones ambientales cambiantes. Es capaz de adaptarse a las situaciones nuevas o viejas.

Dado que el móvil de la creatividad es la tendencia autoactualizante misma, la creatividad es una característica natural del ser humano de tal modo que al liberarse éste se libera la tendencia creativa natural que de este modo está relacionada con su tendencia a realizarse, a llegar a ser sus potencialidades.

El individuo crea ante todo porque eso le satisface y porque lo siente como una conducta autorrealizadora.

Para la persona autorrealizada, el valor de su producto creativo no está determinado por el elogio o la crítica ajena, sino por él mismo, por su propia reacción orgánica ante su producto.

Un acto creativo es la conducta espontánea que tiende a surgir en un organismo abierto a todas sus vivencias internas y externas y capaz de ensayar de manera flexible todo tipo de relaciones. De esta multiplicidad de posibilidades semielaboradas, el organismo selecciona la que mejor satisface una necesidad interna, la que establece una relación más

efectiva con el medio o la que supone una manera más sencilla y gratificante de percibir la vida. De esta manera la cualidad estética es conferida por la selectividad disciplinada del sujeto creador.

Cuando el individuo está abierto a toda su experiencia y las diversas sensaciones y percepciones que se producen en su organismo acceden a la conciencia, los productos de su interacción con el medio tenderán a ser constructivos, tanto para él como para los demás, su conducta será creativa y su creatividad puede considerarse esencialmente constructiva.

Por el contrario, cuando el individuo niega el acceso a la conciencia grandes sectores de su experiencia, sus formaciones creativas son patológicas y socialmente negativas.

Mediante el acto creativo la persona concreta su deseo de comunicarse, su necesidad de compartir algo propio.

6. Comportamiento socializado

El individuo más capaz de abrirse a todos los aspectos de su experiencia, está en mejores condiciones de comportarse de una manera socializada. Puede percibir sus impulsos hostiles, pero también su deseo de amistad y aceptación, las exigencias de su cultura, pero también sus propias metas, sus deseos egoístas y al mismo tiempo su preocupación tierna y sensible por el otro, se comportará de manera armoniosa, integrada y constructiva. Cuanto más se abre a su experiencia, su conducta tenderá a demostrar que la naturaleza de la especie humana se orienta hacia una vida social constructiva.

7. Vida más rica

Cuando la persona se ha liberado vive más sensiblemente, con mayor riqueza y variedad. Se vive más intensamente y se disfruta más de las propias satisfacciones, se siente con mayor claridad, se trata de un proceso de vida más enriquecedor, estimulante, gratificante, inquietante y más significativo. El individuo se sumerge de lleno en el torrente de la vida.

2. Concepto de ser humano, de opresión y de liberación en la PL

2.1. El ser humano

Para la Pedagogía Liberadora el ser humano es un ser abierto al mundo por lo que siempre tiende hacia algo, pero el ser humano no sólo tiende hacia algo, sino que tiende a ser más. Su naturaleza ontológica, y por lo tanto su vocación histórica, es ser más; en ello consiste su humanización.

Al estar abierto al mundo y tender hacia..., el ser humano es ante todo un ser de relaciones, pero a diferencia de los animales que son seres de contactos y sólo están *en* el mundo, el ser humano está *con* el mundo porque tiene conciencia, es consciente y, por lo tanto, libre ya que puede elegir. Esto le permite estar siempre abierto a la realidad y, al saberse inconcluso, permanecer en permanente búsqueda.

Sus relaciones son plurales porque no se agotan en un tipo de respuesta previamente establecida, sino que tiene una pluralidad de posibles respuestas frente a un mismo desafío y él elige lo que le parece mejor.

El ser humano no es un ser reflejo, es crítico y reflexivo ya que es capaz de tomar distancia de sí mismo, lo cual le permite integrarse en su realidad y, por lo tanto, transformarla. Gracias a su ser reflexivo el ser humano posee por naturaleza el poder de crear y recrear, de hacer y rehacer, de transformar. El ser humano es porque está siendo.

Su forma de actuar, cualquiera que sea, dependerá en gran parte de la forma como se percibe a sí mismo en el mundo. La subjetividad y la objetividad en el acto de conocimiento están interrelacionados. La realidad no es nunca sólo el dato objetivo, el hecho concreto, sino también la percepción que el ser humano tenga de ella.

El ser humano es trascendente, su conciencia es capaz de objetivizarse, es decir de distinguir el yo del no yo. Esto le permite percatarse de su finitud, de su ser inacabado y de que su plenitud sólo se encuentra en la unión con su creador, la cual se logra mediante el amor por medio del cual retorna a su fuente, que lo libera.

El ser humano es temporal porque es capaz de discernir porqué existe (ser con el mundo) y no sólo porqué vive (ser en el mundo), traspassa así el tiempo unidimensional. Es

capaz de comprender el pasado, reconocer el hoy y descubrir el mañana, en lugar de un hoy constante sin conciencia.

Mediante la conciencia de esta temporalidad el ser humano es capaz de conocer su situación y emerger así del tiempo, de transformar su realidad, es decir, de ser histórico. Y como es capaz de transformar su mundo natural mediante su trabajo consciente y creativo, el ser humano es cultural. Sólo el ser humano es histórico y cultural.

El ser humano puede ver y admirar su realidad, pero puede verse también a sí mismo viendo su realidad, tomando distancia de sí mismo, así, el ser humano no es un espectador, sino un actor. Sin embargo todo esto no puede hacerlo solo.

Esa realidad, ese mundo que él ve no es particular, no es un mundo para cada ser humano, hay un solo mundo para todos y todos están en él y con él. Y el mundo es construido por los seres humanos y los seres humanos son construidos por el mundo. Así, cuando el ser humano percibe el mundo, percibe el mundo construido por todos. Este mundo construido por todos no es un mundo estático, esta realidad es cambiante, es eternamente cambiante.

Por lo tanto, conocer y ser consciente implica eterna reflexión, y la reflexión no es posible sin el mundo sobre el que se reflexiona. La reflexión es acción y la acción requiere la reflexión. La reflexión-acción es la praxis.

Y la praxis sólo es posible mediante la comunicación porque el mundo está en movimiento por los seres humanos en intersubjetividad. Por lo tanto, crecer requiere de comunicación y esto es sólo posible mediante el diálogo, mediatizado por el mundo.

Para ser más el único camino, dado que el ser humano es inacabado y finito, es complementarse unos a otros en comunión. Nadie puede crecer y ser más solo, Para ser más los seres humanos necesitan de otros seres humanos.

2.2. La opresión

Cuando un ser humano ve a otro ser humano como objeto y quiere poseerlo, como objeto, mata la posibilidad del diálogo, mata el crecimiento del otro y de esta manera mata en sí mismo la posibilidad de crecimiento. La opresión consiste en no ser reconocido como

otro.

El opresor oprime al otro y al hacerlo se oprime a sí mismo, despoja de su humanidad al oprimido negándose a ella y negando así la suya propia, deshumaniza a ambos y por lo tanto al mundo. Ambos necesitan ser liberados de la opresión.

Toda situación en que, en una relación interpersonal entre A y B, A explota a B, A obstaculice a B en su búsqueda de afirmación como persona, como sujeto, es opresora. Tal situación, al implicar la obstrucción de esta búsqueda, es, en sí misma, violenta, ya que hiere la vocación ontológica e histórica de los seres humanos, la de ser más.

En esta situación el oprimido se “acomoda” a la realidad y se somete a prescripciones ajenas, sus decisiones ya no son propias, pierde la capacidad de optar y se altera a sí mismo deshumanizándose, minimizándose, asumiéndose objeto. El oprimido interioriza los valores del opresor y los vive como propios. Esta interiorización de los valores dominantes es un fenómeno individual, social y cultural.

Los oprimidos imitan los modelos dominantes como resultado de su interiorización y ante todo, de su interiorización de los mitos de superioridad de las clases dominantes, que hace que los dominados se sientan inferiores. Cuando las clases dominadas reproducen el estilo de vida dominante, es porque los dominadores viven adentro del dominado.

Los oprimidos realizan su existencia en una situación de violencia, viven una dualidad existencial ya que “alojando” al opresor, cuya sombra introyectan, son ellos y al mismo tiempo son el otro. No llegan a localizar al opresor concretamente, ni llegan a ser conciencia para sí, por lo que asumen actitudes fatalistas frente a la situación concreta de opresión en que se encuentran. Esto les lleva a vivir su existencia en una situación de violencia, a ser contradictorios y a estar divididos.

El fatalismo es referido por el oprimido al poder del destino, del sino o del hado, potencias inamovibles, o a una visión distorsionada de Dios. Puede dar la impresión de docilidad, lo que es un engaño. Este fatalismo manifestado como docilidad es producto de una situación histórica y sociológica y no un trazo esencial de la forma de ser del pueblo.

Dada la inmersión en que se encuentran los oprimidos no alcanzan a ver el “orden” que sirve a los opresores que en cierto modo viven en ellos. Orden que frustrándolos en su acción los lleva a ejercer un tipo de violencia horizontal con que agreden a los propios

compañeros oprimidos.

Al mismo tiempo existe en los oprimidos una atracción irresistible por el opresor. Por sus patrones de vida. Participar de estos patrones constituye una aspiración incontenible. En su enajenación quieren a toda costa parecerse al opresor, imitarlo, seguirlo. El oprimido vive de esta manera una repulsión por el opresor, mezclada con una apasionada atracción por él.

Los oprimidos viven también una autodesvalorización, resultante de la visión que de ellos tienen los opresores. De tanto escuchar que son incapaces, terminan por convencerse de su "incapacidad".

De esta manera los oprimidos, al permanecer en esta ambigüedad, difícilmente luchan, tienen una creencia difusa, mágica, en el poder y la invulnerabilidad del opresor, y permanecen abatidos, miedosos, aplastados.

Aceptan fatalistamente su explotación. Asumen posiciones pasivas, alejadas de su propia lucha por la conquista de la libertad y de su afirmación en el mundo.

2.3. La liberación

El poder de los seres humanos de crear y recrear el mundo, de transformarlo, puede estar disminuido cuando se encuentren en una situación concreta de enajenación. Sin embargo, este poder, si bien negado en ciertas situaciones concretas, puede renacer, puede reconstituirse, no gratuitamente, sino mediante la lucha por su liberación, con la instauración del trabajo libre y no esclavo, trabajo que otorgue la alegría de vivir.

La liberación no se conseguirá sin la desaparición de la opresión deshumanizante, y ésta sólo se logra cuando el oprimido hace conciencia de la opresión y de sus causas, la objetiviza, tomando distancia de ella y despertando de ella, venciendo su miedo, sacando de sí mismo al opresor hospedado en él, luchando por su liberación, liberándose a sí mismo y consecuentemente al opresor.

Sólo los oprimidos liberándose, pueden liberar a los opresores. Quien oprime no puede liberar ni liberarse. Los dominados sólo pueden expulsar a los dominadores tomando distancia de ellos y objetivándolos. Sólo de esa manera los podrán reconocer como su

antítesis.

Ahora bien, liberar no significa invertir los roles de tal manera que el opresor pase a ocupar el lugar del oprimido y viceversa. Esto sería sólo cambiar el lugar de los polos de la contradicción. La lucha de los oprimidos debe hacerse para superar la contradicción en que se encuentran, la superación debe ser el surgimiento del nuevo ser humano, no ya opresor ni oprimido sino ser humano en constante liberación.

Los oprimidos deben descubrir las razones ocultas detrás de muchas de sus actitudes hacia su realidad cultural y entonces confrontar dicha realidad cultural desde un nuevo punto de vista. Se trata de una re-admiración de su admiración anterior. Mediante esta readmiración los oprimidos descubren los mitos que sostienen el orden opresor establecido, los enfrentan, los cuestionan, los rechazan, los expulsan y crean una nueva cultura.

Los seres humanos que estaban previamente en estado de inmersión, sumergidos en su realidad, empiezan a emerger, mediante un pensar críticamente sobre su realidad, sobre su estar en el mundo. Ello favorece una toma de conciencia (que aún no es conscientización). Esta emersión está más relacionada con la reflexión.

Una vez que el ser humano ha tomado conciencia de su situación actúa sobre su realidad transformándola, es decir se inserta en ella con una conciencia crítica. Esta es propiamente la conscientización. Por lo tanto, la inserción crítica está más relacionada con la acción.

Sin embargo es importante recordar que la praxis es un continuo reflexión-acción indisoluble.

De esta manera la liberación pasa por dos momentos, en el primero los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión, se da un cambio de percepción del mundo opresor por parte de los oprimidos y se van comprometiendo en la praxis con su transformación y en el segundo momento se concreta la expulsión de los mitos creados y desarrollados en la estructura opresora. Una vez transformada la realidad opresora los seres humanos se encuentran en proceso de permanente liberación. Sólo entonces se concreta la conscientización plena.

El proceso mediante el cual se va desarrollando la conscientización es el siguiente:

En la medida en que los seres humanos van ampliando el campo de su percepción,

reflexionando simultáneamente sobre sí y sobre el mundo, van dirigiendo también su mirada a lo que existía como objetividad pero que no era percibido en sus implicaciones más profundas o que incluso ni siquiera era percibido, es decir, la van dirigiendo a percibidos que, aunque presentes en la visión de fondo, hasta entonces no se destacaban. Conforme los van destacando y volcando sobre ellas su reflexión asumen el carácter de problema y por lo tanto de desafío.

Esto requiere el separarse, el tomar distancia de la situación, objetivarla, destacarla, entenderla en su esencia e identificarla como un problema. Al destacarlo se convierte en un percibido destacado que se desea que no permanezca por lo que pasa a ser un tema problema que se desea enfrentar y superar.

A partir de este momento, el percibido destacado ya es objeto de la admiración de los seres humanos y, como tal, de su conocimiento y de su acción.

Entre estos nuevos percibidos los seres humanos identifican sus situaciones límite, aquellas circunstancias introyectadas y mitificadas que impiden u obstaculizan el desarrollo pleno (no confundirlas con las experiencias límite planteadas por Abraham Maslow (1908-1970), *estadounidense*) Estas situaciones límite pueden ser percibidas como determinación o como reto.

Si se perciben como determinación son tomadas como si fueran barreras insuperables más allá de las cuales nada existiera, como el contorno infranqueable donde terminan las posibilidades, como la frontera entre el ser y la nada. Esta visión presionará a ser menos ya que impiden el ser más.

Desde esta perspectiva los seres humanos oprimidos perciben las estructuras que mantienen la opresión como infranqueables, como si fueran determinantes históricas aplastantes, frente a las cuales no queda otra alternativa que adaptarse a ellas. De esta manera los seres humanos no llegan a trascender las situaciones límite, ni a descubrir y divisar más allá de ellas, el inédito viable.

Si los individuos se quedan adheridos a las situaciones límite la opción será necesariamente el fatalismo y la tarea asociada es la de no tener ninguna tarea.

Si, por el contrario, las situaciones límite se perciben como reto se conciben como el margen real donde empiezan todas las posibilidades, ya no como la frontera entre el ser y la

nada sino como la frontera entre el ser y el ser más. Son aprehendidas como frenos u obstáculos para la liberación, como lo que realmente son: dimensiones concretas e históricas de una realidad determinada; son percibidas como algo que se sabe que existe y que es preciso transformar, como dimensiones desafiantes, por lo que los seres humanos se empeñan en su superación.

Desde esta visión los seres humanos se hacen cada vez más críticos en su acción ligada a aquella percepción. Percepción en que se encuentra implícito el inédito viable como algo definido a cuya concreción se dirigirá la acción.

Lo inédito viable es lo que se encuentra más allá de las situaciones límite, pero que no ha sido percibido por los individuos o cuya viabilidad no había sido percibida, se trata de soluciones practicables no percibidas anteriormente. Al descubrir lo inédito viable los individuos se sienten movidos a actuar, a romper las barreras de las situaciones límite.

Sin embargo lo inédito viable no se concreta sino hasta que se produce la acción, hasta que los seres humanos inciden sobre las dimensiones desafiantes a través de las acciones límite: las que se dirigen a la superación y negación de las situaciones límite, de lo otorgado, en lugar de implicar su aceptación dócil y pasiva. De esta manera lo inédito viable se transforma en acción que se realiza. El inédito viable que era el sueño utópico que se sabe que existe se concreta mediante la praxis (reflexión-acción) liberadora.

La tendencia de los opresores es vislumbrar lo inédito viable como situación límite amenazadora que necesita no concretarse.

De esta manera, no son las situaciones límite en sí mismas las generadoras de desesperanza, sino la percepción que los seres humanos tengan de ellas en un momento histórico determinado como freno para ellos, como algo que ellos no pueden superar.

En el momento en que se instaura la percepción crítica en la acción misma se desarrolla un clima de esperanza y confianza que conduce a los seres humanos a empeñarse en la superación de dichas situaciones límite.

Esta superación no existe fuera de las relaciones seres humanos-mundo, sólo puede verificarse a través de la acción de los seres humanos sobre la realidad concreta en que se dan las situaciones límite. Superadas éstas, surgirán situaciones nuevas que provoquen otros actos límite de los seres humanos y así sucesivamente.

La evolución que va sufriendo la conciencia en este proceso es la siguiente:

La conscientización consiste en un despertar de la conciencia, un cambio de mentalidad, un comprender la ubicación de uno en la naturaleza y en la sociedad, una capacidad de analizar críticamente sus causas y sus consecuencias y comparar su situación con otras situaciones, un adquirir conciencia de la propia dignidad, por lo tanto, necesariamente una acción transformadora.

Dicha conscientización implica pasar de una conciencia intransitiva (mágica) a una conciencia transitiva (crítica).

En el estado de conciencia intransitiva casi la totalidad de los intereses del ser humano giran en torno a formas vegetativas de vida (lo biológico), sin tener en el plano histórico, existe una falta de compromiso del ser humano con su existencia, una limitación de su esfera de comprensión. Sin embargo el ser humano sigue abierto.

Cuando el ser humano se transita, al ampliar su poder de captación y de respuesta al exterior, aumenta su poder de diálogo con otros seres humanos y con su mundo, sus intereses y preocupaciones, se prolongan a otras esferas. Esta transitividad de la conciencia hace permeable al ser humano a vencer la falta de compromiso con la existencia y lo compromete casi totalmente.

La conciencia transitiva es en un primer momento ingenua, se da una simplicidad en la interpretación de los problemas, una tendencia a juzgar que el tiempo pasado fue mejor, una subestimación del ser humano común, una fuerte inclinación al gregarismo, una impermeabilidad a la investigación, un gusto por explicaciones fabulosas y mágicas, una fragilidad de la argumentación y un fuerte tenor emocional, una práctica de la polémica, no del diálogo. El riesgo en esta fase es el fanatismo, propio del sectarismo.

Finalmente, siempre mediante una educación dialogal y activa orientada hacia la responsabilidad, se llega a una transitividad crítica. El ser humano llega a comprender su posición dentro de su contexto, a una representación objetiva de la realidad.

Se llega así a una profundidad en la interpretación de los problemas, a una sustitución de explicaciones mágicas por principios causales, a tratar de comprobar los descubrimientos, a estar dispuesto a las revisiones, al despojo de preconcepciones al analizar y comprender problemas, al esfuerzo por evitar deformaciones, a negar la

transferencia de la responsabilidad, a la negación de posiciones quietistas, a la seguridad en la propia argumentación, a la práctica del diálogo en lugar de la polémica.

Se trata pues de la ascensión de la ingenuidad al criticismo, de la inserción del ser humano en su problemática y su capacidad de optar y rechazar prescripciones.

El paso de una posición transitiva ingenua a una transitiva crítica, la conscientización, deriva necesariamente de un diálogo interpersonal, por lo que requiere de trabajo educativo crítico.

Para que todo lo anterior se realice se requieren espacios para que el oprimido pueda hacer estos descubrimientos, espacios desafiantes en un clima de esperanza y confianza en los que tenga la oportunidad de decir su palabra. Es decir se requiere de una acción cultural que la promueva. Ello implica necesariamente creer en el ser humano cuyo destino no es cosificarse sino humanizarse.

La liberación debe ser llevada a cabo por un tipo de acción cultural en el cual la cultura niegue a la cultura, como producto interiorizado que condiciona los actos humanos, debe volverse por lo tanto el objeto de conocimiento del ser humano para que él pueda percibir su poder de condicionamiento.

Se trata de ayudar al oprimido a insertarse críticamente en el proceso. Este camino para la humanización (rehumanización) del ser humano no puede llevarse a cabo mediante el miedo ni la fuerza, sino mediante la educación valiente que ofrezca al pueblo la reflexión sobre sí mismo, su tiempo, sus responsabilidades, su papel en la nueva cultura, sobre su mismo poder de reflexionar. (se profundizará sobre estas ideas en el capítulo V, que trata sobre educación).

3. Puntos de encuentro y reflexión

Después de haber presentado los conceptos de ser humano, de opresión y de liberación en el Enfoque Centrado en la Persona y en la Pedagogía Liberadora por separado y sin demeritar las ricas aportaciones particulares de cada uno de ellos, procederé ahora a destacar los puntos comunes que encuentro en dichos enfoques.

Como ya se señaló, ambos enfoques parten de una visión fenomenológico-existencial-humanista por lo que consideran al ser humano un ser abierto al mundo con una conciencia capaz de re-flexionar sobre el mundo y sobre sí mismo. Por ello es capaz de disponer de sí mismo, es libre y capaz de dirigir su vida hacia donde la quiera dirigir.

Ambos conciben al ser humano con una tendencia autoactualizante natural positiva hacia el crecimiento y el desarrollo de sus potencialidades intrínsecas, cuya naturaleza ontológica y su vocación histórica es ser más. Por lo tanto el ser humano es plenamente digno de confianza en su naturaleza básica.

Derivado del punto anterior, si al ser humano se le permite el desarrollo libre de su ser, en un ambiente de libertad y de diálogo, crecerá naturalmente hasta su máxima realización como ser humano.

Ambos conciben al ser humano como un ser sociable por naturaleza cuyo desarrollo no es posible si no es mediante el encuentro humano. (en el capítulo IV se profundizará sobre esta idea).

Ambos destacan la naturaleza creativa y constructiva del ser humano quien es capaz de transformar conscientemente el mundo en el que vive.

Ambos conciben la opresión como la obstrucción del desarrollo mediante la introyección de preceptos, valores, expectativas, o constructos ajenos impuestos desde afuera que no pertenecen al propio ser y que el individuo llega a considerar como propios.

Sin embargo ambos señalan que, aunque el ser humano se encuentre oprimido, la tendencia natural al crecimiento y a crear y transformar el mundo sigue presente, buscando salir a la luz. Esta tendencia, que busca salir, al sentirse obstruida, genera angustia, inconformidad y tensión.

La liberación implica la expulsión de los constructos y valores ajenos, la expulsión del opresor alojado en el oprimido y la recuperación del propio yo. Para la liberación es necesario que quien se encuentra en estado de opresión se concientice de ello, de la inconveniencia de permanecer en la opresión y de la importancia de superarla y que lleve a cabo las acciones necesarias para lograrlo.

Para que se produzca esta conscientización es necesario un espacio que proporcione un clima de aceptación, confianza, afecto y esperanza que elimine las barreras opresoras y

permita al individuo oprimido observar y revisar aquello que ha mantenido oculto y que le está oprimiendo su propio desarrollo.

Es necesario que este ambiente de confianza se sitúe y parta desde el marco de referencia y el contexto específico que vive la persona que se encuentra en estado de opresión.

La herramienta que ambos plantean para la liberación y la recuperación de la propia palabra es el diálogo en el cual el ser humano entre en una relación humana que le permita el crecimiento.

La conscientización no se da de un momento a otro, sino que implica un proceso creciente mediante el cual el ser humano va recuperando el control de su ser y de su vida.

Finalmente, ambos señalan que el ser humano se desenvolverá en el mundo de acuerdo a cómo se perciba a sí mismo y cómo perciba al mundo y que ampliando su campo perceptual, mediante la conscientización continua, transformará también su actuar en el mundo y mayor será su desarrollo y su aportación.

En lo que se refiere a las posibles diferencias entre ambos enfoques, me parece que éstas tendrían que ver más con matices o énfasis en diferentes aspectos de la concepción ya planteada. Por ejemplo el ECP hace más énfasis quizá en el proceso de la opresión y liberación psicológica y la PL en el proceso social. Pero ambos comparten la concepción básica.

José Ortega y Gasset (1883-1955), *español*, plantea “Yo soy yo y mi circunstancia”. Partiendo de lo planteado por el ECP y de la PL podemos señalar que aunque lo anterior es cierto, es el Yo el que determina la circunstancia y no al revés, o que, por lo menos, todo individuo tiene la posibilidad intrínseca de hacerlo o de renunciar a hacerlo gracias al libre albedrío implícito en su naturaleza.

El decidirse por tomar las riendas de la propia circunstancia para encaminarla hacia donde uno decida implica saberse responsable de esa decisión y de dicha circunstancia, de las implicaciones o consecuencias de lo que esa circunstancia implique para uno mismo y para el otro.

Por eso en ocasiones es más fácil soltar las riendas y abandonar la propia

circunstancia al destino -es decir a las implicaciones de las decisiones de quienes sí tomaron sus riendas- o definitivamente delegar a otro las propias riendas. Esto da la satisfacción de desprenderse de las responsabilidades de la propia circunstancia. Esta alternativa estaría relacionada con el miedo a la libertad planteado por Fromm.

Sin embargo olvidamos que el abandonar las riendas es también una decisión. (Sartre decía que “somos esclavos de nuestra libertad” y Víctor Frankl (1905-1997), *austriaco*, que lo único que no nos pueden arrebatarse es nuestra capacidad de elegir cómo afrontar cada momento de nuestra vida) y que por lo tanto también somos responsables de las consecuencias de dicho abandono.

Peor aún que soltar las riendas de mi circunstancia es el querer arrebatarse las riendas de su circunstancia al otro, obstruyendo el que dirija su vida hacia donde la quiera dirigir, queriéndolo obligar a dirigirla hacia mis propios fines, o incluso hacia aquello que uno cree es mejor para el otro, limitándole de esta manera su libertad.

Continuando con la disertación podemos plantear también que el Yo es parte constitutiva de la circunstancia del otro Yo y por lo tanto de ese otro Yo. Por ello, la manera en que me desempeñe será circunstancia que ayude al otro a desarrollar su Yo o circunstancia obstructora del otro y por lo tanto de mí mismo.

En la medida en que sepamos construir circunstancias comunes, ser circunstancia favorecedora para mí y para el otro, en esa medida podremos desarrollar nuestras potencialidades y Ser más. Yo soy Yo y mi circunstancia, pero mi circunstancia no es sólo mía, ella está constituida por otros Yos, y a la vez Yo constituyo parte de la circunstancia de otros Yos. Nuestras circunstancias pues, son compartidas.

Más adelante se profundizará sobre las implicaciones de esta concepción en la formación social de los estudiantes (aunque quizá el lector comienza ya a intuirlos). Por el momento la intención es clarificar el concepto de ser humano del que se parte, resaltar la confianza que merece su naturaleza, señalar cómo la opresión se da cuando se le imponen constructos ajenos a su propio ser y cómo el proceso de liberación implica el facilitar que, mediante la conscientización (que no se puede dar sin el diálogo que parta de la confianza y que por lo tanto genere confianza), la persona vaya revisando su propia experiencia, sus

sentimientos, sus creencias, sus propias ideas, sus convicciones y de esta manera se vaya deshaciendo de aquello que no le es propio, sus máscaras, sus postulados impuestos no reflexionados ni elaborados, las “verdades” introyectadas no aprehendidas y en cuya construcción no participó, y de esta manera el ser humano se libere, y tenga la oportunidad de aprovechar esa libertad para, siendo ahora sí él mismo, dialogar desde sí mismo, participar en la construcción del mundo común, desarrollarse y contribuir al desarrollo de aquellos con quienes convive en igualdad de participación, enriquecer y enriquecerse...

A cada uno de nosotros corresponde revisar qué tanto somos en nuestras relaciones, facilitadores u obstructores del crecimiento de los demás y del nuestro propio, que tanto somos opresores o promotores de liberación del desarrollo humano.

Pasaremos ahora a mostrar la forma de relación interpersonal que, de acuerdo con los enfoques que estamos compartiendo, facilitan el diálogo liberador y promotor del crecimiento humano, para posteriormente revisar la propuesta educativa que favorece la formación en este diálogo, la construcción social derivada de estos enfoques y, finalmente, identificar las implicaciones de todo ello en la formación social.

CAPÍTULO IV

LA RELACIÓN INTERPERSONAL

En el principio la Palabra existía y la Palabra estaba con Dios, y la Palabra era Dios. Ella estaba en el principio con Dios. Todo se hizo por ella y sin ella no se hizo nada de cuanto existe. En ella estaba la vida y la vida era la luz de los hombres, y la luz brilla en las tinieblas, y las tinieblas no la vencieron (Jn. 1, 1-5).

Y la Palabra se hizo carne y puso su Morada entre nosotros (Jn. 1, 14).

Como se ha podido observar hasta ahora, desde los dos enfoques revisados es imposible concebir al ser humano como un ser encerrado en sí mismo, el ser humano se constituye como tal y se desarrolla necesariamente en la relación interpersonal, el ser humano es necesariamente un ser de relaciones, un ser social.

Resulta interesante constatar cómo en el campo de la medicina recientemente se está reconociendo y resaltando algo que la psicología y la educación han señalado ya desde hace mucho tiempo, que la relación médico-paciente es curativa por sí misma.

Horacio Jinich (médico mexicano) señala que para un diagnóstico completo y acertado de un enfermo, lo más importante es conocer a la persona.

Jinich plantea que un trato genuino crea una relación de confianza, de fe y de respeto, que se establece desde el momento en que la persona se siente o cree enferma y acude en demanda de la persona que, por su dominio de la técnica y vocación ofrece su ayuda.

El concepto de esta relación es amplio, puesto que hay tantas interacciones como individuos, hay una variedad infinita de pacientes, cada uno con sus necesidades,

expectativas, ideas y fantasías. Un buen médico tiene cabeza y corazón de humanista, aprecia al enfermo, lo comprende aunque no esté de acuerdo con sus ideas y le otorga un trato digno.

En su acepción más amplia, entiendo esta relación como el conjunto de interacciones que tiene efecto entre uno y otro. Puede variar sin duda, desde un trato personal impersonal y frío hasta alturas sublimes de empatía y amor médico (Jinich, en García-Escamilla, 2003, p. 5C).

Estudios recientes han descubierto además que cuando alguien experimenta empatía se activan algunas regiones que procesan el dolor en el cerebro humano.

Como en el caso de la medicina, es decir, en el aspecto físico, la relación interpersonal resulta fundamental para el crecimiento y la salud integral, de tal modo que en todos los demás aspectos de la vida dicha relación puede hacer la diferencia entre el sano desarrollo o la obstrucción del mismo. Esto es así porque, como hemos venido revisando, el desarrollo personal depende de la relación. Sólo nos desarrollamos en relación.

Pasaré ahora a presentar la concepción de relación interpersonal del Enfoque Centrado en la Persona y de la Pedagogía Liberadora, sumamente afines con los postulados de origen de la Filosofía del Encuentro de Martin Buber planteados en el capítulo II del presente trabajo.

1. La relación interpersonal y los elementos necesarios para el diálogo en el ECP

Las necesidades de sentirse apreciado, de comunicarse y de asociarse con los demás y su tendencia a brindar afecto son algunas de las necesidades y tendencias más profundas e intensas del ser humano.

Un ambiente de libertad psicológica, confianza, seguridad, aceptación y afecto promueve que el ser humano desarrolle estas tendencias y cubra estas necesidades. Igualmente facilita que éste se visualice y se acepte a sí mismo tal cual es y dirija sus potencialidades y su vida hacia donde la quiera dirigir, es decir facilita un desarrollo constructivo de la personalidad.

Este clima implica una relación interpersonal enriquecedora en la cual existe entre las partes un deseo mutuo de entrar en contacto personal o psicológico, de estar en presencia una de otra, de afectar su campo experiencial y dejar afectar el propio campo experiencial por parte del otro.

En esta relación el proceso de comunicación se caracteriza porque ambos miembros se encuentran en un estado de congruencia entre su experiencia y la propia percepción de dicha experiencia.

Ambos experimentan además muy claramente la existencia del estado de congruencia del otro, por lo que su reacción tiende a manifestar naturalmente el estado de congruencia que existe entre su propia experiencia y su percepción.

Es decir, existe congruencia entre experiencia, percepción y manifestación.

Al estar en estado de congruencia no son vulnerables, (no se sienten amenazados), con respecto al objeto de la comunicación por lo que están en condiciones de percibir la reacción del otro de manera adecuada, de experimentar una comprensión empática de su marco de referencia interno y de sentir un aprecio positivo incondicional hacia él.

De esta manera, al sentirse mutuamente comprendidos, ambos experimentan la satisfacción de su necesidad de aprecio positivo.

Ambos sienten que entre él y el otro se ha entablado una relación que, por lo menos con relación al objeto de su comunicación, se caracteriza por un estado de congruencia, de comprensión empática y de aprecio incondicional, por lo que, al no sentirse amenazados, no tienen que apelar a sus defensas, no es necesario distorsionar ni negar sus propias experiencias.

De esta manera ambos perciben al otro de manera más realista y exacta y reciben su percepción del objeto de la comunicación más adecuadamente, lo cual hace a la misma comunicación más eficaz, logrando que la relación se caracterice porque los sentimientos de aprecio positivo recíproco, ya existente, se siguen incrementando.

Esta forma de relación, al ir incrementando el aprecio positivo, promueve a su vez que las personas sean cada vez más congruentes, menos defensivas y estén más abiertos a su experiencia, lo cual facilita que sus percepciones sean más realistas, sean más eficaces en la resolución de sus problemas, exista mayor congruencia entre el yo y el yo ideal,

mejore su adaptación psicológica y se desarrollen en sentido óptimo.

Al existir congruencia entre la experiencia y el yo, y entre el yo y el yo ideal, no existe angustia ni tensión fisiológica ni psicológica en ninguno de los miembros de la relación.

Al existir un alto aprecio positivo de sí mismos, los sujetos en la relación se perciben como centro de valoración y de elección por lo que se sienten más seguros de sí mismos y más autónomos. Sus valores son determinados por medio de un proceso de valoración organísmica.

Al experimentar cada vez menos la necesidad de deformar o negar las experiencias, en especial sus experiencias relativas a otras personas, sienten hacia ellas una cada vez mayor aceptación.

Al crecer la aceptación de experiencias compatibles con la estructura del yo, la proporción de conductas que pueden ser aceptadas por el yo también aumenta, de esta manera los sujetos perciben que tienen mayor control de su conducta y ésta es más socializada y madura.

Así, los integrantes en la relación son más creativos, más capaces de adaptarse a cada situación especial y a cada nuevo problema y pueden expresar más cabalmente sus objetivos y valores.

Cabe señalar que, por el contrario, cuanto mayor sea el estado de incongruencia entre la experiencia, la percepción y la conducta de los sujetos que intervienen en la relación, la comprensión será menos adecuada, la comunicación será más ineficiente, menor será la satisfacción de ambos y descenderá su nivel de funcionamiento.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto si el ser humano cuenta con las condiciones necesarias que le proporcionen la confianza y la seguridad que le permitan revisar y reorganizar su experiencia, podrá modificar la forma en que se percibe a sí mismo y de esta manera modificar su conducta.

Se presentan a continuación las actitudes básicas que crean este clima de confianza. Cabe señalar que estas actitudes son condiciones necesarias y suficientes para el desarrollo sano de la personalidad. No se necesitan otras condiciones, si existen éstas se dará un desarrollo constructivo de la personalidad de los miembros en la relación.

1. Congruencia (también llamada genuinidad, transparencia, autenticidad, honestidad o integración)

Se entiende como la coincidencia consigo mismo y significa ser libre y profundamente uno mismo, ser lo que uno realmente es, con la propia experiencia real exactamente representada en la conciencia de sí mismo, sin distorsionar ni negar sentimientos de ninguna índole a la conciencia, sino siendo capaz de ser y vivir estos sentimientos con libertad en cada instante.

Implica no engañarse a sí mismo ni al otro con relación a sí mismo, saber manifestarse ante sí mismo y ante el otro verbal y no verbalmente con autenticidad. Por lo tanto se trata de lo opuesto a la autonegación mediante la presentación de una fachada, máscaras o dobleces (ya sea dándose cuenta o sin darse cuenta), la actuación de un papel o el decir cosas que no se sienten, es decir, de ser incongruente.

Significa que se llega a un encuentro personal directo con el otro, conociéndolo sobre una base de persona a persona. Se da un fluir de sentimientos y actitudes que se viven y comunican en la relación.

La congruencia genera confianza en el otro al saber que se está tratando con la persona misma y no con una máscara de cortesía o de profesionalismo lo cual genera desconfianza.

Significa atreverse a ser real, permitirse ser una persona en la relación, conocer la corriente de experiencias que ocurren dentro de uno mismo, corriente marcada por la complejidad y el cambio continuo.

Probablemente no exista nadie que domine esto por completo pero cuanto mayor sea la capacidad para tener en cuenta de forma receptiva lo que sucede en uno mismo y cuanto mejor se logre ser sin miedo aquello que resulta de la diversidad, de los propios sentimientos, mayor será la coincidencia consigo mismo.

Como ya se señaló, cuando los que intervienen en la relación viven esta congruencia en sí mismos y ante los demás, ambos aprenden y se desarrollan.

2. Aprecio positivo incondicional (también llamado consideración o estimación positiva incondicional, o aceptación)

Se trata de la aceptación cálida del otro en su totalidad y en cada aspecto de su experiencia como parte de él. Significa una actitud afectuosa positiva hacia lo que el otro es, apreciarlo como persona con potencialidades.

Su opuesto es una actitud evaluativa, selectiva, de juicio, en la cual se condiciona la aceptación y se manifiesta (con palabras, actitudes o conductas) el mensaje de “te quiero sólo si eres esto o esto otro”.

Implica una buena voluntad abierta para que el otro sea cualquier sentimiento real en él, hostilidad, ternura, rebeldía, sumisión, seguridad o menosprecio hacia sí mismo, sentimientos de confianza, sociales, dolorosos, de temor o defensivos; la aceptación, al ser incondicional, no puede aceptar ciertos sentimientos y desaprobar otros.

Se trata de interesarse por el otro de una manera no posesiva ni en forma tal que sólo sea para satisfacer las propias necesidades, sino como persona aparte con el derecho de tener sus propios sentimientos, sus propias experiencias.

Significa una especie de amor por el otro tal como es, un sentimiento no paternalista ni sentimental, ni superficialmente social y aceptable, sino con un respeto al otro como individuo.

De esta manera la relación no es neutral ni distante, sino que se caracteriza por un compromiso emocional, se trata de una especie de inclinación que tiene fuerza y que no exige. La libre expresión de los sentimientos se potencia mediante la atención sin juicio de uno frente al comportamiento y vivencia del otro como persona independiente.

Esto no significa que uno encuentre bien todo lo que el otro diga, piense o sienta, sino que el otro es aceptado en su ser sin prejuicio ni valoración.

Implica saber que el otro es valioso por derecho propio y en su propio desarrollo, independientemente de su condición o comportamiento actual, saber captar las potencialidades del individuo y depositar en ellas una fe incondicional.

3. Comprensión empática

Se entiende como el sentir el mundo interno de la otra persona, con todos sus significados muy personales, como si fuese el propio, procurar entender su conducta y a él mismo desde su propio punto de vista, entrar en su mundo privado y verlo tal como él lo

ve, desde su propio marco de referencia.

Se trata de volcarse por completo hacia la otra persona, un completo dejarse ir en la comprensión, ver y sentir el mundo privado del otro como si fuera el propio, pero sin perder nunca la cualidad de “como si”, sin identificarse con el otro lo cual sería perder la condición de independencia de la propia identidad en el proceso de comprensión.

Significa una comprensión precisa del conocimiento que la otra persona tiene de su propia experiencia, de sentir los sentimientos del otro como si fueran propios, la confusión de la otra persona, su miedo, su ira, o su sentimiento de ser tratado de forma injusta, como si esos sentimientos fueran propios, pero sin que se mezclen con los propios.

Cuando el mundo del otro es así de claro para uno y uno se mueve libremente dentro de él, puede comunicar tanto su comprensión de lo que el otro conoce con claridad, como significados de la experiencia del otro de los que apenas se da cuenta, lo cual le ayuda al otro a acercarse a sí mismo y a aprender a desarrollarse y contribuye a su vez al desarrollo de uno mismo.

La comprensión empática se opone a una comprensión evaluativa que proviene del exterior, a analizar, evaluar y juzgar al otro en lugar de comprenderlo.

Implica el esfuerzo por abrirse a la manera en que la vida es experimentada por la otra persona, llevar su mundo dentro del de uno, ver la vida a su modo, no ver el mundo del otro en mis términos sino en los suyos y el saber comunicar esta comprensión. Escuchar sensitivamente, recibir los significados sutiles que la otra persona expresa en palabras gestos y posturas, experimentar dentro de sí mismo una resonancia profunda y libre hacia el significado de esas expresiones. Se trata de seguir al otro y no buscar que el otro lo siga a uno.

4. Percepción de la aceptación y la comprensión empática

Es la percepción, por cada uno de los miembros de la relación, de la aceptación y la comprensión empática que el otro experimenta hacia él, es decir, que a través de su conducta y sus palabras se sepan comunicar eficazmente de tal manera que entren y existan en el mundo perceptual del otro.

Como ya se señaló, si el otro percibe (aun en un grado mínimo) la autenticidad y la

comprensión empática que uno experimenta hacia él, se da el desarrollo de la personalidad que se manifiesta en la conducta.

Esto implica el ser sensitivo no sólo a lo que sucede en uno mismo y a la corriente de sentimientos en el otro, sino también a la manera en que él está recibiendo las propias comunicaciones. Se trata de comportarse y comunicarse en formas que sean claras para el otro, de manera que lo que se está experimentando en la relación hacia él no sea percibido ambiguamente.

La forma en que se perciben las actitudes del otro en la comunicación es determinante para establecer una buena relación.

Finalmente, queda señalar que aunque estas actitudes son fáciles de entender en la teoría, su realización en la práctica es difícil y compleja.

2. La relación interpersonal y los elementos necesarios para el diálogo en la PL

Como ya se señaló, el ser humano, al ser conciencia abierta al mundo, es ante todo un ser de relaciones. La búsqueda de ser más no puede realizarse en el aislamiento, en el individualismo, en el monólogo que es la negación del ser humano, en el cierre de la conciencia, sino en la comunión, en la solidaridad, en el diálogo que es el encuentro entre los seres humanos para ser más.

La búsqueda del ser más a través del individualismo conduce al egoísta a tener más, una forma de ser menos. De ahí que sea imposible que el ser más se dé en las relaciones antagónicas entre opresores y oprimidos. Nadie puede ser auténticamente prohibiendo que los otros sean.

Comunicación es diálogo y éste es el encuentro entre las conciencias, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo y de esta manera transformarlo. Así, el diálogo es un fenómeno solamente humano y el ser humano sólo se humaniza en el proceso dialógico.

El diálogo es el movimiento constitutivo de la conciencia. Al ser relacional, en él nadie tiene la iniciativa absoluta. Los dialogantes admiran un mismo mundo, de él se apartan y con él coinciden. La conciencia del mundo se busca a sí misma en un mundo que

es común, por lo que buscarse a sí mismo es comunicarse con el otro. Por ello, mientras más se intersubjetiva la persona más densidad subjetiva gana. Al ser la palabra lugar de encuentro y de reconocimiento de las conciencias, también lo es de reencuentro y de reconocimiento de sí mismo.

La palabra es el diálogo mismo, no sólo un medio para que se produzca el diálogo. La palabra está conformada por dos dimensiones (ya mencionadas en el capítulo sobre Ser humano), acción y reflexión. Si se sacrifica, aunque sea en parte una de ellas, se resiente inmediatamente la otra. No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo.

La palabra inauténtica, con la que no se puede transformar la realidad, resulta de la dicotomía que se establece entre sus elementos constitutivos.

Si se priva a la palabra de su dimensión activa se transforma en palabrería o verbalismo, en palabra hueca que no puede denunciar el mundo (porque no hay denuncia verdadera sin el compromiso de transformación que requiere la acción).

Si se priva a la palabra de su dimensión de reflexión se transforma en activismo, en un quehacer mecanicista y tecnicista.

Cualquiera de estas dos dicotomías, al generarse en formas inauténticas de existir, genera formas inauténticas de pensar.

Existir humanamente, ganar significación como seres humanos, es decir la propia palabra, lo cual implica pronunciar el mundo y al pronunciarlo, transformarlo. El mundo pronunciado a su vez retorna problematizado a los sujetos pronunciantes exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento. Por esto el diálogo es necesariamente un acto de creación y recreación.

Así pues, el diálogo es exigencia existencial. Si decir la palabra verdadera es transformar el mundo, es derecho de todos los seres humanos. Nadie puede decir la palabra verdadera solo, o decir la para los otros en un acto de prescripción quitando a los otros el derecho de decir la. Decir la palabra, referida al mundo que se ha de transformar, implica un encuentro de los seres humanos para esta transformación.

El diálogo entre quienes niegan a los demás la pronunciación del mundo y quienes se

les ha negado este derecho es imposible. Primero es necesario que éstos reconquisten ese derecho. Si hay situación de opresión es necesario suprimirla restaurando el diálogo

El diálogo no puede ser un acto de depositar ideas de un sujeto en otro, ni un simple cambio de ideas, ni discusión para imponerse verdades. No se puede dar diálogo en una relación de dominación. No es una pronunciación de unos a otros, sino un acto creador.

No se trata pues de conquistarse mutuamente, sino de conquistar juntos el mundo para la liberación de los seres humanos.

De esta manera, el diálogo no es un producto histórico, es exigencia histórica, es la historia misma. Mediante la palabra, el ser humano conquista el mundo.

El diálogo requiere de la presencia de dos sujetos, ser humano con ser humano, en una relación horizontal, en él se crea una relación de simpatía entre los polos en busca de algo. Su matriz, su fundamento está en el amor, la humildad, la esperanza, la fe, la confianza y la crítica.

El antidiálogo por el contrario es vertical, ser humano sobre ser humano. En él la relación de simpatía está quebrada, su matriz es el desamor, sin humildad, desesperanzado, sin confianza, acrítico y por lo tanto no genera crítica. Es arrogante y autosuficiente.

El diálogo nace de una posición crítica y genera crítica, es camino indispensable para todo nuestro ser, sólo tiene estímulo y significado en la creencia en el ser humano y sus posibilidades, en la creencia de que sólo llego a ser yo mismo cuando los demás llegan también a ser ellos mismos.

Las siguientes características son las condiciones a priori para que el diálogo se dé.

1. Amor al mundo y a los seres humanos

Si no se ama el mundo, a la vida y a los seres humanos, no puede haber diálogo. El amor no es un sentimentalismo ingenuo sino compromiso entre los seres humanos, es un acto de libertad y valentía, nunca de temor, el amor es el que infunde la pronunciación-transformación del mundo.

Se trata de un acto de libertad que genera otros actos de libertad.

2. Humildad

La pronunciación del mundo no puede ser un acto arrogante. El diálogo se pierde si sus polos, o uno de ellos, pierde la humildad.

El querer ver la ignorancia en el otro y no en uno mismo, el creerse virtuoso por herencia, el sentirse participante de un "ghetto" de seres humanos dueños de la verdad y del saber, el creer que la pronunciación del mundo es tarea de seres humanos selectos, el no reconocer en el otro, o en algunos otros, a otro yo, implica arrogancia e imposibilita el diálogo.

El cerrarse a la contribución del otro sin reconocerla o sentirse ofendido con ella imposibilita el diálogo. La autosuficiencia es incompatible con el diálogo.

3. Fe en los seres humanos

Es indispensable para el diálogo una fe intensa en la vocación de ser más de los seres humanos, de todos los seres humanos. Fe intensa en el poder de crear y recrear de hacer y rehacer, de transformar, de los seres humanos.

Sin embargo no se trata de una fe ingenua, se debe tener presente que el poder creador de los seres humanos puede estar disminuido al estar enajenados en una situación concreta. Esta situación no mata la fe en los seres humanos sino que se presenta como un desafío al cual se debe responder.

El diálogo requiere confianza mutua de un polo en el otro y viceversa y de esta manera se genera un clima de confianza entre sus sujetos.

La confianza se instaura en la fe entre los seres humanos y va haciendo que los sujetos dialógicos se vayan sintiendo cada vez más compañeros en su pronunciación del mundo.

La confianza implica el testimonio que un sujeto da al otro de sus intenciones reales y concretas. No puede existir si la palabra, descaracterizada, no coincide con los actos. Decir una cosa y hacer otra, no tomando la palabra en serio, no puede ser estímulo a la confianza.

Si falta la confianza significa que fallaron las condiciones anteriores (amor, humildad y fe).

4. Esperanza

La esperanza está en la raíz de la inconclusión de los seres humanos, a partir de la cual se mueven en permanente búsqueda.

La deshumanización, que resulta del orden injusto, no puede ser razón para la pérdida de la esperanza, sino que debe ser motivo de una mayor esperanza, la que conduce a la búsqueda incesante de la instauración de la humanidad negada en la injusticia.

La esperanza no se manifiesta en el gesto pasivo de quien cruza los brazos y espera, sino en la lucha constante por construir la utopía. Sólo es posible esperar cuando uno, lleno de esperanzas, trata de llevar a cabo a través de la acción reflexiva el futuro anunciado.

La desesperanza es una forma de silenciar, de negar el mundo, de huir de él.

5. Pensar verdadero

El pensar crítico de los sujetos en diálogo es indispensable para que éste se produzca, el pensar que percibe la realidad como un proceso constante y no como algo estático, pensar que se empapa en la acción de temporalidad.

Este pensar se opone al pensar ingenuo que percibe el presente como algo bien adaptado.

Para el pensar ingenuo lo importante es la acomodación al presente normalizado. (Por lo tanto niega la temporalidad y de esta manera se niega a sí mismo). Para el pensar crítico, lo importante es la permanente transformación de la realidad, con vistas a una permanente humanización de los seres humanos.

Sólo el diálogo genera pensar crítico y sólo mediante el pensar crítico se genera el diálogo.

3. Puntos de encuentro y reflexión

Como se ha podido observar, las concepciones de relación interpersonal del Enfoque Centrado en la Persona y de la Pedagogía Liberadora, derivadas de enfoques sobre el ser humano semejantes, resultan por lo tanto sumamente complementarias.

Ambas propuestas comparten la concepción del ser humano como un ser abierto al mundo y por lo tanto que sólo se realiza como tal en la relación interpersonal.

Ambos señalan que la única manera de comunicarse realmente es mediante el diálogo que implica una relación horizontal en la que las personas que intervienen en la relación se encuentren en un ambiente de libertad que les permita expresar su propia palabra sin temor al rechazo, la descalificación o la represión externas.

Ambos muestran cómo en una relación de dominio e imposición, de cualquier índole, es imposible el encuentro humano ya que, al ir en contra de la naturaleza humana dialógica, va en contra de su desarrollo, tanto de quien es dominado como de quien domina.

Por lo tanto ambos resaltan la importancia de la creación de un clima de plena aceptación, afecto y confianza que permita a los individuos en relación expresarse tal cual son en el encuentro.

Ambos destacan el saber recibir y escuchar profundamente al otro como persona en su totalidad, como elemento fundamental para el crecimiento de quienes participan en la relación.

Ambos señalan el error de confundir el recibir y escuchar al otro con la pérdida de la propia identidad, por lo que llaman a no dejar de llevar a cabo la propia aportación en el encuentro.

Ambos confían en que al darse estas condiciones lo que surja del encuentro será positivo y constructivo para quienes intervienen en él.

Ambos señalan que si falla el diálogo es que fallaron las condiciones necesarias para que éste se dé (la congruencia, la aceptación, la comprensión empática, el amor, la humildad, la esperanza...).

Pudiera parecer que en principio todos estuviéramos de acuerdo con esta propuesta dialógica, sin embargo la realidad de las relaciones interpersonales comunes es muy lejana a esta visión y deja mucho que desear. En ello radica la importancia de estas aportaciones, en llamar la atención y destacar aquello que, aunque pareciera sabido, nos está fallando; es decir, que aunque pongamos énfasis en la creación e implementación de nuevas técnicas de ayuda, de comunicación, de servicio..., si no se transforma la naturaleza de la relación

interpersonal, no se conseguirán resultados eficientes.

La transformación de la relación interpersonal no se puede dar sin una necesaria revisión personal del amor (o falta de amor) con el que uno se dirige a sus semejantes, de una revisión de la verdadera intención que uno tiene al acercarse al otro, (Por más buena que pudiera parecer esa intención): buscar sólo el propio beneficio (relación sujeto-objeto) o la búsqueda genuina del encuentro (relación sujeto-sujeto); partir sólo de mis parámetros, mi marco de referencia y mis paradigmas o abrirme a compartirlo recibiendo los del otro para enriquecernos juntos. Esta revisión personal no se puede dar sin un esfuerzo consciente y voluntario.

Muchas veces vivimos con la ilusión de relacionarnos cuando sólo pasamos la existencia como el pobre protagonista de la novela *La Invención de Morel* de Adolfo Bioy Casares (1914-), *argentino*; este personaje, de quien nunca se menciona su nombre (lo cual nos habla de que nunca pudo construir su identidad), se mueve en una isla con la creencia de establecer varias relaciones interpersonales, incluso llega a enamorarse de una mujer, cuando en la realidad todas las personas con las que supuestamente se relacionaba eran hologramas creados por sofisticadas máquinas.

En un descuido podríamos llegar a hacer de nuestras relaciones interpersonales relaciones holográficas en las que no supiéramos escucharnos más que a nosotros mismos, y en la que, por lo tanto, ni escucháramos ni fuéramos escuchados, ni amáramos ni fuéramos amados, pero con la creencia de escuchar, ser escuchados, amar y ser amados. Y por lo tanto, sin ninguna oportunidad de crecimiento ni realización. Muertos en vida.

Sin embargo, como siempre, nos es más fácil “ver la paja en el ojo ajeno que la viga en el propio” y nuestra primera tendencia es a considerar que, o bien nuestras relaciones interpersonales y nuestra forma de dialogar son reales, sanas y constructivas, o bien, si reconocemos que fallan, consideramos que la “culpa” de que sean disfuncionales está en el otro y no en uno mismo; no reconocemos que si una relación interpersonal o un diálogo no está funcionando, al nosotros formar parte de dicho proceso, necesariamente el problema está en parte en nosotros.

En la medida en que nos abramos a reconocer que el diálogo es una habilidad que siempre se puede seguir ejercitando y que mientras más se ejercite voluntariamente más se

irá mejorando y por lo tanto más irá contribuyendo a nuestro crecimiento y al del otro y a nuestra satisfacción y a la del otro, mejores seres humanos iremos siendo.

Esta toma de conciencia implica necesariamente una transformación en la propia actitud. En una relación interpersonal auténtica se busca y se logra un ganar-ganar, en palabras de Stephen Covey (1932-), *estadounidense*, en el cual no busco sólo mi propio beneficio mirando al otro como objeto en forma utilitaria, ni busco sólo el beneficio del otro olvidando o renunciando a mi identidad, convirtiéndome así yo en objeto para el otro (y por lo tanto paradójicamente sin poder contribuir a su crecimiento), sino que, en búsqueda del encuentro, se llegue a una alternativa que integre la riqueza de las aportaciones individuales de ambos; que enriquezca, satisfaga y convenza a ambos sin que ninguno de los dos haya tenido que renunciar a nada, sino construyendo algo nuevo con la riqueza de ambos. No se trata pues de “negociar”, sino de brindarse a la apertura del encuentro, a la “Comunicación de las existencias” planteada por Ignace Lepp (1909-1966), *francés*.

Ahora bien, la única manera de llegar a esta alternativa es mediante el diálogo abierto y sensible, que parta de la aceptación previa del otro y de la valoración positiva de su persona y de su aportación en el encuentro humano. Esto le da una vuelta a la comunicación como se practica comúnmente ya que en vez de buscar convencer al otro de mi propuesta y que el otro trate de convencerme de la suya, para ver quién encuentra mejores argumentos para derrocar al “contrincante”, se ponen sobre la mesa los argumentos de ambos y se integran sabiamente en una enriquecida visión global.

A partir del conocimiento y la vivencia de lo planteado anteriormente me he cuestionado en varias ocasiones el clásico modelo sobre la comunicación, aquél que establece un emisor, un receptor, un canal, un mensaje... Pienso que en la verdadera comunicación no hay separación entre el emisor y el receptor ya que en realidad en el verdadero encuentro humano se da un emisor-receptor que se encuentra con otro emisor-receptor que comparten un mensaje al mismo tiempo y en el que al mismo tiempo ambos emiten y reciben a sí mismo y al otro...

Igualmente identifico que, en cuanto al encuentro humano (y probablemente en cuanto a nuestro encuentro con el mundo en general), no cabe nuestro modelo gramatical,

en el cual el objeto directo es el que recibe la acción del sujeto de la oración, ya que en el diálogo ambos son en todo momento sujetos, ambos emiten y reciben la acción del verbo y ninguno de los dos puede ser “objeto” (ni “directo” ni “indirecto”).

Considero que si creyéramos y viviéramos realmente el encuentro humano en nuestra cotidianidad (oportunidad que siempre permanece abierta) habríamos construido en forma diferente estos modelos (gramaticales y de comunicación) en nuestros programas educativos.

Quizá este enfoque sea más acorde con el modelo filosófico que plantea el proceso de “tesis – antítesis = síntesis” (aunque yo lo plantearía como “tesis + tesis = síntesis”), en el cual se implica la integración común de los dos miembros de la relación.

Ya se han señalado varios factores que pueden obstruir el encuentro, Thomas Gordon, *estadounidense*, ha identificado algunas barreras para la comunicación (mandar, amenazar, moralizar, aconsejar, sermonear, elogiar, ridiculizar, diagnosticar, compadecer, interrogar, distraer).

Quisiera resaltar a continuación algunas de los principales actitudes que, desde mi experiencia, obstaculizan el desarrollo de un diálogo honesto, horizontal y enriquecedor, actitudes de las que en ocasiones no nos percatamos y que al no tenerlas presentes pueden obstruir el proceso de la comunicación, por más buenas intenciones que tengamos de promoverla.

1. La soberbia

De acuerdo con la tradición cristiana la soberbia es la madre de todos los pecados, es la causante del pecado original, la falta que marcaría irremediamente el destino de la humanidad. Implica también el origen del infierno (recordar que fue cuando la soberbia se apoderó de Luzbel “el más hermoso de los arcángeles” cuando se le expulsó del reino celestial). Se trata del pecado nocivo por excelencia.

Considero que cuando un ser humano comienza a sentirse superior a los demás, en cualquier sentido, a despreciar, menospreciar, o desdeñar a cualquier otro por cualquier motivo comienza a matar la posibilidad del diálogo; la altivez, la prepotencia, son

manifestaciones de dicha soberbia.

Este creerse superior, bloquea, pone un dique, a la apertura a recibir del otro su riqueza, e inmoviliza los propios paradigmas cerrándoles la oportunidad de enriquecerlos con la necesaria aportación del otro en la comunión.

Los fanatismos de cualquier índole son también manifestaciones de soberbia, al considerar que mi verdad es La verdad y por lo tanto me cierro a escuchar cualquier otra idea que no comulgue con aquello que comparto.

Personalmente considero que la soberbia es la barrera más fuerte para el diálogo.

2. Baja autoestima y falta de confianza en sí mismo

A la inversa de la actitud anterior, cuando un ser humano se considera inferior a otros, por cualquier razón, está impidiendo la oportunidad del diálogo porque le está negando al otro la oportunidad de enriquecerse con su insustituible aportación como ser humano.

Cualquiera de los dos elementos anteriores impide el diálogo porque impide el encuentro auténtico que no puede darse si no es de una manera completamente horizontal. Se trata de una especie de balanza que en el momento en que pierde la horizontalidad se descalibra y se vuelve disfuncional.

Cabe una pequeña anécdota personal: en una pequeña representación infantil en la que mi hermano Pablo Antonio Segre (1973-), *mexicano*, participó cuando era niño, haciendo difusión del trabajo que desempeña mi madre (quien es psicóloga), dijo algo así como “Si usted se siente inferior o superior a los demás, acuda con la psicóloga Carmen Tapia”. Era considerar el trabajo del psicólogo como un calibrador de la horizontalidad. ¡Cuánta sabiduría había en esas palabras de aquel niño de 7 años!

Considero que la única manera de evitar estos dos errores de actitud (el ver al otro como superior o como inferior) es mediante la primera de las virtudes, la humildad. Me parece que éste debería ser el primer elemento a revisar en nosotros mismos antes de iniciar cualquier intención de diálogo; qué tanto estoy dispuesto a aceptar que ni seré yo el que va a enseñar a quien no sabe, ni seré quien aprenderá de quien lo sabe todo; qué tanto tengo claro y estoy dispuesto a aceptar que lo que voy a iniciar es una relación interpersonal en la que ambos tenemos algo que aportarnos el uno al otro en una relación de igualdad.

3. La avaricia

La avaricia es el afán por adquirir y poseer, el apego a algo para acumularlo. Generalmente lo que se busca acumular está relacionado con:

- Bienes materiales (dinero, riquezas, propiedades...).
- Grados (académicos, militares, empresariales...).
- Puestos de poder (gubernamentales, institucionales...).

Generalmente la avaricia se vincula con el tener y, por lo tanto, va en detrimento del ser, como señalaría Fromm. En el momento en que el ser humano deposita su meta en la vida en la adquisición y acumulación pierde el rumbo del crecimiento del ser.

Este acumular y acaparar está íntimamente relacionado con la soberbia ya mencionada ya que ésta está centrada siempre en el querer ser más que los demás, es decir en una relación que pierde la horizontalidad y mide el propio ser en función del lugar que uno ocupa en alguna escala competitiva.

Este acumular generalmente está relacionado con una inseguridad interna que busca compensarse mediante la adquisición de satisfactores que generan reconocimiento externo y proporcionan una falsa sensación de seguridad.

4. El egoísmo

El egoísmo es el centrarse en uno mismo, el cerrarse a atender solamente a las propias necesidades por lo que se vislumbra todo lo que a uno le rodea tan solo como satisfactor posible de dicha necesidad

Implica por lo tanto el encerrarse en sí mismo, negando así la oportunidad de crecer y de contribuir al crecimiento del otro.

Paradójicamente la persona que es egoísta, en búsqueda de su mayor satisfacción, paulatinamente va obteniendo menos satisfacción verdadera ya que se va quedando desnutrida de la alimentación del encuentro y más egoísta y frustrada se va volviendo.

5. El no saber reconocer y canalizar adecuadamente la agresión

Existen momentos en nuestra existencia en los que, ya sea por nuestro mecanismo de autoprotección o por nuestra imperfectibilidad, surgen en nosotros impulsos de agresión; el

querer negarlos o no prestarles la debida importancia puede afectar tremendamente la oportunidad del diálogo.

Si no sabemos reconocer adecuadamente que somos capaces de tener estos impulsos, o si los negamos cuando surgen, pueden canalizarse hacia uno mismo, canalizarse hacia el otro, o canalizarse hacia un tercero, las tres alternativas igual de destructivas y dañinas.

Esto no significa que haya que dejar que el sentimiento agresivo surja y encuentre rienda suelta de forma desmedida (concepción común cuando se quieren malentender a la propia conveniencia los postulados del ECP y de la PL), ya que esta alternativa iría en detrimento de la relación y estaría contribuyendo a la destrucción y al rompimiento del diálogo.

Significa reconocer en la conciencia estos impulsos y, de forma consciente e integrada, decidir qué hacer con ellos para aprovecharlos en bien de la relación y evitar en la medida de lo posible que se presenten en el futuro.

El reconocerlos no significa resignarse a que seguirán surgiendo y que no se puede hacer nada para evitarlos, en la medida en la que uno va esforzándose y sabiendo crecer en la aceptación y en el diálogo, las circunstancias que despiertan impulsos agresivos van siendo menos y, por lo tanto, menos los momentos en los que éstos se presentan.

Seguramente existen muchas otras actitudes que obstruyen el desarrollo de un diálogo sano, de un encuentro realmente humano, sin embargo considero que las mencionadas anteriormente se encuentran entre las principales obstructoras o incluso imposibilitadoras del diálogo.

Corresponde a cada uno de nosotros cuestionarnos sobre nuestra postura personal y nuestras actitudes originarias al momento de disponernos a iniciar un encuentro humano.

Posteriormente se revisarán las implicaciones de estas posturas y actitudes en la educación, la organización social y la formación social del estudiante.

Finalmente, no quisiera cerrar este capítulo sobre el encuentro sin especificar que, desde mi experiencia, el encuentro con Dios, el verdadero encuentro con Dios, no se puede entender, lograr, ni disfrutar a plenitud, si no es a través del encuentro con el prójimo.

CAPÍTULO V

LA EDUCACIÓN

¡Que me endilguen todos los embustes que se les ocurran, pero que sean propios, y les daré un abrazo! Mentir de acuerdo a la propia individualidad es casi más bello que decir la verdad siguiendo los dictados de un extraño; en el primer caso uno se afirma como hombre; en el segundo se desempeña el papel de un loro. La verdad no desaparece, pero la vida puede ser aniquilada, es un hecho incontrovertible, (...) ¿Dónde estábamos? ¡Ah sí! Todos, sin excepción, sea en el terreno de las ciencias, de la cultura, del pensamiento, del genio inventivo, de los ideales, de los deseos de liberalismo, de la experiencia, en todo, estamos en los cursos preparatorios de la escuela primaria ¡Nos encantan los conocimientos que hemos devorado ya masticados! ¿Está bien eso? ¿Digo bien o no? (Dostoievski, 1866, p. 128).

La palabra educación proviene del vocablo latino *educatio*, que significa sacar de adentro. Considero que tanto el Enfoque Centrado en la Persona como la Pedagogía Liberadora hacen justicia a este significado literal en dos sentidos simultáneos:

a) Crear las condiciones necesarias para que el otro (el educando) saque de adentro, desarrolle al máximo, sus propias potencialidades intrínsecas. Es decir promover que la persona se ponga en contacto consigo mismo, identifique sus propios recursos y pronuncie su propia palabra en el mundo.

Y, paralelamente a ello:

b) Sacar de adentro del individuo todo aquello que le es ajeno, que no le es propio, que ha

introyectado por imposición, pero que no le pertenece, liberarlo de todo aquello que le estorba y obstruye su propio desarrollo.

En este sentido se podría decir que tanto el ECP como la PL recuperan el método de la mayéutica (el arte de la partera) instaurado por Sócrates (470-399 a. de C.), griego. Este método consiste en ayudar a la persona a darse cuenta de que la verdadera sabiduría se encuentra dentro de uno mismo y a guiarla en el camino para desarrollarla. El medio utilizado por Sócrates era el diálogo. Su máxima “Conócete a ti mismo” era el principio de toda sabiduría. Sócrates buscaba “desnudar las almas para ayudarlas a alumbrar la verdad”.

1. La educación tradicional

Tanto el ECP como la PL realizan una profunda crítica a los sistemas tradicionales de educación. Aunque este espacio no pretende plantear detenidamente esta crítica sino más bien hacer énfasis en sus propuestas educativas, procederé a presentar brevemente un panorama general de esta educación convencional que sirva de referente sobre la realidad en la que nos encontramos en materia educativa.

La concepción tradicional de la educación proviene de la Edad Media, cuando la lectoescritura era privilegio de unos cuantos y no existía la imprenta, por lo que los conocimientos vertidos en los manuscritos eran transmitidos oralmente en forma expositiva, por parte de quienes tenían acceso a su lectura, a quienes no tenían esta oportunidad.

Este enfoque parte de concebir el conocimiento como algo estático y permanente, y a la ignorancia como algo absoluto, por lo que se espera que todos aprendan lo mismo de la misma manera, en los mismos tiempos a lo largo de la historia.

Por lo tanto la función del educador consiste en transmitir al educando los conocimientos previamente sistematizados por él (o en ocasiones ni siquiera por él mismo, sino como repetición de quien lo dejó sistematizado en alguna forma de comunicación escrita) de tal manera que al educando sólo le corresponde recibirlos pasivamente e

incorporarlos ya digeridos en sus archivos mentales.

En este sistema convencional de educación el papel preponderante lo desempeña la memoria como encargada de registrar los conocimientos que se le transmiten y por lo tanto se obstruyen y reprimen la tendencia creativa y el pensamiento crítico (naturales y característicos del ser humano, por lo que en este sentido se limita la esencia humana).

De esta manera la educación se convierte en una especie de anestésico o sedante que, al ser ajena a la experiencia existencial de los educandos y al inhibir su poder creativo, limita la transformación del ser humano y hace de él un ser autómatas.

Se trata de un sistema paternalista y asistencialista en el que el educador, en un papel activo, provee el conocimiento al educando, en un papel pasivo de mero espectador, impidiéndole su propio descubrimiento del mundo, y por lo tanto su relación con él y la posibilidad de hacer su propia aportación en él.

Se enmarca en un sistema que privilegia la inmovilidad, el orden, la disciplina y el apego a los cánones previamente establecidos.

Se trata pues de un sistema vertical, enajenante que, mediante la inmovilidad del conocimiento, busca mantener y reforzar mitos que sostienen el “orden” existente en el mundo, y que por lo tanto sirve a la dominación y a la opresión.

Concibe la evaluación en forma punitiva en la que el educador juzga si el educando ha memorizado adecuadamente los conocimientos que éste le transmitió, prestando así un papel preponderante a las calificaciones numéricas.

Centra su atención en cubrir programas (elaborados por el educador) y en las técnicas de enseñanza, no en la experiencia y el aprendizaje del alumno.

No presta atención a aspectos formativos como son el desarrollo del pensamiento auténtico y crítico, la creatividad, la adquisición de habilidades, los intereses personales ni los procesos valorales.

En este sistema, en cuanto los alumnos escuchan la opinión de la autoridad, dejan de pensar y se esfuerzan por adivinar lo que el profesor piensa y responderle lo que más le agrada, es decir, aprenden a actuar de acuerdo con expectativas ajenas y a descuidar y reprimir los aprendizajes de su propia experiencia.

Lejos de generar un clima de confianza, este enfoque genera incomodidad,

sufrimiento, miedo y rechazo por parte del educando hacia el proceso educativo, de tal manera que éste es concebido como algo desagradable y como una experiencia a evitar.

No considero que el ejercitamiento de la memoria y el método expositivo sean malos en sí mismos, lo peligroso es reducir todo el proceso educativo a estos dos aspectos descuidando la amplia riqueza de todos los demás factores que constituyen al ser humano y la enorme gama de posibilidades para promover su desarrollo, el riesgo es descuidar la premisa básica fundamental de lo que nos constituye como seres humanos: el diálogo.

Aunque se podría objetar que nuestro sistema educativo actual no es 100% como se ha planteado anteriormente sí es cierto que el enfoque primordial de nuestra realidad educativa actual sigue respondiendo a esta visión.

Veamos ahora las propuestas educativas derivadas de las concepciones de ser humano y de relación interpersonal planteadas por el Enfoque Centrado en la Persona y la Pedagogía Liberadora.

Es importante resaltar que ambos enfoques, sin dejar de ser optimistas, parten de la experiencia en el campo educativo y por lo tanto son profundamente realistas.

Cabe señalar que entre los pensadores que influyeron a ambos autores para el desarrollo de sus correspondientes propuestas educativas se encuentra John Dewey (1859-1952), *estadounidense*, quien plantea que la educación es una modalidad de acción política en la medida en que obliga a la reflexión y valoración de dimensiones sociales, políticas, económicas, culturales y morales de la sociedad.

Dewey enfatiza las dimensiones morales en las relaciones y procesos educativos y destaca la función social y los fines de la educación.

El movimiento llamado de la escuela nueva, que se ha propagado por todo el planeta, encuentra su raíz profunda en la filosofía pedagógica de Dewey.

2. La educación en el Enfoque Centrado en la Persona

El Enfoque Centrado en la Persona considera que quizá el sistema educativo es la más

influyente de las instituciones en lo que se refiere al molde de la política interpersonal de la persona en crecimiento. Este enfoque contrapone su propuesta educativa a la educación tradicional en la que identifica los siguientes aspectos (retomados y ligeramente adaptados de Rogers, 1980a, pp. 47-48):

- a) El maestro es el poseedor del conocimiento, el estudiante es el recipiente.
- b) La conferencia, como el medio a través del cual se deposita en el recipiente, y el examen como la forma de medir la cantidad de conocimientos que éste ha recibido, son los elementos centrales.
- c) El maestro es el que tiene el poder, el estudiante obedece.
- d) El autoritarismo es la política aceptada en el salón de clase.
- e) La confianza está reducida al mínimo
- f) Se gobierna mejor a los estudiantes manteniéndolos en un estado de miedo intermitente o constante.
- g) La democracia y sus valores son ignorados y burlados en la práctica.
- h) En el sistema educativo no hay lugar para la persona completa, sólo para lo intelectual.

Al concebir al ser humano como un ser de potencialidades intrínsecas a desarrollar, y con una tendencia innata hacia la autoactualización, la Educación Centrada en la Persona parte de la confianza en el educando y busca crear las condiciones necesarias para que cada individuo pueda desarrollar al máximo dichas potencialidades por sí mismo y llegue a ser aquello que realmente es. Ya se ha revisado en el cuarto capítulo del presente trabajo lo que esto significa.

Le interesa el individuo, cada individuo, sus propios intereses, motivaciones y recursos desde su propio marco de referencia, por lo que centra su atención en el aprendizaje y no en la enseñanza, es decir en el alumno y no en el maestro.

Al aprendizaje que se busca promover desde el ECP se le conoce como aprendizaje significativo, trascendente o experiencial, y se concibe como una forma de aprendizaje que es más que una mera acumulación de hechos. Es una manera de aprender que señala una diferencia –en la conducta del individuo, en sus

actividades futuras, en sus actitudes y en su personalidad-; es un aprendizaje penetrante, que no consiste en un simple aumento del caudal de conocimientos, sino que se entreteje con cada aspecto de su existencia (Rogers, 1972, p. 247).

La motivación de origen para el aprendizaje así concebido surge de la tendencia autorrealizante de la vida misma, de la inclinación del organismo a fluir en todas las direcciones de desarrollo potencial, en la medida en que estas experiencias sean enriquecedoras.

Esto implica que la mejor manera de aprender es dejarse llevar por la propia experiencia hacia objetivos que apenas se pueden discernir, mientras se trata de comprender el sentido básico de la experiencia. Plantear las propias incertidumbres, tratar de esclarecer las propias dudas y acercarse así al significado real de la propia experiencia. Se tiene una sensación de flotar en esta la experiencia con la posibilidad de comprender su complejidad siempre en transformación.

Se parte del supuesto de que el individuo prestará mayor atención a aquello que contribuya a la solución de sus propias necesidades, a su sobrevivencia y a su desarrollo como persona, a aquello a lo que le encuentra alguna utilidad en la vida diaria, aquello que ejerza una influencia trascendente sobre su propia conducta, es decir, a lo que le resulta personalmente significativo, y en cambio no prestará atención y, por lo tanto, no aprenderá aquello que considera ajeno a sí mismo o sin ninguna importancia para él.

El único aprendizaje que puede influir significativamente sobre la conducta es el que el individuo descubre por sí mismo e incorpora a su persona en su experiencia total. El conocimiento que no tiene una aplicación identificada por el individuo no tiene ningún sentido.

De esta manera el aprendizaje significativo es difusivo, hace que cambien las actitudes, la personalidad y las conductas del educando.

El aprendizaje significativo se produce con mayor facilidad cuando el individuo se enfrenta con situaciones que son percibidas como problema. Cuando la persona se halla en contacto real con los problemas de la vida, tanto individual como grupal, surge el deseo de aprender, crecer, descubrir y crear.

Dado que el aprendizaje significativo es un fenómeno que incluye a toda la persona

que aprende, el ECP presta especial atención a considerar en el proceso educativo los aspectos sensitivo, emocional, afectivo y conductual y no sólo el aspecto intelectual o cognitivo.

Quien aprende se interesa más en el proceso continuo de aprender que en el fin o la conclusión de algo por lo que a este enfoque le interesa más el proceso de descubrimiento de conocimientos y habilidades y la adquisición diaria de nuevas experiencias que el almacenamiento pasivo de grandes cantidades de información y teorías ya elaboradas.

Es un enfoque que promueve la unicidad, la autoorientación y el aprendizaje autoiniciado. Busca que los alumnos piensen de manera más independiente y creativa, que desarrollen la sensibilidad, la seguridad y el valor suficientes para abandonar sus defensas, ponerse en contacto con su verdadero sí mismo y lleguen así a su propia reorganización. Por lo tanto centra su atención en el educando mismo como sujeto de su propia educación

Un aspecto central es que este tipo de aprendizaje se desarrolla preponderantemente en las relaciones interpersonales que generan confianza y seguridad en el individuo.

Debido a lo anterior la función principal del profesor será la de facilitar el aprendizaje, el cual se llevará a cabo mediante una forma especial de relación interpersonal con los educandos y la creación de un clima tal que permitan el desarrollo de las tendencias naturales de aprendizaje, descubrimiento, creación y crecimiento.

Se trata de promover un ambiente que estimule la automotivación, la autorrealización y el aprendizaje trascendente.

Sobra decir que las actitudes necesarias en el profesor para facilitar el aprendizaje son las ya citadas en el capítulo anterior como promotoras del encuentro y el diálogo humanos: la congruencia, la comprensión empática, y la aceptación incondicional, así como el hecho de que el otro perciba estas tres actitudes.

Por lo tanto la educación centrada en la persona supone una cercanía afectiva entre el profesor y cada uno de los alumnos y no una distancia de autoridad ni dependencia. El profesor tratará de comprender lo que la experiencia de cada persona significa para ella misma.

El profesor tiene presente que el proceso del aprendizaje significativo adquiere características muy peculiares en cada persona, sabe que cada estudiante organiza el

material a su manera, le da valores distintos y establece relaciones con experiencias propias y conocimientos previos de una forma muy personal, aun cuando el objeto de conocimiento pueda parecer el mismo.

De esta manera el estudiante va identificando su propia visión, diferente a la de los demás, y descubriendo que ésta es tan válida como la de los otros.

El profesor se presenta a los alumnos como proveedor de recursos, recursos tales como conocimientos, técnicas o teorías, contenidos en libros, mapas, grabaciones, laboratorios, instrumentos..., estos recursos se ponen a disposición de los alumnos, pero nunca se imponen a ellos. De hecho, el educador transmite a los estudiantes que posee determinados conocimientos y experiencia y los ofrece, pero ni se los impone ni espera que los estudiantes deban usarlos necesariamente de la misma manera que él los emplea.

Tampoco busca convencer a sus estudiantes ni que ellos compartan sus opiniones o puntos de vista, sino que, por el contrario, promueve la libertad de que cada estudiante se sienta con la suficiente confianza como para poder construir, fundamentar y expresar sus propias opiniones y preferencias.

Partiendo de lo ya señalado sobre el hecho de que se aprende mejor aquello que es percibido como problema, un aspecto de prioritaria importancia en la facilitación del aprendizaje, -además de las características ya citadas en el profesor- es el facilitar que el individuo se encuentre frente a un problema serio y significativo y lo reconozca como tal, es decir que le interese o le preocupe.

Por lo tanto conviene promover que el estudiante de cualquier nivel entre en contacto real con los problemas más importantes de su existencia individual y grupal, de manera tal que pueda percibir aquellas cuestiones que desea resolver.

Dado que tiene mayor sentido que el conocimiento sea organizado *por* el individuo mismo (de acuerdo con sus propios intereses y preferencias) y no *para* él (desde expectativas y preferencias ajenas) el programa, los objetivos y las actividades se planean y se organizan junto con los estudiantes, de acuerdo con sus propios intereses, dentro del tema correspondiente.

Esta propuesta educativa no da un papel preponderante a los exámenes como forma de evaluación, por lo menos como se conciben tradicionalmente, ya que sólo evalúan el

aprendizaje de tipo intrascendente; tampoco encuentra sentido a la calificación con notas o calificaciones. De hecho se considera que es la vida misma quien “pone exámenes”, la persona los enfrenta y en algunos casos los aprueba, y en otras fracasa, pero siempre sabe que puede usar su experiencia y los recursos con los que cuenta para organizarse de una manera que le permita afrontar las pruebas de la vida más satisfactoriamente.

Da un papel muy importante a que el estudiante aprenda a autoevaluarse, a que haga la evaluación de su propio aprendizaje, a identificar si éste responde a su necesidad, si le conduce a lo que le interesa saber. De esta manera el foco de la evaluación se encuentra en el educando mismo, sin que esto impida que el maestro pueda aportar a dicha evaluación mediante sus propias apreciaciones.

Para ello es importante que el procedimiento y las formas de evaluación sean revisadas y acordadas con anticipación.

Al prestar mayor atención al proceso mismo del aprendizaje, la obtención de títulos para evaluar la eficiencia de las personas pasa a segundo término y pierde significado, ya que éstos señalan un fin o la conclusión de algo y representan una evaluación externa.

Si el enfoque educativo se planea desde esta óptica llega un momento en que aquellos que desean aprender se acercarán unos a otros en detrimento de la necesidad de la enseñanza por parte de un profesor.

El aprendizaje basado en el propio descubrimiento, en la verdad incorporada y asimilada personalmente en la experiencia, no puede comunicarse de manera directa a otro. Cuando un individuo trata de transmitir esa experiencia de modo inmediato, la transforma en enseñanza, sus resultados pierden trascendencia y ejerce poco o ninguna influencia sobre la conducta.

Así, el profesor no puede hacer que el alumno aprenda algo, no le puede enseñar algo, sólo puede crear el ambiente que facilite su aprendizaje, que promueva el desarrollo de la tendencia natural de búsqueda y creatividad propios del individuo.

Es importante señalar que al poner el énfasis en resaltar la importancia de centrarse en el alumno como persona, y al destacar las actitudes básicas en la persona del profesor, este enfoque puede ser aplicado en cualquier curso de cualquier disciplina, con cualquier contenido.

Cada maestro debe encontrar sus propios métodos y planear su curso de acuerdo a su propia personalidad y estilo, a las características propias de cada grupo y a lo que converse con los miembros de dicho grupo, en ese sentido no hay recetas preestablecidas. Lo importante es tener la sensibilidad necesaria para saber identificar y atender a las necesidades de cada uno de sus miembros.

Un error peligroso que se llega a presentar cuando se trata de poner en práctica esta propuesta educativa (y en el que he visto caer a más de alguno) es que el profesor delega la responsabilidad de la planeación y el proceso educativo totalmente en los alumnos desafanándose de su propia responsabilidad como miembro del grupo, por lo que no se involucra. El grupo pierde la oportunidad de enriquecerse con la experiencia y aportaciones del profesor tanto en la planeación como en el contenido mismo del curso correspondiente. El profesor no debe olvidar que forma parte del grupo.

Cabe señalar que la experiencia muestra que al ponerse en práctica esta propuesta educativa, además del aprendizaje de contenidos, los alumnos logran un grado significativamente mayor de adaptación personal, un mayor aprendizaje independiente de temas que no forman parte del programa, mayor desarrollo de su potencial creativo y mayor responsabilidad en sí mismos.

3. La educación en la Pedagogía Liberadora

A lo largo de sus escritos Freire denomina con diferentes calificativos a su propuesta educativa, así encontramos términos como pedagogía del oprimido, educación humanista, liberadora, problematizadora, progresista, democrática, dialógica, revolucionaria y educación como práctica de la libertad. Con todos estos calificativos Freire se refiere a lo siguiente:

Toda práctica educativa implica una postura teórica por parte del educador. Y esta postura teórica implica, a veces más, a veces menos implícitamente, una interpretación del mundo y del ser humano.

La educación liberadora se contrapone a la educación bancaria (término acuñado por

Pierre Furter y retomado por Freire), que se concibe como un acto mecánico en el que el educador deposita en los analfabetos palabras, sílabas y letras. Palabras que tienen un poder mágico, independientes de la experiencia del ser humano que las dice, y de su relación con su mundo y con su acción. Educación que concibe al ser humano como objeto y no como sujeto, que utiliza métodos alienados, alienantes y domesticadores, que niega las posibilidades transformadoras del ser humano sobre su ambiente natural y social.

La educación bancaria se sintetiza en los siguientes postulados (retomados y ligeramente adaptados de Freire, 1993b, p. 74):

- a) el educador es siempre quien educa, el educando el que es educado.
- b) el educador es quien sabe, el educando quien no sabe.
- c) el educador es quien piensa, el sujeto del proceso, el educando el objeto pensado.
- d) el educador es quien habla, el educando quien escucha dócilmente.
- e) el educador es quien disciplina, el educando el disciplinado.
- f) el educador es quien opta y prescribe su opción, el educando quien sigue la prescripción.
- g) el educador es quien actúa, el educando quien tiene la ilusión de que actúa, en la actuación del educador.
- h) el educador es quien escoge el contenido programático, el educando, a quien jamás se escucha, se acomoda a él.
- i) el educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad del educando. Es éste quien debe adaptarse a las determinaciones de aquél.
- j) el educador es el sujeto del proceso, el educando, mero objeto.

De esta manera la concepción bancaria hace del educando un sujeto pasivo y de adaptación desfigurando por lo tanto su condición humana.

La educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos.

La educación debe buscar la conscientización de los educandos, desarrollar en ellos la

conciencia crítica que les permita descubrir y transformar el mundo para que puedan de esta manera insertarse en él como sujetos de su historia.

Es decir, la educación debe buscar la liberación de los seres humanos, lo cual implica transformar la situación de opresión, de dominación, para que los oprimidos lleguen a ser seres para sí y de esta manera se humanicen y alcancen su vocación ontológica de ser más. (para llegar a ser seres para los demás, propuesta de Pedro Arrupe (1907-1991), *español*, es necesario primero ser seres para sí).

La educación liberadora respondiendo a la esencia del ser de la conciencia (que es su intencionalidad), da existencia a la comunicación y por lo tanto afirma la dialogicidad. El educador-educando es educado a través del diálogo con el educando, quien al ser educado también educa. Así, ambos son sujetos del proceso en que crecen juntos.

De esta manera la educación es exclusivamente humana y se basa en la inconclusión de los seres humanos y en la conciencia que de ella tienen. Por eso la educación es un quehacer permanente.

La pedagogía liberadora, al ser una educación para la práctica de la libertad, no puede postular modelos de adaptación (propios de una práctica de la dominación) sino modelos de ruptura, de cambio, de transformación total. Concientizar no puede ser sinónimo de ideologizar o proponer consignas, eslóganes o nuevos esquemas mentales que harían pasar al educando de una forma de conciencia oprimida a otra. Comprometida con la liberación, la educación liberadora se empeña en la desmitificación.

Aprender no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas. Todos nosotros sabemos algo. Todos nosotros ignoramos algo. Por eso aprendemos siempre.

Al no ser la palabra algo estático o desconectado de la experiencia existencial del ser humano, sino una dimensión de su pensamiento-lenguaje sobre el mundo, es necesario que el educando descubra y se exprese con sus propias palabras. Decir la palabra verdadera es transformar al mundo.

Todo esto exige que el educador sea compañero de los educandos. El educador debe identificar su acción con la de los educandos orientándola en el sentido de la liberación de ambos. Su acción debe estar empapada de una profunda creencia en los seres humanos y en su poder creador. Educador y educando comparten la búsqueda de ser más.

El educador sabe que su pensamiento sólo gana autenticidad en la autenticidad del pensar de los educandos, mediatizados ambos por la realidad y, por lo tanto, en la intercomunicación. Esta relación equivale a convivir, a simpatizar, nunca a sobreponerse ni siquiera yuxtaponerse a los educandos.

Su pensamiento no puede ser un pensamiento *para* los educandos, no puede ser impuesto a ellos. Por lo tanto no puede ser un pensar aislado. Sabe que su pensamiento sólo encuentra su fuente generadora en la acción sobre el mundo, el cual mediatiza las conciencias en comunicación.

Tiene presente que lo que libera a los seres humanos es la conscientización y que ésta se da mediante la praxis, que implica la reflexión y la acción de los seres humanos sobre el mundo para transformarlo.

Se mueve por el ánimo de liberar el pensar mediante la acción de los seres humanos, los unos con los otros, en la tarea común de rehacer el mundo y transformarlo en un mundo cada vez más humano. Busca por lo tanto impulsar el poder de creación y de acción de los educandos, como seres capaces de opción.

El educador-educando no es sujeto cognoscente en uno de sus momentos y sujeto narrador del contenido conocido en otro. Es siempre sujeto cognoscente, tanto cuando se prepara como cuando se encuentra dialógicamente con los educandos.

El educador sabe que el objeto cognoscible no es una propiedad suya y que éste será transformado en la incidencia de su reflexión y la de los educandos en comunión. El educador rehace constantemente su acto cognoscente en la cognoscibilidad de los educandos. Los educandos son investigadores críticos en diálogo con el educador.

En la medida en que el educador presenta a los educandos el contenido, cualquiera que sea, como objeto de su admiración, readmira la admiración que hiciera con anterioridad en la admiración que de él hacen los educandos.

De esta forma el papel del educador es el de proporcionar, conjuntamente con los educandos, las condiciones para que se dé la superación del conocimiento. Esto implica dialogar con el educado ofreciéndole simplemente los instrumentos con los cuales él se educa. De esta manera la educación se da de adentro hacia fuera (no de arriba a abajo) por el propio educando con la simple colaboración del educador, quien en el proceso también

se educa.

El educador sin embargo no debe caer ni en el autoritarismo ni en la permisividad total. El autoritarismo es el todopoderosismo, la creencia en la posesión del contenido por parte del educador. La permisividad total es la anulación de toda autoridad, la cual permite caer en un clima y una práctica licenciosa, en el espontaneísmo. En la permisividad los educandos entregados a sí mismos hacen y deshacen a su antojo.

Ni autoritarismo ni licencia, sino una sustantividad democrática lo cual implica por parte del educador el estar siendo con las libertades y no contra ellas.

En este sentido la organización programática de los contenidos y su enseñanza se llevan a cabo de forma democrática. Los contenidos programáticos son corresponsabilidad de educadores-educandos.

Esto no significa negar la actuación indispensable de los especialistas. Significa democratizar el poder de elección de los contenidos a que se extiende, necesariamente, el debate sobre el modo más democrático de tratarlos, de proponerlos a la aprehensión de los estudiantes, en lugar de su simple transferencia por el educador a los educandos. De esta manera los educandos tienen el derecho de participar en la producción del saber que aún no existe.

Los contenidos programáticos no son neutros, contienen implicaciones político-ideológicas que deben ser presentadas a los sujetos cognoscentes, para que ellos identifiquen a favor de quien y de qué estará su aprendizaje, contra quién, o en contra de qué. En esta presentación el profesor no niega su lectura del mundo, pero propicia que los educandos hagan la suya propia, diferente o incluso antagónica a la de él.

Al partir de la naturaleza histórica de los seres humanos el educador les propone a éstos su situación concreta como problema, como incidencia de su acto cognoscente, lo cual hace posible que el ser humano pueda percibirse a sí mismo al mismo tiempo que percibe la realidad, es decir se objetiviza, y así logra la superación de la percepción mágica o ingenua y de la cual resultaba la postura fatalista.

La presentación de su situación existencial a los educandos puede llevarse a cabo mediante la codificación, o sea, la representación de dichas situaciones (por ejemplo, en imágenes o palabras generadoras). Esta codificación sirve para ayudar a los educandos a

tomar distancia de su situación, la cual será el objeto cognoscible.

Iniciando por revisar la experiencia de la situación en el contexto real por parte del educando, se procede a la descodificación, es decir a la disolución de la codificación en los elementos que la constituyen, lo cual permite percibir sus relaciones entre sí y con otros hechos del contexto. De esta manera se llega a la abstracción y al nivel crítico del conocimiento.

La codificación representa una dimensión dada de la realidad tal como es vivida por los individuos y esta dimensión es propuesta para su análisis en un contexto distinto del real. Los alumnos en lugar de recibir información sobre tal o cual hecho, analizan aspectos de su propia experiencia existencial representados en la codificación. Mediante la descodificación los educandos reconstruyen su realidad.

En el proceso de descodificar representaciones de sus situaciones existenciales y de percibir percepciones anteriores, los alumnos cuestionan gradualmente la opinión que poseían de la realidad y la reemplazan por un conocimiento cada vez más crítico de ella.

De esta manera la educación compromete a los alumnos en la problemática constante de sus situaciones existenciales. En la medida en que la problematización se agudiza, los sujetos se compenetrán mejor con la esencia del objeto problematizado y serán más capaces de revelar esa esencia. Cuanto más la revelen, su conciencia se profundizará más.

Cuanto más se problematizan los educandos, como seres en el mundo y con el mundo, se irán sintiendo mayormente desafiados. Tanto más desafiados cuánto más obligados se vean a responder al desafío.

Los educandos van desarrollando su poder de captación y de comprensión del mundo, que en sus relaciones con él se le presenta no como una realidad estática sino como una realidad en transformación, en proceso.

De esta manera la educación se convierte en un proceso permanente por medio del cual los seres humanos van percibiendo, críticamente, cómo están siendo en el mundo, (en el que y con el que están). La educación refuerza el cambio, no acepta un presente bien comportado, ni acepta un futuro preestablecido.

Debido a lo planteado anteriormente resulta indispensable conocer a qué nivel de percepción se encuentran los educandos de su situación. El educador debe familiarizarse

con la sintaxis y la semántica de los educandos, entender cómo hacen su lectura del mundo. Educar exige saber escuchar para saber devolver a los educandos, en forma organizada, sistematizada y acrecentada, los elementos que éstos le entregaron en forma inestructurada.

Así pues, la Pedagogía liberadora plantea:

- a) No más educador del educando.
- b) No más educando del educador.
- c) Sino un educador-educando con un educando-educador.

Esto significa:

- a) Que nadie educa a nadie.
- b) Que tampoco nadie se educa solo.
- c) Que los seres humanos se educan entre sí mediatizados por el mundo.

Dado que esta propuesta educativa denuncia una situación de injusticia y al mismo tiempo anuncia su liberación, es profética y esperanzadora. De esta manera esta propuesta apunta hacia hacer un mundo menos feo, menos malvado, menos deshumano, apunta hacia el amor y la esperanza.

La educación problematizadora es un quehacer humanista y liberador, la educación, como la revolución, es un profundo acto de amor y de coraje.

4. Puntos de encuentro y reflexión

Como se ha podido observar, las propuestas pedagógicas del Enfoque Centrado en la Persona y la Pedagogía Liberadora parten de los mismos supuestos y comparten muchos puntos en común.

Ambos realizan una fuerte crítica al sistema tradicional de educación en el que el profesor transmite los conocimientos ya digeridos a los alumnos quienes sólo se encargan de memorizarlos y repetirlos automáticamente.

Ambos parten de una profunda confianza en el alumno, en sus potencialidades intrínsecas y en su poder creativo, reconocen y valoran la experiencia y la sabiduría de quien aprende. Por lo tanto conciben la educación como la facilitación y el impulso de las potencialidades propias de cada ser humano hacia su sano desarrollo, hacia su vocación ontológica de ser más.

Ambos enfatizan el valor de cada alumno como ser único y por lo tanto destacan la importancia de prestarle especial atención a cada uno de acuerdo con su persona y situación particular.

Ambos prestan especial atención a la experiencia como fuente de conocimiento por lo que destacan la importancia de partir de ella en el proceso educativo, señalando que aquel conocimiento que no tiene relación con la experiencia no tiene ningún sentido para el alumno.

Ambos insisten en la importancia de impulsar el libre fluir de la capacidad creadora propia de los estudiantes en lugar de bloquearla mediante la imposición de respuestas ajenas a fenómenos ante las cuales el estudiante no se ha cuestionado.

Ambos señalan que el conocimiento no es estático y que por lo tanto no se puede considerar como un conjunto previamente estructurado que debe ser introyectado automáticamente, sino que se encuentra en constante transformación y desarrollo por lo que se construye en conjunto entre los educadores y los educandos.

Ambos resaltan la importancia de partir de un problema real vinculado con la propia experiencia del alumno de tal manera que implique un desafío o reto para él, para despertar su interés y para que el aprendizaje tenga sentido.

Ambos conciben al profesor ante todo como un compañero facilitador del aprendizaje, quien también aprende en el proceso, por lo que resaltan la importancia de la relación afectiva necesaria en la relación educador-educando. Ante todo el profesor debe amar a sus alumnos, a cada alumno en particular.

Ambos destacan la importancia de un clima de confianza para que el educando se sienta con la suficiente seguridad como para expresarse tal cual es y para poder desarrollar su capacidad creativa. Ambos señalan como principal propiciadora de este clima la relación interpersonal y el diálogo maestro-alumno.

Ambos señalan la importancia de centrarse en el desarrollo y el aprendizaje del alumno por lo que las técnicas y metodologías de enseñanza pasan a segundo término de tal manera que mantengan su papel de medios para el aprendizaje y no se conviertan en fines en sí mismos.

Ambos señalan la importancia de que la elaboración de los programas se lleve a cabo en forma conjunta entre los educandos y el educador, asegurándose de que contengan los intereses propios de los alumnos.

Ambos reiteran la autoevaluación, con apoyo del educador, como el mejor medio para la revisión del aprendizaje. Destacan su función de revisión del aprendizaje v.s. su papel punitivo o de juicio externo.

Finalmente ambos señalan el riesgo de que se malentienda su propuesta de tal forma que se conciba como una falta de involucramiento por parte del profesor en el proceso educativo, lo cual implicaría un desafanarse del compromiso educativo.

Considero como un buen ejemplo de cómo el sistema educativo tradicional sofoca el crecimiento y la tendencia creativa, la crítica planteada en la película *The wall*, de Pink Floyd y como un buen ejemplo de la educación propuesta por el ECP y la PL el libro *El club de los poetas muertos*, de N. H. Kleinbaum.

Actualmente está en boga en la educación superior la educación en competencias, que centra su atención en el desempeño y en la estandarización de sistemas de evaluación que permitan identificar indicadores del nivel de logro de dicho desempeño.

Esta propuesta educativa, aunque tiene ciertos aciertos (permite identificar si una persona está capacitada para realizar determinadas tareas que se esperan en determinado campo profesional), si se le analiza desde las perspectivas que hemos analizado en el presente capítulo presenta los siguientes riesgos y limitaciones:

1. El nivel de desempeño esperado se establece de acuerdo con expectativas ajenas de lo que se espera en el estudiante y por lo tanto no se toman en cuenta ni se responde a las expectativas, deseos, necesidades, curiosidad ni experiencia del estudiante mismo.

2. Considera los contenidos del aprendizaje como un conjunto previamente estructurado de conocimientos y habilidades cerrados en sí mismos que no aceptan modificación, por ello no se considera que los alumnos participen en la planeación de los programas educativos ni en la construcción del conocimiento.
3. Concibe a todos los alumnos como iguales, de tal manera que se espera que todos aprendan lo mismo de la misma manera sin tomar en cuenta las diferencias ni preferencias personales.
4. Se pone demasiado énfasis en las metas a alcanzar descuidando la riqueza del proceso del aprendizaje.
5. Generalmente se restringe a la adquisición de conocimientos y habilidades para determinado campo del desarrollo profesional por lo que se descuida el aprendizaje para saber desarrollarse en cualquier ámbito de la vida en general.
6. No presta atención a la revisión de procesos valorativos.
7. La evaluación del desempeño es completamente externa e implica un juicio por lo que no se considera el valor de la autoevaluación.
8. Generalmente el desempeño esperado es establecido de acuerdo con las necesidades de las empresas contratantes de los egresados, de tal manera que las habilidades esperadas responden al desempeño profesional y no a las necesidades sociales reales de la comunidad. Aunque el campo institucional debería estar supeditado a las necesidades del campo social, en la realidad estos dos ámbitos resultan desvinculados e incluso contradictorios.
9. Al contribuir a reforzar los modelos y estructuras establecidas no contribuye a la necesaria transformación social.

En este sentido, las propuestas educativas presentadas son mucho más acordes con la propuesta educativa de la Pedagogía Ignaciana (Para cuya presentación me baso principalmente en ICAJE, s.f.), derivada de los Ejercicios Espirituales de Ignacio de Loyola (1491-1556), *español*.

Esta propuesta educativa concibe la pedagogía como el camino por el que los profesores acompañan a sus alumnos en su crecimiento y desarrollo. El objetivo último de la educación es el crecimiento global de la persona que le lleve a la acción.

Se basa en una relación de autenticidad y verdad entre profesores y alumnos, la cual se construye por medio de la confianza y el respeto, alimentados de una continua experiencia del otro como compañero de aprendizaje.

Desde este enfoque el profesor crea las condiciones, proporcionará las oportunidades, para que el alumno pueda llevar a cabo una interrelación de experiencia-reflexión-acción. (Esta trilogía de experiencia-reflexión-acción es muy similar a la metodología utilizada en las Comunidades Eclesiales de Base (CEBs) de las cuales se hablará más adelante. “En primer lugar, ver la realidad, a continuación, juzgarla a la luz de criterios evangélicos; y, por último, actuar en orden a transformar la situación. Es la significación pedagógica de base” (Boff, 1986, p.109).).

La Pedagogía Ignaciana concibe la experiencia como el gustar de las cosas internamente, conocer hechos, conceptos, principios lo cual implica ser sensible a las connotaciones y matices de las palabras y los acontecimientos. En la experiencia se implica todo el ser humano: mente, corazón y voluntad.

El aprendizaje comienza mediante el reunir y recordar los contenidos de la propia experiencia y el seleccionar lo que se considere relevante para el tema de que se trate. De esta manera cualquier acercamiento cognoscitivo a la realidad se acompaña de un sentimiento de naturaleza afectiva.

La reflexión es el proceso mediante el cual se saca a la superficie el sentido de la experiencia, implica discernir, clarificar, poner en juego la memoria, el entendimiento, la imaginación y los sentimientos con relación a la experiencia vivida, para captar el significado y valor esencial de lo que se está estudiando, para descubrir su relación con otros aspectos del conocimiento y la actividad humana, para apreciar sus implicaciones en la búsqueda de la verdad.

Con el tiempo los contenidos, actitudes y valores interiorizados forman parte de la persona e impulsan al estudiante a actuar, a hacer algo coherente con sus convicciones. El estudiante se siente impulsado a ir más allá del mero conocer, a pasar a la *acción*, la cual es la prueba más dura del amor. El amor se demuestra con hechos, no con las palabras.

En este proceso es muy importante conocer tan cercana y previamente como sea posible el contexto de los alumno para ser capaz de ayudarles mejor a discernir, su vida, su

contexto socioeconómico, político y cultural, sus situaciones sociales así como sus conceptos previamente adquiridos en aprendizajes anteriores, sentimientos, actitudes y valores.

También es importante mantener la evaluación integral periódica del progreso de los estudiantes en sus actitudes, prioridades y acciones, es decir evaluar el proceso de su madurez humana

Estos cinco elementos del proceso educativo (contexto-experiencia-reflexión-acción-evaluación) no son aspectos graduales y separados, sino que conforman juntos un proceso integrado y continuo.

En el último capítulo del presente trabajo se revisarán las implicaciones de las concepciones educativas del ECP y la PL en la formación social de los estudiantes, sin embargo cabe aquí hacer las siguientes precisiones al respecto:

Si pretendemos que nuestros estudiantes compartan y vivan esta concepción educativa en el trabajo que ellos realicen en su labor social, -es decir, si pretendemos que sepan concebir a las personas con las que se interrelacionen en ella como seres humanos capaces de generar y expresar sus propias necesidades, ideas y propuestas de solución-, es necesario primero que ellos la hayan incorporado previamente en sí mismos.

Sin embargo, no es posible que ellos adopten la concepción aquí planteada si nosotros, los supuestos formadores, no logramos transmitírsela. Y es imposible transmitírsela si nosotros mismos no la vivimos en el proceso educativo que compartimos con ellos. De nada sirve intentar transmitirles estas ideas si no las hemos vivido con ellos en los espacios formativos.

En muchas ocasiones se relaciona el compartir la responsabilidad de la planeación y operación educativa con falta o relajación de la disciplina, cuando en realidad se trata de construir una disciplina en forma corresponsable y compartida.

Concebirlo de esta manera contribuiría a construir una disciplina más completa y más fuerte ya que sería la integración de las aportaciones de todos a una disciplina común. Nótese que incluso se utiliza el mismo término, disciplina, para hablar tanto de respetar el orden como del conjunto organizado de conocimientos sobre un mismo tema. (Es decir la

fusión de conocimientos particulares en un conocimiento más amplio). La disciplina así entendida sería la primera fase de la tan ansiada interdisciplinariedad.

Sin embargo, es muy importante que el profesor tenga presente que para quien a lo largo de su proceso educativo no ha sido formado bajo este enfoque cuando se enfrenta con él le genera angustia, confusión y agresión, dado que no conoce otra forma que el sistema tradicional, por lo que concebirá el nuevo ambiente como algo caótico y desordenado.

Considero que el profesor debe ser sumamente sensible para identificar y prever estas reacciones con el fin de facilitarles a los alumnos el entendimiento y el involucramiento en esta nueva opción. Esto implica ir construyendo el nuevo ambiente paulatina y gradualmente contribuyendo así a la formación del manejo responsable de su propia libertad.

Pasaremos en el siguiente capítulo a presentar la forma de organización social derivada de las concepciones presentadas hasta ahora sobre el ser humano, las relaciones interpersonales y la educación.

CAPÍTULO VI

LA ORGANIZACIÓN SOCIAL

En esta composición, la utopía se presenta como el proyecto humano resultante de relaciones humanas, como lugar de felicidad, de dicha, gratificante. Debería existir en algún lugar y por eso convertirse en modelo deseable. Es el lugar, donde se está en el lugar. Es el lugar donde se siente feliz. Es el espacio donde el hombre alcanza la realización de sus aspiraciones. Esta significación expresa la capacidad del pensamiento humano de anticipar contenidos concretos destinados a realizarse (Libanio, 2000, p. 27).

En este capítulo se revisarán las implicaciones en la organización social de los postulados básicos de la Pedagogía Liberadora y del Enfoque Centrado en la Persona, se reflexionará en relación a las implicaciones de las concepciones presentadas sobre ser humano, relaciones interpersonales y educación en la construcción de una sociedad ideal, y se presentarán algunos ejemplos de comunidades en las que se puede constatar que es posible conseguir esta utopía.

Ya los filósofos de la antigüedad presentaban sus modelos ideales de organización social y de los valores que en ella imperaban, tal es el caso de *La república*, de Platón (427-347 a.C.), griego, y, posteriormente, *La ciudad de Dios*, de Agustín de Hipona (354-430), n. en el norte de África romana, hoy Argelia.

Como ya se mencionó en el capítulo II, Moro presenta su concepción de sociedad ideal en su obra *La Utopía*, que representa la sociedad ideal del Renacimiento.

Pareciera sin embargo que ni estas propuestas ni las dos propuestas principales de

organización social en el Siglo XX, el comunismo (derivado del materialismo dialéctico y que hoy se ha desvirtuado en un neopopulismo) y el capitalismo (derivado del funcionalismo y que hoy se ha desvirtuado hacia un neoliberalismo) han resuelto aún la difícil tarea de conseguir una organización social que satisfaga las necesidades e intereses de todos sus integrantes, es decir que promueva su desarrollo integral en una sana armonía de conjunto.

Desde lo que hemos venido revisando en el presente trabajo en relación a los conceptos de ser humano, relaciones interpersonales y educación contenidos en la PL y el ECP, lo que favorece el crecimiento y la realización humanos es un clima de aceptación integral y diálogo profundo.

Este clima permite también recuperar su palabra a quien estaba privado de decirla, venciendo circunstancias como el temor, la desesperanza aprendida, la apatía y el fatalismo, al brindarle la oportunidad de la recuperación de la conciencia que se encontraba oprimida, lo cual conduce a la liberación interior que promueve la superación del mutismo.

Veamos pues ahora algunos elementos de las aportaciones del ECP y de la PL que pueden ser de utilidad para el planteamiento de una propuesta de organización social que promueva el desarrollo integral de los miembros de una sociedad.

1. Elementos del ECP que son de utilidad para una propuesta de organización social

De las características propias de los Grupos de Encuentro y de los Talleres Intensivos sobre el ECP (o comunidades temporales) creados y organizados por Carl Rogers y sus seguidores podemos retomar los siguientes puntos de aprendizaje sobre los procesos grupales como elementos que pueden ser de utilidad en la conformación de una organización social ideal. Para esta sección me baso principalmente en Gómez del Campo (1999, pp. 56-61).

1. Relaciones interpersonales y patrones de comunicación

Al partir de la confianza en cada persona y en el grupo, así como de la concepción de

las relaciones humanas y de las actitudes que favorecen la comunicación y el desarrollo personal, -aprecio positivo incondicional, comprensión empática y congruencia- (planteadas en el capítulo IV del presente trabajo), los miembros del grupo se esfuerzan por propiciar la creación, desarrollo y mantenimiento de un clima que facilite el encuentro interpersonal a niveles profundos y significativos.

Al tratarse de un clima aceptante, que proporciona seguridad psicológica, no se perciben amenazas en contra de la autoestima de sus miembros, por lo que priva la apertura personal. Las personas son capaces de correr riesgos y abrirse ante los demás lo cual permite relaciones auténticas y una comunicación efectiva.

Se da un clima de respeto y de aceptación, la comunicación se da en una forma directa y personal, centrándose en el aquí y en el ahora del grupo, sus miembros hablan por sí mismos, haciéndose responsables de su comunicación, tanto verbal como no verbalmente

Los miembros de la comunidad intentan conscientemente establecer con cada persona relaciones que varían de intensidad, nivel de confianza, afecto e intimidad.

2. Poder compartido

En lugar de que la responsabilidad y el poder se concentren en una persona o grupo de personas, de tal manera que se les imponga o proponga a los demás, (centralización del poder), el poder es compartido por todos los miembros del grupo.

Esto no implica de ninguna manera la evasión de la responsabilidad en el ejercicio del poder, de autoridad y de gobierno sino la oportunidad de todos los miembros de participar en comunidad para definir las.

De esta manera se reafirma el poder de cada persona en el grupo.

3. Toma de decisiones

Al ser compartido el poder, las decisiones se toman por todos los miembros del grupo en su conjunto. Cada persona se siente estimulada por el grupo para participar en la toma de decisiones importantes y lo hace. De esta forma todos se saben incluidos en el proceso y asumen su responsabilidad personal.

Se privilegia la toma de decisiones por medio de la búsqueda del consenso sobre la

opción de la mayoría de votos ya que esta opción divide a la comunidad, produce marginación de las minorías y reproduce los esquemas tradicionales de poder dentro de un marco de lucha de clases.

Esto implica el garantizar que cada persona o subgrupo es escuchada y tomada en cuenta de tal manera que, en la medida de lo posible, se llegue por unanimidad a la decisión lo cual requiere que se propicie la actitud cooperativa sobre la actitud competitiva.

Se da prioridad a atender al clima en el que se debe tomar la decisión sobre las técnicas que se utilicen para lograrlo. Se estimula la participación individual, se evitan las críticas inoportunas y la descalificación de los puntos de vista de las personas.

Se da el tiempo suficiente para la exposición de diferentes proposiciones e ideas, sin temor a que el proceso sea lento o confuso. Como hay un deseo explícito de la reconciliación de diferencias y de llegar a soluciones creativas que integren los intereses y necesidades de todos los miembros de la comunidad los consensos se alcanzan.

4. Organización y estructura flexibles

Al partir de que será el grupo el que tome las decisiones y alcance los objetivos de manera conjunta, se da mayor importancia a la integración del equipo y al proceso que a la planeación, por lo que no existe un programa cuidadosamente planeado ni una estructura previamente preparada.

No se trata de una ausencia de estructura, sino que ésta no existe previamente concebida ni planeada por un grupo en particular, sino que se va creando en el proceso que surge de la convivencia de acuerdo con las necesidades y expectativas de la comunidad y permanece abierta a constante revisión y modificación. De esta manera aparecen también las normas, procedimientos, costumbres y tradiciones del grupo.

En vez de estructuras lineales y centralistas en las que se concentran en unos cuantos las decisiones más importantes, éstas se toman en reuniones de comunidad.

La reunión de la comunidad es la estructura central en el gobierno del grupo, ya sea por medio de asambleas generales o de grupos de representantes o comités que nunca funcionan de manera autónoma al margen de la comunidad, aunque tengan autoridad delegada por ella.

Estos subgrupos o individuos asumen la responsabilidad de manera voluntaria, animados por un espíritu de servicio más que por afán de poder o control sobre el grupo. Recogen las expectativas, intereses, necesidades y recursos de éste, lo estudian cuidadosamente y lo organizan para proponer a la comunidad un programa de trabajo.

Las personas a quienes se les delega alguna autoridad tienen tanto poder como cualquier otro miembro del grupo y no desempeñan el papel de una autoridad suprema, no centralizan el poder sino que promueven la participación de cada persona.

De esta manera el nivel de compromiso de cada individuo con el grupo emana del reconocimiento de su valor y del respeto a su poder por parte de todos y cada uno de los miembros del grupo.

5. El poder de cada persona

En esta estructura organizativa de grupo se da una integración y un equilibrio entre las necesidades individuales y las sociales.

Ello impide que se produzcan apatía, fatalismo, pasividad, inercia, indolencia, o falta de autoconfianza en los individuos que conforman el grupo, por el contrario, el poder de la persona se desarrolla a su plenitud, el desarrollo de aspectos como la autoestima, la responsabilidad, el respeto, la conciencia personal y comunitaria, la integración interpersonal y social y el reconocimiento de la capacidad individual para influir y contribuir en procesos de cambio de cada uno de los integrantes son impulsados por el proceso del grupo.

El poder de la persona implica también la posibilidad de disentir, el derecho de ser diferente, sin adoptar el papel de víctima o de marginado. Los disidentes asumen su poder y lo canalizan hacia el desarrollo de los individuos y de la misma comunidad.

2. Elementos de la PL que son de utilidad para una propuesta de organización social

El ser humano tiene necesidades fundamentales de habitación, alimentación, vestuario, salud, y educación, así como necesidades estéticas y espirituales.

Al ser un ser creador y recreador y un ser de relaciones, el ser humano, mediante su trabajo y la técnica, transforma (altera) el mundo de la naturaleza, para dar respuesta a estas necesidades. Crea el mundo de la cultura, crea cultura.

De esta manera el trabajo no es la pena que se paga por ser ser humano, sino un modo de amar y ayudar al mundo a ser mejor. Este trabajo para la transformación puede ser manual, intelectual o tecnológico.

Al transformar el mundo mediante el trabajo el ser humano obtiene productos, que a su vez, ejercen influencia sobre el mismo ser humano. Sin embargo esta transformación sólo tiene sentido en la medida en que contribuya a la humanización del ser humano, en la medida en que busca su liberación.

Relacionándose con el mundo, el ser humano hace de él objeto de su conocimiento, sometiéndolo, por el trabajo, a un proceso de transformación. Sin embargo las relaciones entre los seres humanos no pueden ser de dominación ni de transformación como las relaciones con el mundo natural, sino de sujetos (en este punto se le podría cuestionar a Freire sobre la importancia de la búsqueda de armonizar con el mundo natural en lugar de la búsqueda de su dominio, tal como nos plantean los recientes enfoques ecologistas o los de Desarrollo Sustentable).

Conforme se va respondiendo a las necesidades, por medio de la transformación del mundo natural, se van generando pautas de comportamiento, que se van convirtiendo en manifestaciones culturales (a veces la necesidad pasa, pero se mantiene la tradición).

De esta manera la cultura es adquisición sistemática de conocimiento, pero para que ésta sea verdadera debe ser democrática: la democratización de la cultura debe surgir de lo que los integrantes de un pueblo son y de lo que hacen, no de lo que otros piensan y quieren que ellos sean.

Es importante clarificar que si se parte de una sociedad a la que ya se le impuso lo que otros querían para ella, que por lo tanto no cuenta con una organización democrática y por ello no tiene experiencia democrática, se debe iniciar primero la recuperación de esta organización perdida.

Esto implica que sus miembros inmersos en la realidad, empiecen por emerger de ella, para reinsertarse en ella con una conciencia crítica, ya no como espectadores, sino

como actores y autores. Ello implica el paso de la conciencia intransitiva (mágica) a la conciencia transitiva (crítica) planteados en el capítulo III del presente trabajo.

En la cultura del silencio las masas están mudas, es decir, están impedidas de participar creativamente en las transformaciones de su sociedad y, por lo tanto, impedidas de ser. En ella vivir es solamente existir, el cuerpo cumple órdenes de los demás. Pensar es difícil y hablar la propia palabra prohibido.

En una cultura democrática sus integrantes ejercen su derecho a pronunciar su palabra, es decir, el derecho de participar conscientemente en la transformación socio-histórica de su sociedad, porque su trabajo les pertenece; ejercen la praxis (reflexión-acción).

El pasar de la cultura del silencio a la cultura democrática implica romper con los modelos de adaptación para pasar a modelos de cambio y de transformación total, lo cual implica vencer el miedo a la libertad.

En la cultura democrática se vive una actitud de independencia de sus miembros, integrada con la actitud de solidaridad. Sin embargo en esta solidaridad no tienen cabida ni el asistencialismo ni el paternalismo.

La cultura democrática comienza con un sueño, en una utopía, la utopía es la unidad inquebrantable entre la denuncia y el anuncio. Denuncia de una realidad deshumanizante y anuncio de una realidad en que los seres humanos pueden ser más.

Anuncio y denuncia no son sin embargo, palabras vacías sino compromiso histórico, (recordar que la transformación de la realidad se da a través de la praxis, -reflexión-acción- y que esta praxis, para que sea tal debe ser praxis-dialogal).

Ser utópico por lo tanto no significa ser idealista, sino por el contrario, estar comprometido en una constante denuncia y anunciación. En el acto de analizar una realidad inhumana se denuncia, anunciando al mismo tiempo su transformación, en nombre de la liberación de los seres humanos.

La realidad anunciada, está ya presente en el acto de denuncia y anunciación, sin embargo al alcanzar esa realidad, se denuncia y se anuncia una nueva realidad, el impulso de anuncio y denuncia de la utopía es pues permanente, y por lo tanto la acción cultural también. No hay anuncio sin denuncia y cada denuncia genera una anunciación. Sin la

anunciación es imposible la esperanza.

La acción cultural problematizadora o para la libertad (al igual que la educación), tiene por lo tanto un carácter profético y esperanzado. Profecía y esperanza que resultan del carácter utópico de esta forma de acción.

No hay esperanza genuina en quienes procuran que el futuro sea copia del presente, ni en quienes ven en el futuro como algo predeterminado. Ambos tienen una noción domesticada de la historia (los primeros porque quieren detener el tiempo; los segundos porque se sienten seguros respecto a un futuro que ellos ya conocen). La esperanza utópica es compromiso lleno de riesgo.

3. La democracia

Derivado de lo planteado hasta ahora se entiende que una organización social desde los dos enfoques que conforman las bases de este estudio, sería aquella basada en el diálogo abierto y aceptante de todos sus integrantes como medio fundamental de lograr acuerdos, por lo que no es posible considerar una organización social que reprima u obstaculice el libre fluir de sus miembros, que limite la libre expresión o que contemple la imposición de ningún tipo.

De esta manera no se podría concebir una organización social que encuentre su sustento en cualquier forma de opresión o dominio, basada en el autoritarismo, tales como la monarquía, el absolutismo, la dictadura, el gobierno que accede al poder por medio de golpe militar, el colonialismo o el feudalismo entre otros.

Tampoco sería congruente con esta propuesta una organización social con una clase elitista que decidiera en relación a la distribución de bienes materiales, oportunidades, poder, conocimiento..., como si estos elementos les pertenecieran, y que dejara fuera de las decisiones a la mayoría, por más que las implicaciones de dicha distribución se consideraran “buenas” para dichas mayoría (“buenas” generalmente a los ojos de quienes parten y reparten).

Resulta pues evidente que la única forma de organización social congruente con los

postulados del ECP y la PL es la democracia, en la cual todos los integrantes de una sociedad cuentan con la libertad plena de expresar su propia palabra y esta palabra es escuchada, valorada, retomada e integrada en la construcción social, por lo que el poder es compartido por todos los miembros de la sociedad.

Revisaremos pues brevemente lo que significa esta forma de construcción social, la democracia. Necesario es comenzar esta revisión aclarando el significado etimológico del término: de *démos*, pueblo y *kratos*, autoridad o poder, surge democracia, gobierno del pueblo.

De esta manera sería el pueblo, es decir todos los integrantes de una sociedad, quienes ejercerían su autoridad, su autoría, serían autores de su propia existencia, se autoactualizarían en pueblo, es decir, en la relación, en comunión.

Según estudios recientes, cuando los venados rojos se paran y las abejas bailan, no están simplemente estirando las patas o indicando dónde está el néctar, sino que están votando sobre si irse o no a pastizales más verdes o flores más rendidoras.

Los investigadores afirman que el proceso es inconsciente, ningún venado cuenta votos o revisa papeletas, pero ningún venado o abeja individual decide cuando se mueve el grupo. Si la democracia significa que las acciones se toman basándose no en la preferencia de un líder, sino en las preferencias de una mayoría entonces los animales actúan democráticamente (según estudio no identificado citado por Gorman, 2003, p. 6).

¿Podría significar esto que desde nuestra naturaleza "animal", y al formar parte de una especie, la tendencia democrática es parte constitutiva de la esencia humana...?

La manera de tomar decisiones por medio de la votación de los miembros de un grupo entre los seres humanos se remonta a los orígenes de la civilización, ya en el año 3,500 antes de Cristo, los sumerios en Mesopotamia (donde hoy el egoísmo, la ambición y los fanatismos han llevado a la destrucción de la cuna de la civilización en Iraq) las decisiones del pueblo de se tomaban de esta manera.

Por sorprendente que parezca, el gobierno de las primeras aldeas y pueblos de Mesopotamia era democrático; los miembros de los organismos gobernantes eran designados no por un solo individuo, omnipotente, como cabría suponer, sino por una

asamblea integrada por los ciudadanos libres de la comunidad. (Noah, 1967, p. 34).

Posteriormente las pequeñas ciudades-estado de la antigua Grecia también se regían mediante formas democráticas, la asamblea de los ciudadanos tomaba acuerdos obligatorios para toda la comunidad. Sin embargo es importante resaltar que este privilegio correspondía sólo a los ciudadanos, es decir al reducido número de los que pertenecían a la clase de terratenientes ricos. Las mujeres, los extranjeros y el gran número de esclavos que había no gozaban del derecho al voto.

Se considera a la democracia como la filosofía y el sistema social que sostienen que el individuo sólo por su calidad de persona humana y sin consideración a sus cualidades, rango, status o patrimonio, tiene el derecho y la obligación de participar en los asuntos y decisiones de la comunidad de la que forma parte.

La idea de democracia está pues necesariamente asociada al concepto de libertad humana. El ser humano ejerce su libertad cuando participa en la toma de decisiones. Supone también la igualdad integral entre los individuos de la comunidad, lo cual implica el respeto a sus derechos y la garantía de las oportunidades para su crecimiento integral.

Implica una unidad de la diversidad y un respeto y valoración de las minorías en el conjunto. De hecho se reconoce la riqueza de la mayoría como el encuentro de las riquezas de dichas minorías.

Esto significa que en un grupo democrático no se buscaría la tolerancia entre sus integrantes, la cual implica soportar con resignación al otro, sino que yendo mucho más allá se viviría la aceptación plena del otro. La tolerancia no sería necesaria porque al escuchar profundamente al otro y ponerme en sus zapatos lo entiendo bajo su marco de referencia y lo valoro, identificando incluso aquello que me puede enriquecer de su postura.

De esta manera cualquier clase de grupo puede ser calificado como democrático o no democrático según el grado de influencia que la mayoría de sus miembros ejerzan en la toma de decisiones importantes para dicho grupo.

Los miembros de un grupo democrático toman sus decisiones ya sea en forma directa o en forma indirecta por medio de representantes elegidos por ellos (generalmente cuando la comunidad en cuestión es demasiado grande como para la participación directa).

Allan Touraine (1925-), *francés*, resalta que la democracia tiene como fin principal

asegurar la igualdad no sólo de los derechos sino también de las posibilidades u oportunidades. Para él la organización social debe regirse ante todo por los valores morales.

De esta forma en la democracia todos y cada uno de los intereses y necesidades de cada uno de los integrantes de un grupo social son tomados en cuenta y conjugados en una organización común en la que todos resultan beneficiados.

El concepto de democracia está por lo tanto íntimamente relacionado con el concepto de comunidad, el cual implica un grupo de personas que comparte territorio, gobierno, reglas, herencia cultural e histórica, sentido de pertenencia e intereses, entre otras características, lo cual le da una identidad específica.

En una comunidad las relaciones interpersonales son de mayor intimidad, lo cual favorece una mayor cohesión social. Se trata de relaciones inmediatas, primarias, afectivas y nominales.

De esta manera, en la comunidad no se renuncia ni a los intereses e importancia del individuo, ni a los valores del grupo, sino que ambos se complementan en un fin común. (En la comunidad queda resuelto la contradicción vivida por Antígona, hija de Edipo, a quien Creonte, gobernador de Tebas, le prohibió enterrar el cadáver de su hermano Polinices, caído en combate contra Tebas. Conflicto entre la razón de Estado y las necesidades y deseos personales).

El enfoque de comunidad implica por lo tanto la superación del egocentrismo, hacia la conciencia social, la conciencia de unidad, pero sin perder el concepto de persona; significa dejar de centrarse únicamente en la identificación de las propias necesidades para abrirse a saber identificar y compartir las necesidades de los otros.

Ello implica privilegiar el espíritu y la actitud de cooperación sobre el de la competitividad. El contemplar al otro y a los otros como complementariedad indispensable en la construcción del nosotros sobre el contemplar al otro como amenaza o rival a vencer.

Considero finalmente que la democracia requiere también de la utopía; sin una creencia y confianza previa en el ser humano y en la relación, y sin un sueño de que es posible esta construcción social, no tendremos la voluntad suficiente para encaminarnos en su búsqueda.

Libanio (2000) muestra que el término utopía recibe una doble interpretación

etimológica:

- Ouk + topos: no + lugar. Lugar que no existe.

- Eu + topos: buen + lugar. Buen lugar.

Por lo que, desde este enfoque, la utopía se puede entender no como el lugar que no existe, sino como aquél sueño en una realidad mejor.

Sin embargo es importante cuidar que el sueño como ideal no impida ver y escuchar fenomenológicamente al otro, al interponer en la relación la preconcepción de aquello que se espera.

Como se ha podido observar hasta ahora, las implicaciones de las propuestas del ECP y la PL en una democracia bien entendida irían mucho más allá de lo que se podría considerar como “la decisión de la mayoría”, en la que quienes "perdieron" se tienen que resignar a su pérdida, a “saber perder”, y quienes “ganaron” pueden vanagloriarse y festejar su “triumfo”.

Desde estos enfoques se llevarían a la práctica en la organización social las características del diálogo señaladas en el capítulo IV, lo cual le daría una vuelta a la manera en que se practica comúnmente en nuestra sociedad lo que llamamos democracia. Imaginemos un Congreso en el que cada uno de los diputados y senadores, de los diferentes partidos políticos, en lugar de partir de una actitud de búsqueda de elementos para descalificar las aportaciones de los miembros de los otros partidos, (por el simple hecho de provenir de "los opositores"), partieran de una actitud de recepción abierta y valoración previa de la aportación de los otros y de las razones que las fundamentan, desde su propio contexto; una intención de ofrecer a consideración la propia aportación sin la búsqueda de defenderla a como dé lugar, sino abiertos a reconocer observaciones, y la intencionalidad explícita (he pensado si esta intencionalidad no debería ser más bien implícita, es decir, que surgiera ya desde una tendencia de actitud natural y espontánea) de encontrar la integración de todas las aportaciones de todos los integrantes del grupo en una misma propuesta global que beneficie a todos y cada uno de los integrantes de la sociedad a la que representan.

En la medida en que los miembros de un grupo de representación, cualquiera que éste sea, se fueran dando cuenta de que el saber escuchar no es una concesión que se "otorga",

al otro y que implica una "renuncia", que el cerrarse en la propia concepción priva de la oportunidad de enriquecerse, que la propia visión al quedarse inmóvil se estanca (se vuelve "estanque") pierde nutrientes, se pudre y se muere, que saber escuchar enriquece a quien escucha dado que incrementa y amplía su campo conceptual y su persona, al percatarse pues de todo ello, los representantes cobrarían sentido de que esta actitud implica una maravillosa oportunidad para enriquecerse a sí mismo y enriquecer al otro, para un enriquecimiento común.

Lo que sucede a pequeña escala en el Congreso que pusimos como ejemplo, -el no saber dialogar- se da también en relación a las grandes formas de organización social. Generalmente por ejemplo se da una discusión sobre qué es mejor, el capitalismo o el socialismo, como si fueran antagónicas e irreconciliables y fueran las dos únicas posibles formas de organización social, cuando ambas propuestas tienen sus fuertes cualidades y sus fuertes limitaciones en la vida psicológica y social de los individuos que los conforman.

El socialismo trata de garantizar que los seres humanos que conforman una sociedad tengan acceso a los mismos bienes, servicios y oportunidades, pero intenta lograrlo mediante un sistema represor de la libertad individual, resultado de un control impuesto por un grupo en el poder.

Al provenir el control de un poder externo y no de una opción interna, los integrantes de dicho sistema buscan la manera de burlarlo para ser y obtener más que el otro conformando de esta forma un fuerte sistema de mercado negro, que subyace al supuesto control del Estado.

Además al contar todos con lo mismo, el esfuerzo no tiene sentido, ya que por un lado quien no se esfuerza obtiene lo mismo que quien lo hace, y por el otro, quien se esfuerza demasiado obtiene lo mismo que quien no se esfuerza porque el sistema no le permite obtener más.

De esta forma el socialismo fomenta la corrupción, el paternalismo, el acomodamiento, y el conformismo.

El capitalismo pone atención al esfuerzo, ya que supone que quien más se esfuerza más obtiene, sin embargo la ley del libre mercado se sustenta en la competitividad, lo cual implica buscar ser más que el otro, centrar la atención en el acumular bienes materiales, (da

mayor atención al tener que al ser) promueve el egocentrismo, produce una fuerte desigualdad social y una creciente desensibilización hacia las necesidades y sufrimientos de los otros.

Considero que la solución no está ni en la izquierda ni en la derecha, se requiere un diálogo profundo, a la manera propuesta por el ECP y la PL, que retome e integre en una sola propuesta los aspectos positivos de ambos y supere sus deficiencias.

Enrique Semo, Secretario de Cultura de la Ciudad de México, lo ha planteado de la siguiente manera:

Buscar un equilibrio entre el Estado y el mercado es el principal problema económico y social del futuro (...), Cuando el mercado invade completamente a la sociedad y sustituye al Estado, se genera una sociedad muy injusta, cuando el Estado invade al mercado hasta impedir que sus mecanismos funcionen, tenemos una economía muy improductiva. (Semo, citado en Galindo, 2003, p. 4C).

Felipe González, expresidente español, lo ha expresado con las siguientes palabras:

El gran pecado de la izquierda es no entender la necesidad de generar riqueza, pero el gran pecado de la derecha es no entender la necesidad de distribuir el ingreso. (González, citado en Sarmiento, 2003, p.16A).

¿Cuál es entonces la solución...?

¿Porqué los seres humanos no hemos sabido entablar un sano diálogo entre estas dos propuestas con el fin de construir un modelo social que retome los pros de ambas y supere sus deficiencias en la complementariedad de la comunión?

Quiero creer con Teilhard de Chardin (1890-1955), *francés*, que la respuesta se encuentre en que el ser humano vive en una eterna evolución, de la cual aún no hemos llegado a ese momento de integración, pero que en alguna fase próxima de dicha evolución sabremos dialogar socialmente e ir construyendo este reino de Dios en la Tierra.

Imaginemos los principios sabiamente señalados por Rogers y por Freire puestos en la práctica ante las diferencias entre israelíes y palestinos, iraquíes y estadounidenses (quienes por cierto son excelente ejemplo del punto opuesto a las propuestas de Rogers y

Freire), los miembros de la organización mundial del comercio y los globalifóbicos... Imaginémoslos escuchándose antes de querer convencerse, ignorarse, vencerse o destruirse, imaginémoslos dialogando, planteando sus puntos de vista y compartiéndolos en lugar de discutir combatiendo, queriendo ganar una batalla o queriendo arreglar todo a golpes... ¿es posible?, ¿es realmente posible? ¿qué lo impide? el egoísmo, la arrogancia, la ambición, el ansia de poder y la incapacidad de perdonar...

Los seres humanos en ocasiones no nos percatamos de que la posición que tomamos en una discusión ni siquiera es en muchas ocasiones consecuencia de una elección resultante de una reflexión personal, sino consecuencia de la circunstancia en la que nacimos. Así, defendemos aquello en lo que fuimos formados porque creemos que es o lo único posible o lo correcto sólo porque así nos lo inculcaron. Que si hubiéramos nacido y crecido en el medio que forma en el punto opuesto, defenderíamos ese punto y no el propio. Damos entonces la razón a los planteamientos del conductismo, somos y sostenemos lo que el medio ha hecho de nosotros.

¿Y si viéramos la discusión objetivamente, si en lugar de comportarnos como agua y aceite indisolubles por más agitación que se les imponga, nos comportáramos como azúcar y agua, con lo cual obtuviéramos una “solución”, sana para todos...

Si analizáramos los hechos “desde afuera”, tanto aquellos que preferimos, como los que rechazamos, seguramente encontraríamos en ambas visiones (la nuestra y la del otro) partes de verdad y partes de error y concluiríamos que nos son tan irreconciliables.

Para ello es útil retomar las críticas que se hacen a lo que sostenemos desde el punto opuesto al que compartimos, sin la intención de buscar argumentos para refutarlos, sino con la intención explícita de valorarlos.

Todo lo anterior pudiera parecer idealista o imposible, sin embargo dicen que "Si no construimos castillos en el aire nunca vamos a poder habitarlos" (he buscado quién es el autor de esta frase pero sigo sin encontrarlo, por lo que si algún amable lector lo sabe agradecería mucho me lo informara) y Miguel de Unamuno (1864-1936), *español*, plantea “Sólo el que ensaya lo absurdo es capaz de conquistar lo imposible”...; John Lennon (1940-1980), *inglés*, al componer “Imagine” y Martin Luther King (1929-1968), *estadounidense*, al escribir “Tengo un sueño” lo sabían...

Ahora bien, estas propuestas, estos sueños, han encontrado ya su concreción en la práctica en algunos grupos humanos. Pasaré a continuación a mostrar como ejemplo tres de ellos, que parten de realidades sociales muy diferentes.

Evidentemente no son los únicos sino algunos de ellos escogidos precisamente por sus diferencias contextuales para mostrar que la cultura de origen no es impedimento para una construcción democrática basada en el diálogo y sus características.

No pretendo idealizar estos grupos negando las problemáticas con las que se enfrentan en su interior, en ocasiones muy fuertes, sino resaltar su capacidad organizativa lo cual les ha permitido superar dichos problemas y mantener su esencia de comunidad.

4. Concreciones: Sí es posible

4.1. Una concreción desde el cristianismo: Las Comunidades Eclesiales de Base

Los primeros seguidores de Jesús

vivían unidos y tenían todo en común; vendían sus posesiones y sus bienes y repartían el precio entre todos, según la necesidad de cada uno..., con un mismo espíritu, partían el pan por las casas y tomaban el alimento con alegría y sencillez de corazón. Alababan a Dios y gozaban de la simpatía de todo el pueblo. (Hch. 2, 44-47).

La multitud de los creyentes no tenía sino un solo corazón y una sola alma. Nadie llamaba suyos a sus bienes, sino que todo lo tenían en común. (Hch. 4, 32).

No había entre ellos ningún necesitado, porque todos los que poseían campos o casa los vendían, traían el importe de la venta, y lo ponían a los pies de los apóstoles, y se repartía a cada uno según sus necesidades. (Hch. 4, 34).

¿Qué nos ha pasado en el transcurso de la historia a quienes nos llamamos cristianos? ¿Dónde nos perdimos? Es evidente la diferencia entre estos primeros grupos y nuestras sociedades actuales. ¿Será que nos dejamos invadir por las dificultades para el diálogo que

presenté en el capítulo IV?

El modelo social cristiano propone una comunidad de amor que busque y se apegue siempre a la verdad, que sostenga el celo por la justicia, que anteponga la dignidad de la persona humana y de sus derechos fundamentales, que ponga la ciencia y la técnica al servicio de la persona y de sus derechos, en la que toda forma de discriminación sea vencida, en la que se intervenga por los más necesitados, en pocas palabras que busque el bien común...

Desde este modelo la sociedad estará bien o mal organizada en función de que ofrezca o no a cada ser humano la posibilidad de realizar su propio destino personal. El ser humano es la medida absoluta de la vida social, todo lo demás es relativo a él.

El ser humano se realiza como persona no sólo en la afirmación de su propio individualidad consciente sino también en la apertura a la comunicación con los demás. Las relaciones humanas son la base de la existencia misma de la sociedad.

Sin embargo, los que nos llamamos cristianos estamos muy lejos como comunidad de concretar en nuestra organización social este hermoso modelo.

Ya se ha citado en el capítulo II la experiencia de las comunidades fundadas por Vasco de Quiroga, en Santa Fe y en la rivera del lago de Pátzcuaro, basadas en los principios de la Utopía de Tomás Moro. En ellas sí se vivía lo planteado anteriormente.

Actualmente existe un movimiento social en el que se puede respirar el espíritu cristiano originario y lo propuesto por el modelo social cristiano. Este movimiento se conoce como Comunidades Eclesiales de Base (CEBs).

Las Comunidades Eclesiales de Base surgen en América Latina, a finales de la década de los sesenta, en el contexto de una Iglesia fuertemente impregnada por las implicaciones del Concilio Vaticano II (1962-1965), que enfatiza la “opción preferencial por los pobres”, y que quiere recuperar el sentido original de la Iglesia como “pueblo de Dios” lo cual implica que ésta se constituya realmente como comunidad, siguiendo el ejemplo de Jesús de Nazareth.

En este marco, un sector de la Iglesia sin dejar de considerarse católicos, y precisamente por querer vivir el catolicismo en su sentido real conforman las CEBs que pronto se expanden por todo Latinoamérica, de tal manera que en la III Conferencia

General del Consejo Episcopal Latinoamericano (CELAM), -reunión de todos los obispos de Latinoamérica- que se llevó a cabo en 1979 en Puebla, encomió a las CEBs. A partir de entonces, en la década de los ochentas este movimiento cobra un gran auge.

Las Comunidades Eclesiales de Base se consideran a sí mismas no como una asociación o un movimiento más en la Iglesia, sino como una nueva forma de ser “la Iglesia misma en su expresión más pequeña”.

Aunque las CEBs surgen y se desarrollan dentro de la Iglesia, encuentran su fundamentación teológica en torno a la corriente de la Teología de la Liberación, fundada por Gustavo Gutiérrez (1928-), *peruano*, y que se entiende como “una manera de entender la obra salvadora y gratuita de Jesús en el hoy de la historia y de la situación de los pobres”. (Gutiérrez, citado en Rowland, 2000, p. 41).

Actualmente en México existen más de 300 CEBs que se encuentran distribuidas por casi todo el territorio nacional en 49 diócesis y en las que participan más de 45,000 personas y la tendencia de estos grupos es a seguir creciendo.

Las CEBs dan una fuerte importancia al trabajo por la justicia social y tienen un sincero sentido de solidaridad humana, interesándose especialmente por los desamparados. Rechazan el catolicismo conformista de sacerdotes y laicos acostumbrados a la obediencia y la pasividad que ha traicionado el sentido evangélico.

Las CEBs enfatizan la concepción de Iglesia como pueblo de Dios en comunidades solidarias y participativas. Frente a una Iglesia en la que los ministerios sacerdotales son exclusivos de los sacerdotes, se propone una Iglesia con ministerios distribuidos entre los laicos, frente a una Iglesia en la que predomina la preocupación por la prédica de una moral individualizada, se contraponen una Iglesia que lleva la ética social a la defensa de los pobres y al cambio de las condiciones inequitativas establecidas por el sistema social vigente; frente a una Iglesia que se encierra en el templo, se construye una Iglesia que sale a la comunidad local y nacional y genera una nueva sociedad. (Leñero, 2003, p.135).

Esta representación auténtica del mensaje evangélico ha implicado una lucha por romper la ambivalencia entre ser a la vez parte misma de la Iglesia y cuestionadora de ella. Sin embargo, no se incita la violencia ni a la revolución como camino cristiano para la

liberación.

Cada Comunidad Eclesial de Base está constituida por un grupo de unas 15 a 20 familias, o a veces más, (gran parte de ellas constituidas por trabajadores y campesinos de barrios marginados y pueblos), que se reúnen una o más veces por semana en torno a la Palabra de Dios para expresar y alimentar su fe, discutir sus problemas a la luz de dicha Palabra y ayudarse mutuamente. En cada CEB hay un coordinador que contribuye a animar y dar cohesión al grupo.

Ante todo se trata de una comunidad, sus miembros viven relaciones directas y participación igualitaria. El pueblo expresa su fe desde los registros propios de su cultura, y de sus valores, con su propio lenguaje, con base en la participación y la comunión en la justicia.

Hablan y se saben dueños de su propio discurso. Gracias a la alegría del encuentro, del juego, de la fiesta y de la celebración religiosa, se recupera la alegría de vivir, se realimenta la esperanza, se accede a la libertad y se recompone el sentido de vida.

Leonardo Boff (1938-), *brasileño*, relata una reunión de CEBs que se llevó a cabo en Brasil en 1983, en la que participaron 500 personas, en ella todo es “encauzado por los miembros de las bases: la temática, la organización de los grupos, las asambleas plenarias, el orden de las celebraciones” (Boff, 1986, p.106).

Boff plantea que en esta reunión no se constituyó ningún ghetto cerrado, porque todos y cada uno de los diferentes grupos gozaban de representación (obispos, agentes de pastoral, etc.). Se valoraban las diferencias; en ningún momento se incurrió en un democratismo ingenuo o en demagógicas “nivelaciones”. Los miembros de las bases se enorgullecían de la presencia de sus obispos. Estos escuchaban con atención las palabras de los laicos, hombres y mujeres humildes, pero profundamente comprometidos en las comunidades y en su medio social.

Los asesores se distribuían entre los grupos y únicamente hablaban en las asambleas a petición de las bases. En las celebraciones en torno al altar estaban los obispos y sacerdotes celebrantes junto con los laicos quienes coordinaban, dirigían las funciones y daban la palabra a unos y a otros.

De esta manera se recuperaba el sentido antiguo de la liturgia como concelebración

de toda la comunidad, ordenada en sus distintas funciones y en sus diferentes ministerios.

La mecánica del encuentro era muy distinta del habitual estilo de los encuentros de estudio a que están acostumbrados los agentes de pastoral y los obispos, donde hay uno o varios ponentes especialmente invitados (teólogos, científicos sociales, pastoralistas, etc.) que pronuncian sus conferencias ante la asamblea, para que a continuación se reúnan los grupos de reflexión y se acabe con una puesta en común y un debate abierto. En el encuentro el sujeto de la reflexión era un sujeto colectivo; por eso no hubo ninguna exposición temática. Todos sabían cuál era el tema general: CEBs, pueblo unido semilla de una nueva sociedad.

Los grupos se formaban en función de determinados problemas vitales y luego se hacían las respectivas exposiciones en la asamblea, a lo que seguía el debate abierto. Un grupo realizaba un informe del día, mientras que otro prestaba atención a los temas más recurrentes, para al día siguiente volver a profundizar en ellos en los grupos, reunirse en asamblea y proceder al consiguiente debate abierto.

De esta forma se rompía el monopolio del saber y el hablar de pequeñas élites especializadas, las cuales tienen su gran valor pero dentro del grupo, participando todo él y produciendo el saber y la palabra iluminadora.

El predominio correspondía al intercambio de experiencias y de saberes: el pueblo, con su saber hecho de lucha, sudor y sangre, y el intelectual orgánico, con su saber elaborado a base de acumular conocimiento cultural, reflexión científica y lectura.

Este encuentro proporciona energías a la andadura de los pobres, porque conlleva una articulación con unos aliados que ponen su ciencia y su peso social y eclesial al servicio de una liberación que es negada por la sociedad en general.

Boff dice que producía admiración ver a los representantes de las bases hablando en la asamblea delante de los científicos, los obispos y los demás compañeros, con una enorme confianza en sí mismos y con un lenguaje directo y lleno de circunspección, sobre los grandes problemas de la tierra, el paro y la injusticia del sistema que más gravemente margina a los trabajadores.

No conocen los eufemismos ni la retórica de los políticos tradicionales, más proclive a ocultar los problemas que a desvelarlos; no dicen palabras, sino cosas, realidades

sangrantes. Nunca se quedan exclusivamente en la denuncia, sino que también refieren los logros y los avances.

Y la última palabra no la tiene jamás la narración del sufrimiento, sino la esperanza y la certeza de que la causa de los pobres cuenta con el aval de Dios y, por lo tanto es definitivamente invencible (Boff, 1986, p. 107).

Quizá un reto pendiente de las CEBs sería invitar a participar en ellas a personas pertenecientes a otros credos religiosos que pudieran enriquecer el diálogo y el crecimiento de sus integrantes.

Se podría seguir describiendo la dinámica de convivencia en las CEBs, sin embargo considero que con esta breve presentación se puede tener un buen ejemplo de que desde una creencia de fundamento católico se puede consolidar un grupo que funciona a base de la igualdad, la confianza, la escucha y el diálogo de tal manera que, lejos de reforzar los puntos de diferencia, se centra en partir de los puntos comunes para llegar a acuerdos que incluyan las aportaciones de cada uno de sus miembros. Consideramos que en estos grupos privan las características del diálogo planteadas en el capítulo IV, y queda comprobado cómo estas características en lo particular pueden fluir también en los grupos.

4.2. Una concreción desde el judaísmo: El *kibutz*

Antes de presentar la experiencia del *kibutz*, cabe mencionar en este apartado al Jasidismo, movimiento religioso y espiritual que se desarrolló en el judaísmo europeo, a partir del siglo XVIII. Se trataba de una comunidad de vida colectiva de gran fervor y de realización en la cotidianeidad. Al retomar elementos cabalísticos del siglo XVI, el jasidismo planteó la existencia de chispas de la presencia divina en el mundo, necesariamente ocultas por lo profano, y en espera de su liberación por la acción del ser humano.

El *kibutz* o *kibbutz* (palabra hebrea que significa grupo o comunidad, cuyo plural es *kibutzim*), se concibe como una comunidad geográfica de trabajo y de bienes o empresa comunal, basada en el consumo colectivo y la igualdad económica completa entre los individuos que la conforman. Para esta descripción sobre los *kibutzim* la mayor parte de las

ideas fueron tomadas de Hortelano (s.f.).

El primer *kibutz* fue establecido en el año 1909 junto al nacimiento del río Jordán en Israel y se llamó *Degania*; hoy hay alrededor de 300 *kibutzim* y cerca de 250,000 personas viviendo en ellos.

Sin embargo, estos *kibutzim* son en realidad herederos de las primeras pequeñas comunas creadas por grupos de trabajadores judíos que emigraron a Israel en el Siglo XIX y que establecieron cooperativas agrícolas. El movimiento sionista aspiraba a fundar en Palestina, la tierra de sus mayores, un estado judío independiente. Dan comienzo así las grandes migraciones judías a la Tierra prometida.

Estos migrantes

reprimieron sus tendencias individualistas y procuraron vencer las dificultades con ayuda mutua. Los grupos, recién formados de obreros no tardaron en ofrecer ventajas manifiestas. Pudieron ejecutar tareas que no podían hacer los trabajadores individualmente. Los grupos establecieron empresas nuevas y encontraron trabajo para sus individuos. También pudieron conseguir contratos para proyectos en gran escala, que ejecutaban sus asociados. Juntando las ganancias hechas dentro del grupo, sus individuos consiguieron alguna seguridad económica. Cuando carecían de trabajo algunos individuos del grupo, los demás los ayudaban hasta que encontraban ocupación. Más aún el grupo resultó de gran importancia psicológica. (Hortelano, s.f., p. 43).

Hortelano señala que los trabajadores judíos podían sentirse seres humanos libres, con derechos y posición iguales. Encontraron un ambiente agradable viviendo entre amigos, que sentían y pensaban como ellos y que eran de su mismo nivel intelectual.

Había comunidades cuyos individuos tenían trabajos independientes, pero que entregaban sus recursos para consumo colectivo. Vivían juntos y tenían una cocina común. Sus ganancias iban a un fondo, con el cual se pagaba todo. Algunas de esas comunas se hicieron famosas.

Al principio estas comunas trabajaban sólo lo agropecuario, hoy los *kibutzim* trabajan lo agropecuario, lo industria y los servicios

El *kibutz* es una comunidad geográfica, sus miembros viven todos en el mismo

terreno, sólo salen excepcionalmente, de manera provisional y por un cierto tiempo.

Es una comunidad de trabajo a base de autoempleo. Contratar el trabajo por dinero parece una degradación de la persona y es obstáculo evidente para la relación de igualdad que se quiere vivir en el *kibutz*.

Los miembros del *kibutz* se esfuerzan por trabajar mucho y bien y tratan de hacer todo con calidad total. Ponen en el trabajo alma y corazón y aspiran a que sus productos de cualquier tipo sean los mejores del mundo.

El trabajo físico productivo es un principio fundamental de la sociedad del *kibutz* y ocupa el primer lugar en la escala de valores aceptados. Un trabajador abnegado e inteligente recibe la más alta medida de admiración, mientras que el que es flojo en el trabajo puede esperar críticas y reprobación, aun cuando sobresalga por su inteligencia y conocimientos.

A los miembros del *kibutz* se les permite que se especialicen según sus cualidades y preferencias, pero todos están dispuestos a trabajar por rotación en las tareas domésticas según las necesidades del *kibutz* y algunos ofrecen también temporalmente el servicio a la comunidad en los cargos administrativos.

En casos de emergencia laboral en tiempos de recolección, todos se ofrecen generosamente a colaborar. Excepcionalmente los miembros del *kibutz* pueden trabajar fuera del mismo pero lo hacen por acuerdo o elección del *kibutz* que tiene que dar licencia al individuo para que desempeñe la tarea. Su sueldo pertenece al *kibutz*.

El *kibutz* es una comunidad de bienes. Los miembros no pueden tener un patrimonio personal fuera, ni tienen propiedades dentro. No hay propiedad privada. La propiedad colectiva abarca todos los medios de producción, tierras, viviendas y bienes de consumo (sólo las pertenencias personales, como ropa, utensilios de limpieza, pueden considerarse propiedad de los individuos). Cualquier propiedad pertenece a la comunidad en su conjunto.

El *kibutz* satisface de esta manera todas las necesidades reales de sus miembros, desde la infancia hasta la ancianidad. Se da atención integral a los niños, los enfermos y los ancianos. En el *kibutz* se recibe, además de trabajo interesante, alojamiento, sustento, estudios y cuanto se requiera razonablemente Y todo en pie de igualdad, sin hacer

distinción entre los que más aportan y los que menos. El principio básico en este campo es recibir “no según lo que se gana, sino según lo que se necesita”.

El *kibutz* se basa en la socialización. Los miembros aspiran y han conseguido una forma de vida comunitaria perfectamente igualitaria en que no se discrimina a nadie por su país de origen, por su inteligencia, por su sexo o por su edad. Todos se sientan en la misma mesa, todos tienen la misma capacidad de votar en las asambleas y todos reciben los mismos servicios en las prestaciones comunitarias.

El *kibutz* se basa también en la democracia interna. Las decisiones importantes para la comunidad se toman en asambleas en las cuales no se permite el voto secreto. Todos tienen la valentía de dar la cara en público y todos saben lo que piensan los demás de ellos. De este modo la opinión pública se convierte en la expresión de una democracia refinada en la que no son necesarios los castigos ni las penalizaciones.

No existe nada parecido a un código penal. No se practica ninguna coacción interna, y no se impone ningún castigo por el quebramiento de las costumbres o de las reglas. Cuando las relaciones entre un individuo y la sociedad llegan a una situación insostenible, la opinión pública obliga a la persona en cuestión a dejar el *kibutz*. La opinión pública tiene gran importancia, es un factor regulador de la vida social.

Los delitos u otras violaciones de las reglas de la sociedad son infinitamente más raros en el *kibutz* que en una sociedad individualista. A pesar de la ausencia de castigos la vida del *kibutz* sobresale en la conservación del orden y de la disciplina espontánea.

Los miembros del *kibutz* entran en él voluntariamente sin ningún tipo de coacción. Sólo por convencimiento personal. El *kibutz* decide admitirlo o no por el voto libre de su sociedad. La admisión se basa únicamente en el deseo voluntario tanto del individuo, como de la comunidad.

Debajo de todo ello hay una mística que lo sustenta todo. Sin esa mística las presiones que llegan de una sociedad egoísta y entregada al consumismo no funcionarían. Se trata de una prueba fehaciente de que la libertad de elección y la acción voluntaria no conllevan a la anarquía

A las actuales comunidades judías se les puede criticar probablemente el ser muy

cerradas en cuanto a su relación con comunidades de otras culturas, pero nadie puede negar la genuina solidaridad que existe entre ellos. Nadie mejor que ellos atiende con alegría y naturalidad, sin falsos asistencialismos, a sus ancianos y personas que sufren alguna discapacidad. Ninguno de ellos se queda sin recibir lo necesario para su sano desarrollo integral.

4.3. Una concreción desde las comunidades indígenas de México

En México contamos con una riqueza cultural impresionante, en gran medida gracias a la diversidad de grupos indígenas que habitan el territorio nacional, alrededor de 10 millones de personas son de procedencia indígena, en un total 56 etnias diferentes, distribuidos alrededor de todo el territorio nacional. Para la realización de este apartado me basé principalmente en Segre (1997).

Cada etnia tiene sus características particulares, sin embargo, bajo el peligro de hacer riesgosas generalizaciones, podemos presentar algunos aspectos de su organización social, - íntimamente ligados a su cosmovisión-, que pueden ser de utilidad para mostrar otro ejemplo de que es posible concretar en la práctica las utopías derivadas de las propuestas del ECP y la PL.

Para las comunidades indígenas originarias el dinero, -que en nuestra sociedad generalmente es concebido como una herramienta para escalar socialmente y en la cual uno de los fines es la acumulación del mismo, (como el hombre que acumulaba estrellas en *El principito* de Saint-Exupery (1900-1944,) francés-, no es más que un medio de intercambio, que facilita el trueque, no les interesa acumularlo ni entienden el significado de hacerlo. De igual manera otro tipo de acumulación, como la del alimento, tampoco tiene sentido, ya que se produce lo necesario para el día; se trata tal vez de descubrir la diferencia entre trabajar para vivir en lugar de vivir para trabajar.

La propiedad privada, el concepto de "mío-tuyo", no es entendido en las comunidades indígenas, para el indígena la vivienda no es más que un lugar para protegerse de las inclemencias del clima y el cercado de las milpas no tiene otra función que la de protegerla de los animales, el terreno no es "mi terreno" sino el espacio que me permite

sembrar lo que voy a comer, la tierra pertenece a todos, o mejor dicho, todos pertenecen a la tierra.

El concepto de justicia que conocemos se ve transformado al descubrir que las leyes indígenas están enfocadas hacia la reconciliación y la reparación del daño específico y no hacia el castigo recriminatorio, deslindado completamente de la reparación del hecho, castigo que caracteriza nuestro sistema judicial.

El concepto de autoridad para el indígena es un puesto de servicio máximo, de responsabilidad, que implica renunciar en muchas ocasiones a las propias actividades para ponerse de lleno al servicio de la comunidad. La decisión la tiene el pueblo y la función de la autoridad es representar esa decisión.

La comunidad se entiende y se vive como verdadero grupo, en el que cada individuo tiene sus actividades en función del bien de la colectividad; el sentido de pertenencia está muy arraigado, el grupo está muy unido, el sentido del bien común se vive en la práctica.

Estas formas de concebir y practicar de manera diferente las relaciones en el grupo están vinculadas con su concepción distinta de otros aspectos de la vida, como son la naturaleza, el tiempo y la divinidad.

La naturaleza se concibe como la tierra a la que uno pertenece, de la que uno forma parte sin una diferenciación entre el ser humano y su medio, sino entendiéndose como parte de un todo natural con el que se convive, al que se respeta y al que se admira; no del que se puede abusar rompiendo un equilibrio ecológico y una armonía natural.

El indígena no se encuentra esclavizado por el reloj, corriendo contra horas y minutos que nunca se alcanzan, como el conejo blanco de Lewis Carroll (1832-1898), *inglés*, en *Alicia en el país de las maravillas*, orientado siempre hacia el futuro (que nunca llega). Sino que el indígena vive y disfruta plenamente de su presente, viviendo en el aquí y en el ahora. Es decir el tiempo supeditado a las necesidades y no al revés.

Con Dios, se convive en la naturaleza, de cerca, se vibra, no hay separación clara, realmente se encuentra en todas partes, se siente su protección, se le respeta pero no se le teme, uno puede entregarse a él y se entrega, con una fe realmente ciega y placentera.

Todo ello conlleva una concepción y vivencia distinta de lo que implica la felicidad personal, no centrada en la obtención de bienes y status sociales sino en el disfrutar

ampliamente de la naturaleza, de la convivencia en familia. La satisfacción que da el ser y compartir el ser más que el tener. Esta satisfacción se puede lograr a pesar de todas las privaciones a las que se ven enfrentados, a las inclemencias del tiempo, a las pocas oportunidades de desarrollo y al abuso sufrido por parte de las personas ajenas a la comunidad (generalmente mestizos, como nosotros).

Como veremos en el siguiente capítulo, no se trata de idealizar las comunidades indígenas, sin embargo, asomarnos a su forma de concebir las relaciones y la organización social nos ayudan para identificar que es posible encontrar diferentes formas de organización social en la búsqueda de la concreción de la utopía.

Hemos presentado tres ejemplos de organización social, procedentes de tres realidades culturales muy diferentes, mediante las cuales podemos vislumbrar que las implicaciones sociales derivadas de los planteamientos del ECP y la PL son posibles de alcanzar en la práctica. (Cabe mencionar, que aunque en este estudio no hemos incluido un ejemplo de concreción desde el Islamismo, Fátima Mernissi, *musulmana marroquí*, desmonta la tesis de la incompatibilidad entre Islamismo y democracia en su libro titulado precisamente *Islam y democracia*).

De hecho podemos observar que uno de estos tres ejemplos –la concreción indígena– en realidad ha mantenido el sentido original de comunidad, y no se ha dejado invadir por las ambiciones presentes en una sociedad individualista y consumista, dominada por el ansia de poder, en la que se ha perdido dicho sentido de comunidad. Y las otras dos concreciones, -la concreción en las Comunidades Eclesiales de Base y la concreción en los *kibutzim*- lo que hacen es recuperar este sentido perdido de comunidad, mediante la liberación de la organización que lo oprimía.

Quisiera sintetizar este apartado mediante tres términos en los cuales cada uno de los tres ejemplos de concreción citados expresan el sentido de comunidad, de responsabilidad compartida, de igualdad, de compartir: desde el cristianismo le llamamos subsidiariedad, desde el judaísmo, *tzedaká*, y desde la comunidad rarámuri, *kórima*. En estos tres términos encontramos, desde mi punto de vista, el secreto de la concreción en la práctica de una organización social ideal.

Estos términos implican en última instancia una responsabilidad conjunta, significan que en una sociedad cada uno de los miembros de la misma es responsables de todos los miembros y viceversa, significan que el crecimiento de cada uno depende del crecimiento del conjunto y viceversa.

5. Reflexión

A partir de todo lo que hemos venido revisando a lo largo de los diferentes capítulos del presente trabajo podemos identificar que el ser humano tiene ante sí la opción de responder a dos concepciones diferentes y antagónicas de sociedad, que en realidad son los dos extremos opuestos del proceso de crecimiento del egocentrismo al amor. Cada una de ellas se sustenta en diferentes sistemas de valores que se traducen en diferentes actitudes y, por lo tanto, en distintas formas de comportamiento.

Una de ellas para funcionar requiere partir de una base de individualismo; para crecer y desarrollarse el ser humano requiere necesariamente la competitividad como herramienta principal, para “ser” es necesario ser y tener más que los demás en una carrera sin fin. Imponerse al otro, coartarle su libertad y crecimiento, y estar al pendiente de esquivar los intentos de imposición del otro hacia mí. Se trata de una eterna lucha de fuerzas. A lo más que podemos aspirar socialmente es a lograr alianzas que nos fortalezcan para vencer a otros grupos.

En este modelo de sociedad el tipo de relación parte de que todo lo que a uno le rodea, incluyendo los seres humanos, son concebidos como objetos que tendrán o no valor en función de que me sean útiles para la satisfacción de mis propias necesidades. Se deduce que este modelo parte de y fomenta el egocentrismo.

Su fin está en el tener, obtener y acumular posesiones materiales, status, conocimiento infértil y poder.

La segunda opción parte de la creencia en la comunidad como medio para el crecimiento de los individuos que la conforman. Sólo seré más en la medida en que sepa permitir y fomentar que los demás sean más y me abra a recibir de los otros para yo ser

más, es decir, la construcción eterna del nosotros. Se trata de una suma de fuerzas en objetivos comunes.

Las principales herramientas de este modelo son la cooperación y el amor, en el entendido de que el crecimiento no se puede dar en forma aislada, sino que necesariamente para crecer se requiere la complementariedad que nos proporciona el encuentro humano.

Su fin está en el ser y desarrollarse en comunión.

Estas dos formas de organización social son a su vez opciones internas que podemos elegir continuamente, con sus consecuentes implicaciones en nuestra forma de relacionarnos con el mundo y en la contribución que vayamos haciendo a la construcción de determinada forma de sociedad.

Si analizamos nuestra realidad social con base en lo revisado hasta ahora, se hace evidente que se requiere una transformación social encaminada a construir una organización más justa, más humana, que lejos de limitar el desarrollo de las potencialidades de sus integrantes, proporcione las oportunidades necesarias para su sano desarrollo integral.

Los grandes problemas de nuestro país y de nuestro mundo no sólo no han encontrado solución sino que se han agudizado en términos alarmantes entrelazándose unos con otros atropelladamente, la desigualdad en la distribución del ingreso y el acceso a las oportunidades supera cualquier previa magnitud, la gente que padece la pobreza se encuentra más desesperada que nunca, no hemos sabido entender a nuestros indígenas, a nuestro México profundo (en palabras de Guillermo Bonfil), cada día hay más niños que viven en las calles de nuestra ciudad ante nuestra indiferencia social, actualmente son cerca de 14000 (registrados) y esta cifra sigue creciendo, las grandes empresas están devorando a las empresas familiares y hoy como nunca antes estamos atentando gravemente contra la vida de nuestro planeta.

Se requiere pues, una transformación, pero esta transformación no resulta si es impuesta a los individuos, no se puede eliminar la imposición mediante otra imposición, esta alternativa ni funciona ni puede funcionar; la transformación requiere nacer de raíz,

desde dentro de cada uno de los integrantes de la sociedad para ser genuina, verdadera y duradera.

Para que los integrantes de una sociedad, cualquiera que ésta sea, busquen y construyan una sociedad más justa e igualitaria se requiere que éstos sean conscientes, primero, de la realidad social injusta en la que viven y que sostienen, y segundo, de las implicaciones de dicha realidad injusta en la vida cotidiana específica de las personas que padecen las consecuencias de dichas injusticias.

La conscientización (no dogmatización ni manipulación) como hemos venido revisando, requiere sensibilización, la cual implica experiencia re-flexionada. No se puede conocer realmente aquello con lo que no se está en contacto directamente, lo más que se puede lograr en este sentido es crear una imagen incompleta y falsa a partir de la propia visión y por lo tanto plagada de prejuicios.

La experiencia implica contacto, convivencia, diálogo, que significa apertura y humildad, no imposiciones y dogmas. Mediante el diálogo, entendido profundamente, de acuerdo con las características que hemos venido revisando, se produce la conscientización en ambos miembros de quienes participan en él, es decir se amplía la conciencia, se amplían los paradigmas de ambos.

Por lo tanto para lograr la transformación social arriba mencionada se requiere poner en contacto, en diálogo, a quienes, formando parte de una misma sociedad, parten de diferentes contextos y por lo tanto tienen distintos marcos de referencia y han construido diferentes paradigmas.

Mediante este diálogo ambos descubren la riqueza del otro marco de referencia directamente, sin pre-juicios, fenomenológicamente, ambos derriban mitos creados sobre el marco de referencia diferente del suyo y construyen un marco de referencia común con las aportaciones de ambos y superando las limitaciones de ambos. Para ello, para fomentar este diálogo, el campo educativo representa una excelente oportunidad. Esto se comenzó a revisar ya en el capítulo sobre educación y se profundizará en el siguiente capítulo.

Sin embargo adelantaremos que en lo que se refiere a la manera de contribuir a la eliminación de las injusticias y las desigualdades sociales y a ayudar a quienes se les ha privado del acceso a las oportunidades para su desarrollo integral, desde la perspectiva que

hemos venido presentado, se partirá siempre de una escucha activa que sepa detectar las verdaderas necesidades y no de imponerlas desde los propios marcos de referencia, creyendo soberbiamente conocerlas antes de haber iniciado el diálogo con ellas y por lo tanto, imponiendo la solución que uno ya decidió es la más conveniente para esa necesidad previamente inventada. Solución que en muchos casos resulta incluso contraproducente ya que transgrede el contexto de aquellos a quienes se desea ayudar.

En esta búsqueda del diálogo activo con quien se quiere ayudar se supera por lo tanto la visión asistencialista, que no es mala en sí misma, -de hecho en casos de emergencia como desastres naturales (inundaciones, temblores...), el asistencialismo es indispensable y es parte de la subsidiariedad arriba comentada-. El problema es querer impulsar la transformación social desde el asistencialismo, el cual genera paternalismos, conformismos falsas caridades y falta de esfuerzo en quien recibe la ayuda reforzando así las estructuras verticales. En realidad el enfoque asistencialista es una imposición disfrazada.

El enfoque compartido por la visión que venimos presentando es un enfoque promocional, en el cual la persona que busca ayudar al otro busca promover su autogestión, es decir el ayudarle a que él mismo se haga cargo de su propio desarrollo, desde su libertad y decisión. Esto implica, de acuerdo con lo que hemos venido revisando, el crear las condiciones que faciliten dicho desarrollo, lo cual significa eliminar los obstáculos e imposiciones que lo limitan, y generar un clima que le proporcione confianza y seguridad para liberar su propio impulso hacia el crecimiento.

Pero más allá del enfoque promocional, esta propuesta implicaría que la persona que desea contribuir a una construcción social más justa y más humana no se limitará a promover el desarrollo de un determinado grupo de personas para ayudarlas a liberarse de lo que los oprime, consecuencia del mal funcionamiento social, sino que, identificando las causas de las injusticias en la estructura social, participará de una manera crítica en la transformación del modelo social que está siendo injusto, es decir, participará en la construcción de una sociedad democrática, entendida en los términos de lo que hemos presentado. Esto implica una conciencia y una participación política.

Pero lo más importante que el presente trabajo quiere destacar es que todas estas acciones arriba mencionadas no se dan desde una intención de dar basada en una posición

mesiánica, soberbia y omnipotente, sino que se sabe, humildemente, abrirse a saber recibir y aprender de la experiencia de aquellos que padecen las consecuencias de las injusticias y desigualdades sociales, en la búsqueda de un verdadero encuentro humano en el que ambos se benefician en la igualdad.

Esta última idea será el punto central del siguiente capítulo de este trabajo.

CAPÍTULO VII

LA FORMACIÓN SOCIAL

No vamos en plan de Santos Reyes a repartir dádivas materiales entre la gente; tampoco vamos a otorgarle la libertad a nadie. Nuestra tarea es más sencilla: vamos a alfabetizar a nuestros semejantes, a aprender de ellos y a labrar juntos la herramienta, la llave que nos permita el acceso a la libertad. Para ser libre hace falta saber... Se trata, pues, de darle cauce a la inteligencia mexicana y de interconectar nuestros saberes individuales. (Dehesa, 2003, p. 1B)

En los capítulos anteriores se han precisado las concepciones de ser humano, de relaciones interpersonales, de educación y de organización social contenidos o derivados del Enfoque Centrado en la Persona y de la Pedagogía Liberadora y se han adelantado algunas reflexiones encaminadas a aportar una contribución a la formación social desde estos dos enfoques.

En el presente capítulo se pretende revisar e integrar las repercusiones de estos conceptos así entendidos en la búsqueda de la formación social de los estudiantes (aunque, como se señaló en la introducción del presente trabajo, estas ideas pueden ser de utilidad en la formación social de cualquier persona aunque no se trate de un contexto educativo en particular).

En este sentido conviene iniciar este capítulo revisando las implicaciones que lo revisado hasta ahora tienen en la expresión formación social, por lo que primeramente se procederá a presentar algunos de sus significados posibles:

- a) Contribuir a que el alumno se percate de que el ser humano es por naturaleza un ser social que sólo se desarrolla como tal en el encuentro horizontal y auténtico con otros seres humanos.
- b) Contribuir a que el alumno sepa relacionarse interpersonalmente, aprenda a dialogar, a escuchar abiertamente, a transmitir con claridad sus pensamientos y emociones y a lograr la integración de los pensamientos de ambos en uno solo. Es decir, a ejercitar la habilidad del encuentro.
- c) Contribuir a que el alumno identifique la ventaja que ofrece para el diálogo la actitud de cooperación y colaboración sobre la actitud competitiva. Es decir, contribuir a que se percate de que mediante la cooperación se logra la complementariedad que supera las deficiencias y que mediante la competitividad las deficiencias permanecen y las virtudes se anquilosan.
- d) Contribuir a que el alumno aprenda a convivir en grupo y en sociedad, en búsqueda de la construcción de comunidad y de una forma democrática de organización social, en la que el poder y la toma de decisiones son compartidos.
- e) Contribuir a la formación del estudiante como un buen ciudadano, consciente y responsable de sus derechos y de sus obligaciones, de tal manera que los ejerza responsablemente en la construcción de una patria caracterizada por la prevalencia de la justicia y la equidad. Podríamos decir, de una formación cívica.
- f) Contribuir a la sensibilización y la conscientización de los estudiantes en relación a saber responder a las necesidades de quienes se encuentran en desventaja en cuanto al acceso a los bienes y oportunidades básicas, y al mismo tiempo, a ser conscientes de todo lo que se recibe por parte de estas personas en el encuentro con ellas. Es decir a saber abrirse a dar y recibir en equidad en la búsqueda de la justicia social.

Todos los anteriores significados de formación social son en realidad manifestaciones de un mismo principio –la naturaleza social del ser humano- por lo que todos ellos están interrelacionados entre sí. Por lo tanto en este capítulo la expresión formación social abarcará todos los significados descritos.

Lo que no se entenderá como formación social (ya que implica en realidad una grave

deformación social) y que por lo tanto se buscará combatir en este capítulo, será el entender ésta como una concepción de ayuda en la cual se promueve que el alumno se conceptualice a sí mismo solamente como aquel que tiene algo que el otro no tiene, que le brindará generosamente, desde una posición vertical; concepción que implica una actitud cerrada y de soberbia.

Así pues este capítulo intenta profundizar la formación social desde la base de la relación interpersonal y el encuentro humano horizontal, igualitario y mutuamente complementario.

Mucho se habla sobre la responsabilidad social del estudiante, quien, al haber tenido la oportunidad de recibir una educación escolarizada, está obligado a retribuirle a la sociedad aquello a lo que ha tenido acceso. A mayor estudio, mayor responsabilidad...

Mucho se ha hablado de que las personas que se han visto privadas de una serie de beneficios y oportunidades requieren de los estudiantes. Y esto no es falso...

Sin embargo, poco o nulo énfasis se hace en el hecho de que los estudiantes necesitan de estas personas tanto como estas personas de los estudiantes. Prácticamente no se menciona la oportunidad que tiene el alumno en el encuentro de recibir de los conocimientos, experiencia, valores, y marcos de referencia de las personas con quienes interactúa en la acción social, y por lo tanto no se toma en cuenta la oportunidad que se recibe de transformar y enriquecer los propios paradigmas en dicho encuentro, la oportunidad de crecer como ser humano.

Esta visión incompleta, y por lo tanto errónea, ha llevado a concebir al estudiante como el poseedor de una serie de conocimientos, habilidades y procesos valorativos ya estructurados que es necesario transmitir a quienes no poseen dichos elementos (recordar todo lo revisado en el capítulo V sobre educación).

Esta visión errónea desde el campo educativo forma educandos que refuerzan una sociedad asistencialista, vertical, antidemocrática, cerrada e injusta (recordar todo lo revisado en el capítulo VI sobre organización social).

Esta concepción se le transmite al alumno (explícita o implícitamente) en el acto educativo y el estudiante así lo introyecta, de tal manera que cuando realiza algún tipo de

acción social llega a ella con la actitud de dar (bastante loable) descuidando la actitud de abrirse a recibir y construir en comunión horizontal.

De esta manera el alumno considera (antes de entrar en contacto –en encuentro, en diálogo- con las personas a quienes desea ayudar), que conoce sus necesidades y, por lo tanto, la solución a dichas necesidades, de tal modo que cuando se acerca a la comunidad llega con estos pre-juicios impidiendo el acercamiento fenomenológico que permitiría recibir abiertamente la manifestación de las personas de la comunidad en cuestión. Esto implica una opresión tanto de la persona o personas a quienes supuestamente desea ayudar como del alumno mismo (recordar todo lo revisado en el capítulo III sobre ser humano, opresión y liberación).

Esta concepción implica en el fondo una actitud prepotente y soberbia, una devaluación de quien recibe el servicio, lo cual, o fomenta el asistencialismo, o provoca una actitud de rechazo en quien ya es consciente de lo denigrantes y obstructores que resultan las dádivas unilaterales. A nadie le gusta que le impongan nada...

Esta postura impide escuchar y respetar las necesidades de las personas a quienes se pretende ayudar. Al no ser escuchadas, las personas mismas tienen dificultad para identificar sus propias necesidades, ya que se les está estorbando en este proceso, al provocarles confusión con necesidades pre-supuestas.

Desde esta postura las personas asistidas tampoco participan en el proceso de planeación de la solución a sus propias necesidades por lo que se les impide ejercitar su capacidad de pensamiento y su potencial creativo (inherentes a su naturaleza humana). Se les está coartando su libertad; quien lo hace se está comportando como opresor.

Estas acciones llevan a imponer soluciones contraproducentes para las personas a quienes se pretende ayudar ya que no parten ni de sus necesidades ni de su propio contexto ni de su propio marco de referencia.

Desde este enfoque el alumno no tiene presentes sus propias necesidades en el encuentro, ni está abierto a cuestionar y transformar sus convicciones en dicho encuentro, con lo cual se priva de la oportunidad de ampliar sus propios paradigmas desde la experiencia del otro.

De esta manera, al dificultarse o impedirse el diálogo, no se logra la

complementariedad.

Ahora bien, al intentar superar la postura señalada existe un riesgo que puede dar origen a la postura contraria, quizá menos común, pero igual de contraproducente. Consiste en idealizar a la persona o personas con quienes se desea trabajar, negando sus limitaciones o deficiencias

Existe quien por ejemplo tiende a idealizar a los grupos indígenas o a las personas que padecen determinada discapacidad sólo por su condición de indígena o de discapacitado, exaltando sus valores y negando sus deficiencias. Esta es una manera inversa de obstruir el acercamiento fenomenológico necesario para el encuentro. Se trata de otra forma de pre-juicio. En el fondo esta opción implica no reconocerles a estas personas su cualidad humana de libertad y responsabilidad ya que, al considerarlas perfectas por su condición, se les está negando la capacidad de elegir y de asumir las responsabilidades sobre sus actos.

En cualquiera de los dos extremos señalados se obstruyen y se desperdician grandes potenciales tanto de los estudiantes como de quienes el alumno desea apoyar. Se pierde la oportunidad del encuentro enriquecedor entre dos mundos diferentes para construir un mundo común que incluya las aportaciones y la riqueza de ambos mundos y supere sus deficiencias o limitaciones en la complementariedad.

En muchas ocasiones se adopta (explícita o implícitamente) alguna de las dos posturas señaladas: o se minimiza o se maximiza al otro; o se reconocen, exacerbando y generalizando sus deficiencias, negando o minimizando sus cualidades, o a la inversa. Más adelante se profundizará sobre estos extremos.

Cualquiera de las dos posturas es una forma de oprimir e impedir el desarrollo que tiene su origen en una forma conceptual y que encuentra su aplicación en determinada práctica social. De hecho existen instituciones de trabajo social que caracterizan en su práctica cotidiana cada uno de los dos enfoques (independientemente de su discurso). Estas concepciones se concretan en la práctica social en alguna de los dos siguientes formas:

- a) No intervenir, permanecer como espectador, esperando a que “el pueblo sabio” les diga qué hacer sin contribuir con las propias aportaciones que parten de un contexto, una experiencia y una riqueza diferentes.
- b) Imponer las necesidades y la solución a dichas necesidades, sin escuchar las manifestaciones del “pueblo ignorante”, ya que uno las conoce previamente.

La primera opción está relacionada con una mal entendida apertura a la experiencia sin la intención de transformar el mundo. Instalarse erróneamente en ella implica el no comprometerse y permanecer al margen de la historia, viéndola pasar. Se trata del soltar las riendas de la vida a las circunstancias señalado en el capítulo III. Quien se instala en esta actitud de contemplación da lo mismo que no hubiera nacido porque el mundo seguirá igual después de su partida.

La segunda alternativa implica instalarse en una mal entendida transformación del mundo sin la apertura a la experiencia (es decir sin conocer, sentir y entender el contexto) implica la intromisión, la irrupción, la imposición abrupta que resulta mucho más contraproducente que el permanecer al margen. Se trata del querer arrebatar las riendas de sus vidas a los demás, revisado en el capítulo III. Quien se instala en esta actitud, más valdría que no hubiera nacido, ya que su presencia en el mundo será más destructiva que constructiva.

La propuesta basada en el diálogo horizontal que produce el verdadero encuentro implicaría reconocerle su palabra al marginado y valorarla tanto como la del alumno. Pero para que así sea, es necesario superar las etiquetas de “marginado” y “alumno” mediante el encuentro fenomenológico entre dos seres humanos que proceden de contextos y marcos de referencia diferentes y complementarios.

Esta postura implica ni maximizar ni minimizar, ni idealizar, ni satanizar, no ver al otro ni para arriba ni para abajo sino horizontalmente a los ojos, como iguales.

Saber entrar en diálogo implica saber dar-recibir, escuchar-hablar, en el presente, en búsqueda de la superación común.

En el encuentro pongo a disposición mis cualidades para complementar al otro en su

imperfectibilidad e incompletez y recibo del otro las suyas para cubrir las deficiencias propias de mi incompletez, en el encuentro nos completamos mutuamente.

Sin embargo para que ello se dé, para que el encuentro se produzca, para poder mirarnos de frente, es necesario eliminar introyecciones falsas que se han convertido en mitos sobre lo que uno es y lo que los otros son, es decir liberarnos de máscaras propias y pre-juicios sobre los otros, deshacernos de etiquetas y roles sociales que sofocan las potencialidades de los individuos y se interponen en el encuentro fenomenológico, directo y por lo tanto auténtico.

La Fundación Comunitaria Vamos Querétaro, A.C. (la cual no tiene nada que ver con la organización Vamos México) entiende bien esta postura del encuentro en su labor cotidiana y lo manifiesta de la siguiente manera:

En cada uno de los proyectos que llevamos a cabo, uno de los ejes estructurales de intervención es el siguiente: construimos una relación con los "beneficiados" que supera esta lógica y los integra como asociados en un mismo proyecto. Al asociarnos, creemos, fortalecemos a nuestro par en el proyecto y aprendemos de él a la vez. La idea es que juntos nos fortalezcamos para alcanzar nuestras metas (2003, p. 9).

A partir de todo lo que hemos venido revisando hasta ahora, se deriva que el querer instrumentar esta postura dialógica en la práctica educativa implicaría primero transformar la forma de concebir la acción social para poder transmitírsela al alumno como un encuentro humano mutuamente enriquecedor.

Y para que esta transformación conceptual pudiera concretarse en la acción educativa se requeriría que ésta quedara plasmada en todo el proceso educativo, no podemos hablar de encuentro dialógico a los estudiantes para que ellos lo lleven a la práctica hacia el exterior, si dentro de la institución educativa no vivimos previamente esta visión.

Es decir, que si queremos contribuir realmente a la formación social de los estudiantes es necesario que la institución viva el diálogo y la práctica democrática tanto en su planeación como en su operación cotidiana.

La Universidad Iberoamericana lo ha planteado de la siguiente manera:

El diálogo, por su parte es una característica vital en la universidad en el mundo de

hoy. Sólo en el diálogo de las ciencias, las artes, la filosofía y las religiones se hace posible una auténtica cultura. A este diálogo sincero y abierto deben tender todas las universidades, en un ambiente de confianza, de libertad, de genuino amor a la verdad y de un profundo respeto por la persona humana. La universidad misma no es otra cosa que un diálogo institucionalizado.

Este diálogo debe ser no sólo espíritu sino encarnarse en las estructuras concretas de la universidad. Debe ser horizontal, y asegurar el contacto vivo y enriquecedor entre las diversas disciplinas –ciencias, técnica, artes, teología-. Ente las escuelas, facultades, e institutos, entre los profesores, investigadores y estudiantes. Y también vertical, de tal manera que permite a la célula viva de la universidad-el profesor-alumno- estar representado en todos los organismos que dirigen la marcha de la universidad.

El diálogo interno de la comunidad universitaria debe prolongarse en un diálogo constante con la sociedad y todos sus elementos. De un modo especial debe extenderse a todos los que de una manera u otra aspiran a ingresar a la universidad (1968, pp. 12-13).

Construir una verdadera comunidad educativa, implica construir un espacio común que favorezca y propicie el diálogo, abierto, horizontal, universal, y formar en el aprendizaje de la responsabilidad en ese clima de libertad. Ello requiere que todas las experiencias de enseñanza aprendizaje tengan su origen en el diálogo.

Implica dialogar con el alumno, fomentando de esta manera una disposición al diálogo que genere un acercamiento abierto al encuentro con su mundo, que implique una apertura a conocer, percibir, sentir, escuchar, recibir, ofrecer y construir en común.

En esta vivencia dialógica intervendrían tanto los profesores que están en el aula como todos los miembros de la comunidad educativa. Esto significa que si queremos realmente contribuir a la formación social de nuestros alumnos es necesario que quienes participamos directa o indirectamente en su formación vivamos también en ese proceso de formación constante mediante la práctica cotidiana del verdadero encuentro humano.

En el aula significaría que la clase dejaría de estar centrada en el profesor, los

programas de los cursos se planearían en conjunto entre los alumnos y el maestro, se propiciaría la participación de los alumnos en su ejecución, (enseñando evidentemente a los alumnos a saber participar con responsabilidad, a saber identificar, seleccionar, priorizar, organizar, y comprometerse con un programa)... y todo lo revisado en el capítulo sobre educación; si no lo vivimos en el aula no estaremos contribuyendo a la formación social.

Pero aun dentro de la institución educativa, fuera del aula, una propuesta de este tipo implicaría por ejemplo que los organismos colegiados, que toman decisiones importantes para el conjunto, no quedarían reducidos a una función burocrática de atender los asuntos que les lleguen (lo cual es muy importante) ni tomarían las decisiones por su cuenta, sino que, -después de haber conversado ampliamente con sus representados y considerando todos sus puntos de vista-, emprenderían acciones propositivas de planeación y mejoría constantes.

Si no practicamos y vivimos la democracia hacia el interior de nuestros centros educativos no podremos de ninguna manera, por más programas creados específicamente para ello, formar a nuestros alumnos en los valores democráticos; antes bien, ellos introyectarán de manera natural que lo que se proclama por un lado no es necesario practicarlo por otro. No se puede ser autoritario y formar para la democracia.

La función de un centro educativo es contribuir a la formación. La mejor manera de hacerlo es mediante aquello que es significativo para el individuo y no hay nada más significativo que el vibrar en el encuentro humano.

En el supuesto de estar ya en una institución educativa que cuente hacia su interior con procesos e instancias dialógicos, imaginemos un grupo de muchachos llegando desde los primeros semestres a una comunidad, conversando, con las personas, recibiendo de ellas lo que ellas son, (sin pre-juicios profesionales) y ofreciendo lo que ellos son (sin deformaciones profesionales), recibiendo y palpando sus necesidades y sus fortalezas, conociendo, encontrándose.

En este cuadro, los conocimientos y habilidades se irían desarrollando directamente en el campo de aplicación y no sólo en el aula, girarían en torno a necesidades específicas y no al revés (queriendo forzar la realidad a acomodarse a la teoría) y se generaría nueva

teoría ya que los conocimientos no se percibirían pasivamente.

Pero aún más importante que la generación de nuevos conocimientos que respondan mejor a las necesidades sociales, (aspecto fundamental), sería el hecho de que los estudiantes aprenderían a aprender de y con las personas con quienes convivirían en dicha comunidad para construir soluciones comunes en búsqueda de una sociedad más justa.

En este proceso, hay que cuidar que no suceda, como ha pasado en algunas instituciones educativas, que al poner énfasis en la formación humana de los estudiantes se descuide la formación profesional. Se trata de formar seres humanos capaces, prestando atención tanto a “seres humanos” como a “capaces”. No hay que olvidar que la formación en el conocimiento y su aplicación es parte sustancial de la formación humana. Sin embargo sí sería importante recalcar que la formación profesional quedaría al servicio de lo humano.

En este supuesto, el servicio social no sería sólo una fase en la formación universitaria, de hecho cuando a mí me preguntan cómo consideraría idealmente el servicio social (recordar que trabajé 10 años en el servicio social universitario) respondo que lo ideal sería que no existiera el servicio social porque se contara con una estructura curricular y un planta de docentes que no lo requiriera para la formación y la acción social.

La formación integral que incluiría desde este enfoque la conciencia social no sería un agregado, sino parte natural de la formación integral.

Desde este enfoque la planeación y ejecución de la acción social conjunta -ya no de intervención sino de encuentro complementario-, se podría llevar a cabo entre alumnos, personas de comunidades, empresarios, miembros de la sociedad civil, profesores, miembros de ONGs, representantes de la disciplina o profesión, en la que todos serían, y se considerarían benefactores y beneficiarios del proyecto.

Estas propuestas no se llevarían a cabo al final de una etapa de la formación, ni mediante estrategias separadas, (páneles por un lado, invitados expertos en determinados temas por otro) sino a lo largo de todo el proceso educativo y como una estrategia común integradora construida en forma conjunta mediante el diálogo, en la cual cada parte aportara sus riquezas a un fin común.

De esta manera se evitaría formar por separado lo humanista y lo profesional, aspecto que lleva a que los alumnos lo introyecten por separado, lo cual se concreta posteriormente

en una práctica profesional desvinculada de lo humanista y lo social.

Así, muchos profesionistas son entre semana una pieza más de una máquina laboral que a su vez responde a una estructura social, -realizando acciones que no conllevan a ninguna transformación social, sino por el contrario a mantener, reforzar y acrecentar el injusto sistema social existente-, y la “labor social” la llevan a cabo los fines de semana visitando, por ejemplo, personas de la tercera edad (lo cual es bastante loable, lo malo es considerar que con ello se está transformando la sociedad).

Insisto, con esto no quiero decir que el servicio social como está planteado hoy, y que las visitas a los ancianos sean malos en sí, sino que son incompletos, distan mucho de una formación en la cual la conciencia y la transformación social formen parte integral de la vida, en cualquier ámbito en el que uno se desarrolle.

Peter-Hans Kolvenbach (1928-), *holandés*, escribió:

La opción por los pobres ha de ser para toda la comunidad educativa un criterio tan evidente y claro que nunca tomemos una decisión importante en la vida universitaria y profesional, sin pensar antes en el impacto que producirán en las mayorías desvalidas del país y de la sociedad humana. (1990, p. 15).

Sin olvidar nunca lo anterior, -o sea el hecho de que la formación social debe partir del diálogo horizontal, ser congruente y estar presente durante todo el proceso educativo para que sea efectiva-, es decir, una vez que ya se cuenta con el marco conceptual adecuado, la estructura institucional y la vivencia en la práctica de la comunidad educativa que sustenten la formación social, se puede, entonces sí, promover entre los alumnos la revisión de problemáticas sociales concretas, tales como la pobreza, los derechos humanos, o la ecología, por citar algunos ejemplos.

Cuando el profesor junto con los alumnos decide abordar alguno de estos temas en el aula, es importante que preste atención a los siguientes aspectos:

Debe tener presente que la formación social implica mucho más que un atender a “la responsabilidad social”, significa que los alumnos sepan pasar de una posición egocéntrica a una posición de apertura a una concepción de comunidad; implica el descubrir en sí mismo las más profundas necesidades de abrirse al otro, de dar, de recibir, de encontrarse,

el ser consciente del otro, de sus necesidades y de la rica complementariedad del encuentro humano en la construcción del nosotros. Esta toma de conciencia requiere muchas veces una transformación en la propia escala de valores.

Se trata de promover el descubrimiento del otro como un tú con su propia conciencia, libertad y dignidad y con quien se puede establecer una relación distinta y mucho más enriquecedora a la relación que se establece con los “ellos”, (relación utilitaria), una relación en el presente, inmediata, con otro yo, como yo, y no sólo como medio para satisfacer mis demandas y necesidades. Algo que despierte la comunicación de las existencias planteada por Ignace Lepp.

En este sentido, la conciencia social no es algo que se tiene o no se tiene, sino un proceso de apertura sin fin que siempre se puede seguir desarrollando.

Cada ser humano, -y por lo tanto cada alumno y cada profesor-, ha desarrollado en diferente grado este abandono del egoísmo y esta apertura hacia el crecimiento mutuo que se deriva hacia un crecimiento social. Esto significa que seguramente hay muchos alumnos que cuentan con una conciencia social muy elevada, incluso seguramente mayor que la de varios profesores. En ocasiones se considera que el profesor ya es consciente socialmente y el alumno no, y por lo tanto al profesor le corresponde formar al alumno inconsciente. No hay nada más falso que esta concepción, y esta situación debe ser tomada muy en cuenta si se pretende afrontar el reto de la búsqueda de la contribución a la formación de la conciencia social.

Ahora bien, para fomentar la conscientización sobre determinadas problemáticas sociales, no basta con transmitirle al alumno información y teorías sobre modelos de organización social, desigualdad y pobreza. De todo lo que hemos venido revisando en los capítulos anteriores se deriva que es necesario que el alumno se *sensibilice* ante las necesidades de quienes están viviendo la problemática y ante las implicaciones concretas de dichas necesidades en el vivir cotidiano de la gente, así como de la riqueza que le puede aportar al alumno el entrar en relación con estas personas.

Esta sensibilización no se puede adquirir mediante la sola teoría, como hemos estado revisando, la sensibilización la proporciona la vivencia directa con la persona que vive la problemática, el encuentro; así pues para contribuir a la formación social convendría partir

siempre de la vivencia, de la experiencia.

Esta vivencia, mientras más directa, mientras más cercana se dé con las personas que viven la problemática correspondiente, mayor posibilidad permite de sensibilizarse ante ella. Así, mediante la convivencia cotidiana y constante con la población que vive una realidad diferente a la que el alumno vive, con seres humanos que se han visto privados de una serie de satisfactores y oportunidades, al convivir con el niño que vive en la calle, agredido y despreciado por todos menos por sus compañeros que viven las mismas condiciones, con la persona que no pudo tener acceso a una educación escolarizada temprana y a quien se le dificulta tremendamente el aprendizaje, pero que no por eso flaquea en su voluntad de lograrlo, con el indígena que se ha visto privado de toda oportunidad y que además es despojado de lo poco con lo que cuenta, con la persona que tiene alguna enfermedad o alguna discapacidad, el alumno incrementa su sensibilización ante estas realidades, procura comprender empáticamente a esta gente, se pone en sus zapatos, entiende el mundo como lo viven estas personas, desde sus parámetros; va abriendo los ojos a una realidad que incluso en algunas ocasiones desconoce. De esta manera, mediante la convivencia, en la práctica, ejercita el descubrimiento del otro y la construcción del nosotros en horizontalidad.

Otro aspecto que se desarrolla mediante estas vivencias consiste en el incremento del descubrimiento de la satisfacción que se obtiene al hacer algo por la otra persona, podríamos decir, la satisfacción del encuentro, la satisfacción del darse, es decir el descubrimiento en uno mismo de la necesidad a veces adormilada de servir, y de la satisfacción que proporciona el satisfacer esta necesidad.

Descubre la verdad de las palabras de Rabindranath Tagore (1861-1941), *hindú*:

Dormí y soñé que la vida era alegría,

Desperté y descubrí que la vida era servicio,

Serví y descubrí que en el servicio se encuentra la alegría.

Bertha Morales (1960-), *mexicana* (quien nos ayuda con el trabajo doméstico en

casa), lo expresó con las siguientes palabras cuando acabó su trabajo del día el 24 de enero de 2003:

"Mientras más le puedo ayudar, más contenta me voy"

Sin embargo, -si la búsqueda de la formación social ha sido bien encauzada, de acuerdo a todo lo que hemos señalado anteriormente-, en este proceso el alumno sabrá, paralelamente, abrirse a recibir en el encuentro tanto como lo que da, así como valorar e integrar en su propia experiencia lo recibido del otro para su propio crecimiento.

Una vez que se ha tenido o iniciado la vivencia del encuentro directo con las personas que viven determinada problemática, conviene, entonces sí, llevarla a la reflexión en el aula, esta reflexión se puede fortalecer con textos que hablen sobre la problemática en cuestión, y con estadísticas que permitan situar y comprender su magnitud.

Mediante este proceso el alumno, a partir de una sensibilización en la convivencia llevada a la reflexión, se abre a la comprensión intelectual y afectiva, al despliegue de sus horizontes humanos, con implicaciones en su desarrollo como persona y como profesionalista.

Con el tiempo los contenidos, actitudes y valores interiorizados, resultantes del proceso anterior forman parte de la persona e impulsan al estudiante a actuar a hacer algo coherente con sus convicciones.

Se esperaría que del proceso de reflexión y decisión con respecto a la experiencia vivida el alumno asumiría una postura ante la problemática con la que convivió (o con la que sigue conviviendo).

Es importante fomentar la reflexión con el alumno sobre la revisión de las implicaciones de dicha postura, tanto a nivel conceptual como a nivel de los valores que la acompañan, las actitudes y el comportamiento que de ello se derivan. Si este proceso es llevado adecuadamente, -mediante la promoción de la autorevisión y el diálogo- se derivará en un comportamiento concreto congruente con la postura asumida ante dicha problemática.

En este rico proceso de contribución a la formación social es importante atender a los siguientes aspectos en el momento de estar en el aula con los alumnos:

Algo que conviene precisar es que hablar de formación es muy amplio, incluso hablar de formación social sigue siendo demasiado abstracto. Es necesario ir delimitando con los alumnos, a partir de la experiencia, los aspectos concretos en los que se quiere reflexionar y hacia ellos enfocar la discusión para no perderse en la abstracción y la dispersión.

Como ya se ha venido señalando, los valores se forman por medio de la experiencia, en este sentido formar en valores sociales no puede ser tampoco dar cátedra sobre honestidad, justicia, o democracia analizándolos teóricamente, es necesario promover que el alumno los cuestione y los reflexione en sí mismo.

Es importante estar pendiente de evitar el sermonear, moralizar o culpar a los alumnos en relación a una problemática concreta, estas acciones, además de partir generalmente de supuestos falsos, crean rechazo en el alumno hacia las ideas expuestas por el profesor y hacia la problemática misma.

Tampoco conviene ser sensacionalistas o “amarillistas” exagerando o forzando una problemática, es recomendable abordarla tal como es, objetivamente; generalmente las problemáticas son ya en sí suficientemente crudas, no requieren de mayor incremento para provocar la sensibilización ante ellas.

Es contraproducente tratar de forzar al alumno a acercarse o involucrarse con una problemática para la que no está preparado a acercarse, o le causa especial molestia, angustia o repulsión. Se requiere mucha sensibilidad y atención de parte del maestro para saber identificar hasta dónde el alumno -cada alumno- está dispuesto y preparado en su proceso de acercamiento hacia cada problemática. Así mismo hay que tener en cuenta que a cada persona -de acuerdo con nuestra historia de vida y nuestra propia personalidad- se nos facilita más acercarnos a alguna problemática y se nos dificulta más acercarnos a otra.

Es fundamental saber acompañar al alumno -a cada alumno- en su proceso personal de formación, en la continua reestructuración de sus concepciones y en su proceso afectivo surgido o continuado por la experiencia que va viviendo con las personas o las realidades con quienes está conviviendo. Saber ser su compañero y amigo, saber transmitir la suficiente confianza para que pueda reconocer, aceptar y trabajar en sí mismo estos

procesos afectivos.

En muchas ocasiones los profesores tenemos la tendencia de querer imponer nuestros puntos de vista sobre determinada problemática, esto conlleva el riesgo de la manipulación, de alejarse de fomentar el hábito del discernimiento propio, y nuevamente, de la posibilidad del rechazo. En la mayoría de los casos la reflexión conlleva por sí misma a una toma de postura cercana a hacer algo por contribuir a solucionar la problemática, sin embargo debemos saber respetar la postura de quien decide incluso no querer tener nada que ver con la problemática o afirma que él no tiene nada que ver con ella.

Uno de los aspectos fundamentales es el de transmitir al alumno la importancia de acercarse siempre con mucho respeto a la realidad de las personas con las que convivirá en la experiencia, mostrándoles que no se trata de realizar un estudio antropológico ni de la aplicación de una encuesta para obtener determinada información, sino de un encuentro humano mutuamente enriquecedor.

Es importante que el alumno clarifique que su sistema de valores y creencias no necesariamente será compartido por las personas con las que conviva y que debe respetar el sistema de valores de estas personas, aun cuando no esté de acuerdo con él, tratando de conocer y entender las causas que dan origen a dicho sistema de valores, y una vez clarificado esto, saber propiciar una actitud de diálogo para compartir dichos sistemas de valores y creencias en búsqueda de nuevos sistemas más amplios y más ricos.

También es importante crear en el aula un ambiente en el que los estudiantes sientan la confianza de expresarse sabiendo que sus opiniones, creencias y sentimientos con respecto a determinada problemática serán escuchadas con respeto en el grupo por los compañeros y el profesor.

Así pues el papel del maestro en la formación social es el de buscar y promover las condiciones propicias, poner los fundamentos, proporcionar las oportunidades, para que el alumno pueda vivir la experiencia del encuentro con personas que viven una realidad diferente a la que él vive, -con todo lo que de acuerdo a lo que hemos revisado implica la palabra encuentro- y lleve a cabo una reflexión crítica sobre dicho encuentro, que le permita hacer consciente los beneficios mutuos que de él se obtienen.

Se trata pues de saber acompañar a los alumnos en el camino de sus propios

descubrimientos.

A manera de ejemplos de estrategias concretas que pueden contribuir a la formación social con respecto a determinada problemática, se presentan algunos en el anexo del presente trabajo.

Se pueden hacer también combinaciones de varios de estos ejemplos, sin embargo ninguno de ellos puede presentarse como receta para ser aplicada, es necesario que cada profesor tome las ideas que le sean útiles y sepa aplicarlas a la naturaleza propia de su carrera y de la materia que impartirá, de acuerdo a la problemática que le interesa revisar y al momento coyuntural que esté viviendo dicha problemática en la realidad histórica. Esto requiere evidentemente voluntad y creatividad por parte del profesor.

La última palabra en relación a la formación social no ha sido aún escrita, por lo tanto es necesario resaltar que la formación social implica esfuerzo por cada uno de los profesores para saber identificar las potencialidades propias de la materia correspondiente, así como para implementar la metodología más conveniente en cada caso.

Finalmente conviene reflexionar que aquello que no se vive y se practica, no se puede transmitir, es decir, por más metodologías, material e intentos de promoción de determinada actitud o valor, si nosotros mismos no lo vivimos no vamos a fomentar nada entre los estudiantes, si nosotros no somos solidarios no fomentaremos de ninguna manera la solidaridad, si nosotros no somos honestos no podremos promover honestidad, si nuestros actos no son justos no podremos transmitir justicia, si no sabemos escuchar no podremos fomentar la escucha, si no somos humildes no podremos formar en ella, si no sabemos abrirnos a recibir no podremos formar en la superación de la soberbia.

Por el contrario, aun cuando no enfoquemos nuestros esfuerzos hacia la promoción de valores sociales, si nuestro comportamiento es justo, honesto y solidario estaremos promoviendo la justicia, la honestidad y la solidaridad, aun cuando no las proclamemos. Si nuestra actitud es dialógica y nuestro comportamiento propicia encuentros, estaremos formando socialmente, si sabemos amar, estaremos formando en y para el amor. Definitivamente lo más importante en la formación social es el testimonio.

ÚLTIMAS REFLEXIONES

Cuando uno permanece mucho tiempo solo, cuando pasan años y años sin que el diálogo vivificante y buceador lo estimule a llevar esa modesta civilización del alma que se llama lucidez hasta las zonas más intrincadas del instinto, hasta esas tierras realmente vírgenes, inexploradas, de los deseos, de los sentimientos, de las repulsiones, cuando esa soledad se convierte en rutina, uno va perdiendo inexorablemente la capacidad de sentirse sacudido, de sentirse vivir. Pero viene Avellaneda y hace preguntas, y sobre las preguntas que me hace, yo me hago muchas más, y entonces sí, ahora sí, me siento vivo y sacudido (Benedetti, 1960, p. 156).

Hemos revisado a través de las páginas anteriores algunos conceptos sustantivos compartidos por el Enfoque Centrado en la Persona y la Pedagogía Liberadora.

Resaltamos primeramente las cualidades humanas de los iniciadores de estos dos enfoques, Carl Rogers y Paulo Freire, como testimonio de congruencia entre su discurso y su actuar, y como seres que supieron desarrollar una gran capacidad de amar.

Revisamos los fundamentos filosóficos que sustentan una visión específica de ser humano, situamos esta visión desde la fenomenología que nos muestra al ser humano como un ser capaz de percibir al mundo y capaz de percibirse a sí mismo percibiendo al mundo. Fenomenología que nos invita a acercarnos directamente a dicho ser humano (a nivel conceptual y en nuestras relaciones interpersonales concretas), sin pre-juicios ni etiquetas, convocándonos de origen, a sostener encuentros directos.

Resaltamos a través del existencialismo la naturaleza libre del ser humano, su libre albedrío, consecuencia de la ya citada capacidad para verse a sí mismo, lo cual le da la posibilidad de disponer de sí mismo a su antojo y, eligiendo consciente y voluntariamente

determinada opción, dirigir su vida hacia donde la quiera dirigir.

Junto con el anterior -el existencialismo- y mediante el humanismo señalamos la importancia de situar el centro en la persona concreta, en el aquí y en el ahora, no como una entidad abstracta sino como un ser concreto, haciendo énfasis en la individualidad y el valor de cada persona como un ser único e irrepetible.

Retomando la filosofía del encuentro destacamos la naturaleza social del ser humano, quien para desarrollarse requiere indispensablemente de estar en relación, identificamos la diferencia entre una relación Yo-Ello en la que se concibe al otro como objeto del cual se puede disponer utilitariamente para un beneficio propio y la relación Yo-Tú como comunicación de las existencias en el presente, sin intermediación, en forma completa.

Revisando la concepción de ser humano, y con base en los fundamentos filosóficos ya citados identificamos al ser humano con una tendencia natural hacia el desarrollo y el crecimiento, con potencialidades intrínsecas a desarrollar hacia una constante e infinita posibilidad de Ser Más.

Identificamos que el medio ideal para el desarrollo integral de los individuos es un espacio de libertad y confianza en el que puedan desarrollar sus propias potencialidades por sí mismos en un diálogo horizontal y complementario.

Señalamos que la imposición de un ser humano sobre otro ser humano, ya sea social o psicológica, (que lleva al individuo a descuidar su propio desarrollo introyectando preceptos, valores y disposiciones ajenas que no le son propios), implica una opresión que obstruye o impide el desarrollo como persona tanto de quien oprime como de quien es oprimido, ya que imposibilita el encuentro humano necesario para el desarrollo.

Identificamos cómo para liberarse de esta opresión es indispensable la conscientización tanto de la situación de opresión como de la necesidad de salir de ella, que sólo surge y se concreta mediante la recuperación del espacio dialogal que propicie un clima de seguridad y confianza y señalamos cómo este no se puede dar si no es por medio del diálogo horizontal.

Revisamos las características de la relación interpersonal necesarias para crecer sanamente, consistentes en un encuentro humano en el que se den la comprensión empática, la aceptación incondicional, la congruencia, la humildad, la esperanza y el amor, con lo que

todo ello implica.

Puntualizamos algunos obstáculos que impiden el encuentro, tales como la soberbia, el egoísmo, la ambición, o la falla en el manejo de la agresión. Todas ellas vinculadas con el egocentrismo y alejadas del amor.

Señalamos cómo la educación, para que sea congruente con los postulados anteriores requiere constituirse en un espacio de desarrollo personal que sólo se consigue mediante el verdadero encuentro en el que tanto el profesor como los estudiantes son a la vez formados y formadores, en el que se requiere la participación responsable y respetuosa y el compromiso abierto de ambas partes. Señalamos así mismo la necesidad de centrar esta educación en las motivaciones del estudiante y partir de su experiencia y su contexto para que sea efectiva. Reiteramos la importancia del diálogo horizontal en este encuentro educativo.

Identificamos la democracia como única forma de organización social que promueve el desarrollo integral de sus individuos, en la cual el poder es compartido y todos participan en las decisiones importantes que afectan a todos los miembros de la comunidad; resaltamos la relevancia del concepto de comunidad en el que es tan importante el desarrollo del conjunto como el desarrollo de cada uno de sus individuos, sin que se pueda dar uno sin el otro.

Señalamos que aunque es importante tener un sueño, una utopía, la organización social planteada anteriormente es totalmente posible y citamos tres ejemplos concretos que parten de tres culturas totalmente diferentes que han logrado constituir estructuras y procesos democráticos y comunitarios, con todo lo que ello implica, sin idealizarlos.

Con sustento en todo lo anterior planteamos la formación social como la contribución a que los estudiantes -siendo conscientes de la naturaleza social del ser humano, de la complementariedad del encuentro y del diálogo como única opción de desarrollo integral- aprendan a relacionarse directa y horizontalmente en cualquiera de sus relaciones interpersonales sin concebir al otro ni como alguien superior ni como alguien inferior, sino como su igual, así como a participar en la construcción de una sociedad más justa y humana basada en la equidad y la democracia.

Resaltamos la conveniencia de la cooperación sobre la competitividad como medio de

crecimiento que facilita el acercamiento y la complementariedad, reflexionamos sobre el verdadero sentido de la vida, el ser más en comunidad, lo cual implica centrarla en el amor, bien entendido, y no en superficialidades como el ansia de acumulación de bienes materiales, grados académicos o empresariales o puestos de poder, es decir, la prevalencia del ser sobre el tener.

Señalamos la necesidad de construir y vivir una comunidad educativa afianzada en el diálogo y en procesos democráticos, si es que realmente deseamos contribuir a la formación social de nuestros alumnos y lo contraproducente de intentarlo si no contamos con ello.

Finalmente sostenemos que la mejor contribución a la formación social es el testimonio del profesor como ejemplo dialogal que promueve encuentros cercanos y afectivos que sirven de ejemplo para que el alumno aprenda a dialogar dialogando; es decir afirmamos que la mejor forma de contribuir a la formación social, -independientemente de cómo se planea la educación-, es el amor verdadero.

Así pues, de nada sirven programas e instancias basadas en una propuesta dialógica si nosotros mismos, quienes nos llamamos formadores (y sin olvidar que en ese proceso somos también formados) no vivimos esa propuesta dialógica en nuestra práctica educativa cotidiana. No podemos formar para el encuentro si nosotros no vivimos en el encuentro, no podemos contribuir a la sensibilización y la conscientización del alumno si nosotros no creemos y practicamos el encuentro humano como un dar-recibir recíproco. Y no podemos vivir la práctica dialógica dentro del aula si no la vivimos fuera de la misma, es decir en nuestra vida cotidiana.

Esto nos lleva a cuestionarnos en el plano individual nuestra propia forma de relacionarnos con los demás y a revisar en nosotros mismos qué tanto vivimos el encuentro humano de acuerdo a las características planteadas en el capítulo sobre la relación interpersonal.

Con mucha frecuencia nos acercamos y relacionamos con los demás a partir del juicio previo que de ellos hicimos o nos transmitieron previamente, (pre-juicios). Juzgamos al otro a partir de una característica o un conjunto de características suyas, o del grupo al que pertenece, y no de lo que el otro es en su totalidad y unicidad. El destacar y generalizar esta

característica particular, en muchas ocasiones no responde tanto a algo substancial del otro, a lo que es en su esencia, sino que en realidad es un aspecto que para nosotros -de acuerdo con nuestra experiencia de vida- es particularmente digno de aprecio o de rechazo.

Por lo tanto, al seleccionar del otro eso que para nosotros es importante (ya sea positivo o negativo) magnificamos esa característica y tendemos a identificar, juzgar y relacionarnos con él como si fuera sólo eso o principalmente eso y negando de él todo lo demás que es. En ello desempeña un papel fundamental la “etiquetación”.

He ahí el riesgo de las teorías de la personalidad y de las pruebas psicológicas que tienden a etiquetar y encasillar a los individuos en determinadas categorías, que lejos de ayudar a conocerse para ampliar las potencialidades propias aún no desarrolladas y superar las deficiencias, nos llevan a percibir al otro (e incluso a uno mismo) a partir de diagnósticos previos, reforzando así las características que los describen y oprimiendo el desarrollo de aquello que no se adecua a lo que el tipo descrito señala. Esto evidentemente limita u obstruye la congruencia y el desarrollo integral.

La etiquetación limita o impide las relaciones completas ya que nos lleva a movernos en un mundo de caracterizaciones etiquetarias que se refuerzan de adentro hacia afuera y de afuera hacia adentro, limitando el desarrollo de aquello que no se adecua a las etiquetas, y limitando de esta manera el crecimiento. El juzgar al otro a partir de categorías previas limita o impide el encuentro plenamente humano.

Si nos moviéramos en un mundo de relaciones directas y auténticas, los juicios sobre el otro disminuirían tremendamente y quedarían suscritos al ámbito legal en el que se juzgan acciones concretas de los individuos y no a los individuos como tales. Le dejaríamos el juicio de los individuos a Dios en el día del juicio final (si es que este día realmente existe y llega -yo lo dudo mucho, no me imagino a Dios “juzgando” individuos sino promoviendo desarrollos como el gran facilitador-).

Otra consecuencia es que sería mucho más fácil perdonar ya que al percibir una falla en la conducta del otro como una pequeña fracción de su ser y no como aquello que el otro es en su totalidad, la situaríamos en su justo lugar y seguiríamos recibiendo al otro en su totalidad, lo cual nos llevaría a que nos surgiera más fácilmente el perdón. Mediante la comprensión empática se puede llegar incluso al grado de comprender las razones que

llevaron al otro a ofendernos. No digo que sea fácil, pero podríamos llegar incluso a hacer nuestras las palabras de José Martí (1853-1895), *cubano*:

Cultivo una rosa blanca,
en julio como en enero,
para el amigo sincero
que me da su mano franca.

Y para el cruel que me arranca
el corazón con que vivo,
cardo ni oruga cultivo;
cultivo una rosa blanca.

Las implicaciones del perdón son enormes en la relación interpersonal a nivel individual y grupal, yo diría indispensables para la sana relación. Si no se perdona (de corazón), el rencor se sigue acumulando, solidificando la falla como “etiqueta” del otro, de tal manera que llega a convertirse sólo en “aquella persona que me hizo aquello”.

Sin embargo, para que haya perdón es necesario, o por lo menos muy conveniente, la solicitud del perdón, lo cual implica el reconocimiento del error, el saberse imperfecto y en evolución individual y de especie y el reconocerlo ante el otro.

Esto no es posible sin la humildad, aspecto central e indispensable para el diálogo, la honestidad ante uno mismo de reconocerse como lo que uno es, con lo que uno ha logrado desarrollar y con aquello que uno no ha logrado aún. El reconocer que lo que uno ha logrado ha sido gracias al diálogo y que lo que a uno le falta requiere del diálogo para concretarse. El saber que la imperfectibilidad (la mía y la del otro), sólo se va superando mediante el diálogo.

De esta manera la humildad sería el ingrediente fundamental del diálogo, el abrirse para dar y recibir en comunión.

Cabe mencionar que, sin negar sus dificultades y pesares, el verdadero encuentro humano, -al promover necesariamente el crecimiento, la salud, de quienes en él participan-,

produce naturalmente alegría. Ya Dominique Lapierre (1931-), *francés*, en *La ciudad de la alegría*, nos ha demostrado que la alegría no está relacionada con la realidad social que vivamos sino con la forma e intensidad en que vivamos nuestras relaciones interpersonales.

El saber abrirse a saber dar y a saber recibir en comunión y a un mismo tiempo -sin que ninguno de los dos domine al otro- como en el clímax sexual, perdiéndose, fundiéndose en la unión, genera la máxima satisfacción porque estamos superando nuestra imperfección (que parte de nuestra incompletez), liberándonos de ella mediante la complementariedad, y de esta manera estamos “trascendiendo”.

Por ello no es posible la trascendencia personal sino sólo la trascendencia compartida.

La trascendencia por lo tanto no es posible sin el amor. Sin embargo este amor no es concebido como renuncia, si sé que mi máxima realización se encuentra en el encuentro, en el saber darme y en ese darme saber abrirme a recibir, lo haré con el gozo de saberme en crecimiento.

La Madre Teresa de Calcuta –su verdadero nombre era Agnese Gonxha Bojaxhiu- (1910-1997), *macedonia*, lo expresó con las siguientes palabras:

“Ama hasta que duela y después sigue amando hasta que deje de doler”.

Amar hasta que duela es el principio del ejercicio del amar, significa comenzar a poner en práctica aquello que creemos y predicamos, significa por lo tanto renunciar a centrar nuestra vida en las aparentes seguridades que proporcionan las acumulaciones materiales de cualquier tipo, las colecciones de títulos y puestos de poder, la supeditación del ser bajo el tener, todo ello ejemplo de individualidad, competitividad, egoísmo, soberbia, superficialidad y falta de encuentro.

Amar hasta que duela significa comenzar a centrar nuestra vida en aquello en lo que creemos, y decimos que creemos, en el amor, y dedicarse consciente y voluntariamente a construir encuentros. Significa comenzar a escuchar las palabras de Isaac Newton (1642-1727), *inglés*: “Los hombres levantan demasiados muros y muy pocos puentes”.

Si nos dedicamos voluntariamente a construir puentes, a escuchar empáticamente, a identificar y destacar puntos de encuentro y aspectos complementarios (en lugar de enfatizar las diferencias como irreconciliables) iremos construyendo lazos que, conforme se

multipliquen, irán tejiendo una red que se podrá convertir en una hermosa tela, la tela del encuentro humano.

Tal vez al comienzo del ejercicio de la decisión del cambio del centro de la vida, vivamos aquello que necesariamente vayamos descuidando (búsqueda de reconocimiento, de poder, de acumulación) como renuncia, ya que en ello estaban probablemente nuestras metas. Es cuando duele el amor. Quizá aún no estaremos amando, pero estaremos en camino de hacerlo. Se trata de la primera frase de la Madre Teresa (“Ama hasta que duela”).

Pero conforme más vayamos ejercitando la capacidad de amar, nos iremos percatando de que las verdaderas y más profundas satisfacciones en la vida se fraguaron en aquellos momentos en los que supimos abrirnos al otro de tal manera que logramos identificar sus necesidades más profundas (y al abrirnos honestamente supimos mostrar las nuestras) y supimos (en el encuentro) contribuir con lo que somos a su solución. Nos iremos percatando de que mientras más profunda es la necesidad del otro que podamos contribuir a solucionar más profunda será la satisfacción obtenida. Nos iremos percatando de lo enriquecedor del encuentro y de su complementariedad.

Nos iremos percatando de que para hacernos de más, para avanzar, para ser más, es necesario paradójicamente desprendernos de aquello a lo que nos hemos aferrado en el tener, cuyo peso frena u obstruye el desarrollo de nuestro ser.

De esta manera, poco a poco, lo que antes nos era importante (acumulación, status...) nos irá pareciendo lo que es, superficialidades y estorbos, cargas que impiden el crecimiento, habremos recorrido el camino del Buda –Siddharta Gautama- (563-483 a. de C.), n. en *Kapilovastu, hoy Nepal*. Buda descubrió que el remedio para toda clase de miserias radica en el dominio de uno mismo, de los propios impulsos egoístas y de la ambición de bienes perdurables; sin embargo, es importante señalar que para él este descubrimiento se lleva a cabo en la soledad, a diferencia de lo que estamos planteando en el presente trabajo.

Y en ese recorrido habremos comprendido a plenitud, puesto en práctica y disfrutado

la verdad de Jesucristo (0-33), n. en Belén, hoy Israel: “Amarás a tu prójimo como a ti mismo”.

Es decir habremos descubierto la segunda parte de la verdad de la afirmación de la Madre Teresa, estaremos amando sin que nos duela, estaremos gozando de saber amar.

Ahora bien, este saber amar no es algo que se alcanza como un paso dado, ni algo que “se tiene o no se tiene”, sino que se trata de una habilidad que siempre se puede seguir desarrollando hasta el infinito se trata de una habilidad infinita, y por lo tanto, de posibilidades e implicaciones ilimitadas.

Y como toda habilidad también, si se deja de desarrollar se puede ir anquilosando y atrofiando, por lo que para mantenerla viva se requiere practicarla día a día, el desarrollo de esta habilidad (como el de cualquier otra) requiere voluntad, esfuerzo consciente y dedicación, sobre todo al principio de su aprendizaje (o reaprendizaje).

No se puede aprender a saber amar y no ejercerlo. El encuentro si no está vivo en el presente no está vivo, está muerto. El amor muerto es una catacrecís (una metáfora muerta por caer en la costumbre y la rutina, por lo que ha perdido su capacidad de producir admiración -doble miración-).

Cuando se le preguntó a José Saramago (1922-), *portugués*, si le temía a la muerte, él respondió que le temía a no estar vivo cuando le llegara la muerte, y ese es nuestro riesgo, permanecer muertos en vida.

La muerte en vida es el desaprovechar la oportunidad del encuentro, de la constante oportunidad de amar, el permanecer en la individualidad.

Decía Jean Paul Sartre que a lo único a lo que no podemos renunciar es a la libertad, que somos “esclavos de la libertad”. Permanecer muertos en vida es desaprovechar la oportunidad de ser libres, de elegir y conducirse, mediante la voluntad, hacia el camino elegido, es soltar las riendas de la vida, es permitir que las circunstancias nos lleven hacia donde ellas nos quieran llevar y decidan por nosotros, es, por lo tanto, no entregarse al encuentro y permanecer en la individualidad total.

Atahualpa Yupanqui (1908-1992), *argentino*, dice “Es demasiado aburrido seguir y seguir la huella...”. Seguir la huella es no iniciar nuevos caminos, andar por lo ya andado,

dejarse atrapar y permanecer en la inercia y la rutina. Caminar como autómatas, sin conciencia ni voluntad, y por lo tanto, sin encuentros.

Antonio Machado (1875-1939), *español*, escribió:

Caminante, son tus huellas
el camino, y nada más;
caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
Al andar se hace camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.
Caminante, no hay camino,
sino estelas en la mar.

De la voluntad de nuestros andares depende el inicio y la dirección de nuevos caminos.

Y como no podemos caminar, andar, crecer, desarrollarnos solos, en el aislamiento, vivir es tomar las riendas, emprender nuevos caminos hacia el encuentro, vivir es producir encuentros, vivir es encontrarse con el otro, encontrarse con el otro es la única manera de desarrollarse, crecer, y alcanzar la verdadera felicidad. A mayores y más profundos encuentros mayor felicidad.

Existe una segunda forma más peligrosa de individualidad que el abandonar las riendas de la vida, consiste en comerse el fruto prohibido de la soberbia, con lo cual me expulso del paraíso del encuentro, porque al considerarme perfecto, completo, no requiero al otro; el otro es por lo tanto para mí tan solo un objeto al cual tengo derecho de utilizar, con lo cual estoy pisoteando su esencia de sujeto, su esencia humana.

Es el creer que antes de entrar en contacto con el otro, yo no tengo necesidad de él, él sí la tiene de mí, yo sabedor, conozco su necesidad y por lo tanto la solución a dicha necesidad, y, le concedo, yo omnipotente, el proporcionárselo. Incluso puedo concebir este proporcionárselo como un deber.

Así pues los dos riesgos del encuentro son el centrarse en una mal entendida apertura a la experiencia o en una mal entendida búsqueda de transformación del mundo. Ya hemos visto en el capítulo sobre formación social los riesgos de ambas posturas.

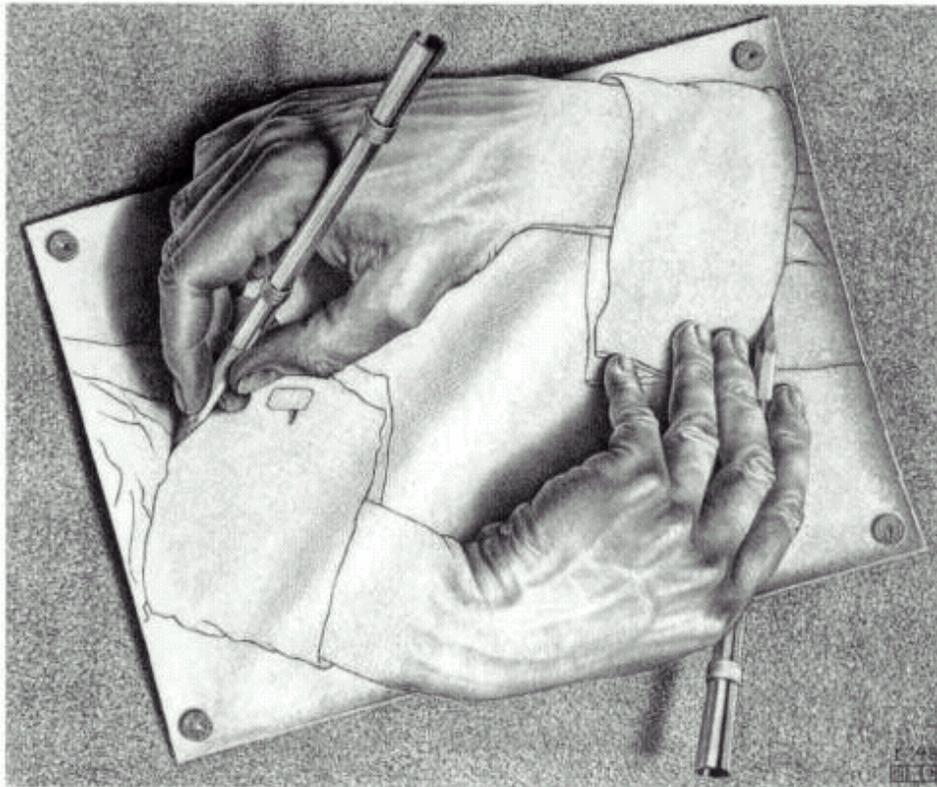
Ahora bien, la superación de estos riesgos no se encuentra en el equilibrio entre ambos, en un 50% de apertura y un 50% de búsqueda de transformación, 50% de dar y 50% de recibir, en el cual en un punto de la balanza se encuentra el dar y en el otro el recibir, ahí no hay encuentro, hay inmovilidad y lucha de fuerzas.

La verdadera armonía se encuentra en la integración de ambos en el amor, en el cual ambos vamos juntos hacia adelante. El amor es motor y brújula.

León Felipe Camino (1884-1968), *español*, lo dijo de la siguiente manera:

Voy con las riendas tensas
y refrenando el vuelo
porque no es lo que importa llegar solo ni pronto,
sino llegar con todos y a tiempo.

Maurits Cornelis Escher (1898-1972), *holandés*, lo expresó de la siguiente forma:



En síntesis, saber vivir en el diálogo, es saber vivir en el encuentro, que es amor, en el cual, el dar y el recibir se funden en un solo acto que ya no reconoce ni acepta diferenciación. Eso es lo que sucede en Dios, entonces estamos en Dios.

Si hubiera que quedarse sólo con algo de lo que en este trabajo está escrito sería con una invitación a que antes de acercarnos a nuestros alumnos nos cuestionáramos qué tanto los amamos (con todo lo que ello implica...) y qué tanto estamos fomentando en ellos la disposición a amar a aquellos con quienes convivirán, a quienes ofrecerán sus servicios para contribuir a satisfacer sus necesidades (previamente identificadas en el diálogo con ellos), a aquellos que se han visto privados de más bienes y oportunidades, y qué tanto

estamos favoreciendo la disposición humilde a abrirse a recibir la gran riqueza que implica el aprender con ellos en el diálogo que nos permite incrementar nuestros paradigmas, nuestros marcos de referencia, nuestros horizontes, nuestros valores, nuestro ser.

Es decir, qué tanto estamos contribuyendo a la liberación nuestra y del otro, a develar lo oculto, lo no construido aún, mediante la única manera de lograrlo, la complementariedad del encuentro humano que nos acerca a La Verdad, y a quien nos indicó dónde radica: “Yo soy El Camino, La Verdad y La Vida”. Al acceder a La Verdad habremos obtenido la libertad en comunión..., “Y conoceréis la verdad y La Verdad os hará libres” (Jn. 8, 32) .

Finalmente quisiera aclarar que aunque creo tener claro en el entendimiento la mayor parte de lo que he expuesto en este trabajo, ello no significa que yo mismo haya logrado ya poner en práctica todo lo que en él expresé. Mucho de ello me falta por ejercitar, sin embargo en ese intento me encuentro. Lo que sí puedo asegurar es que conforme voy logrando esta búsqueda, la satisfacción que de ello voy obteniendo, la satisfacción del verdadero encuentro, va siendo una de las mayores dichas que me llevaré de este mundo.

ANEXO

ESTRATEGIAS PARA CONTRIBUIR A LA FORMACIÓN SOCIAL EN EL AULA

1. Conversaciones con personas que viven la problemática (no es entrevista).
2. Visitas al lugar de la problemática seleccionada (no es estudio antropológico).
3. Invitar al salón a alguien que vive la problemática (SIEMPRE CON INFINITO RESPETO).
4. Invitar al salón a alguien que atiende la problemática, por ejemplo alguna persona que trabaje en instituciones constituidas para atenderla.
5. Partir de experiencias personales de los alumnos, vividas previamente y relacionadas con la problemática.
6. Carta a uno mismo relacionada con la vivencia de la problemática.
7. Elaboración y discusión de propuestas en el salón para atacar y solucionar la problemática, desde la especificidad de la carrera y de la materia concreta.
8. Dramatización de la situación o problema en el aula, asignando diferentes papeles a distintos alumnos.
9. Debates de posturas distintas sobre la problemática, adjudicando diferentes enfoques por grupos de estudiantes.
10. Resolución de situaciones hipotéticas.
11. Dinámicas que promuevan la comprensión empática, “el ponerse en los zapatos del otro”.
12. Desempeñar el papel de la persona que vive la problemática.
13. Análisis de lecturas de relatos de personas que viven el problema.

14. Análisis de artículos de prensa relacionados con la problemática.
15. Análisis de textos literarios que presentan la realidad del problema.
16. Evaluación del conocimiento previo del problema y cotejo posterior a la experiencia.
17. Audiovisuales o películas que muestren la problemática específica.
18. Dinámicas de construcción hipotética de una sociedad ideal.
19. Dinámicas que permitan hacer conciencia sobre la creciente inequidad en la distribución del ingreso y las oportunidades.
20. Elaboración de un cuento sobre alguien que vive la problemática.

BIBLIOGRAFÍA

- Amatuzzi, M. (1997). Salir del consultorio para hablarnos de tú: La construcción participativa de una psicología popular. *Prometeo: Fuego para el Propio Conocimiento*, (número especial: Antes y después de Chiapas: O nos salvamos juntos o todos perecemos), 27-31.
- Archer, D. (1997, octubre). Obituario para Paulo Freire. *Acción Educativa*, (8), 24-25.
- Biblia de Jerusalén*. (1967). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Boff, L. (1986). *...Y la Iglesia se hizo pueblo*. Santander: Sal Terrae.
- Collins, D. (2000/2002). *Una filosofía educativa para nuestro tiempo*. México: Universidad La Salle.
- Consejo Internacional de la Educación SJ (ICAJE). (s.f.). *Pedagogía ignaciana: Un planteamiento práctico*. s.c.: s.e.
- Covey, S. (1989). *Los siete hábitos de la gente altamente efectiva*. México: Paidós.
- Darder, A. (2002). *Reinventing Paulo Freire: A pedagogy of love*. Boulder, Colorado: Westview.
- Dehesa, G. (2003, 15 de mayo). Leer tu futuro II (columna Gaceta del Ángel). *Reforma*, 1B.
- Dostoievski, F. (1866/1968). *Crimen y castigo*. México: Porrúa (Sepan Cuantos, No. 108).
- Escobar, M. (1985). *Paulo Freire y la educación liberadora*. México: Consejo Nacional de Fomento Educativo.
- Fanon, F. (1961/2001). *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Frankl, V. (1946/1979). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- Freire, P. (1967/1969). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.

- Freire, P. (1970). *Cultural action for freedom*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Educational Review y Center for the study of Development an Social Change (Monograph Series, No. 1).
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación?: La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1977). *Cartas a Guinea-Bissau: Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970/1983a). *Acción cultural para la libertad*. Buenos Aires: Tierra Nueva y Casa Unida de Publicaciones.
- Freire, P. (1983b). Deben reinventarme, pero no repetirme. *Educación de Adultos*, 1(1), 50-53.
- Freire P. (1982/1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1985/1990). *La naturaleza política de la educación: Cultura, poder y liberación*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia y Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1970/1993a). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1992/1993b). *Pedagogía de la esperanza*: México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1993/1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1994/1996a). *Cartas a Cristina: Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1993/1996b). *Política y educación*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1996/1997a). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1995/1997b). *La educación en la ciudad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- Freire, P. y Macedo, D. (1987/1989). *Alfabetización: Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Madrid: Paidós.
- Freire, P., Bodipo-Malumba, E., Cone, J. H. y Assmann, H. (1974). *Teología negra: Teología de la liberación*. Salamanca: Sígueme.
- Fromm, E. (1956/1986). *El arte de amar*. México: Paidós.

- Fromm, E. (1976/1987). *¿Tener o ser?* México: Fondo de Cultura Económica.
- Fromm, E. (1941/1993). *El miedo a la libertad*. México: Paidós.
- Fundación Comunitaria Vamos Querétaro. (2003). *Proyecto presentado ante el INDESOL* (Instituto Nacional de Desarrollo Social) *para la obtención de la sede del Diplomado Nacional de Profesionalización para Organizaciones de la Sociedad Civil 2003*. Querétaro, México: Autor.
- Gajardo M. (s.f.). *Sobre la acción cultural: Ensayos escogidos de Paulo Freire*. s.c.: s.e.
- Galeano, E. (1980). *Las venas abiertas de América Latina*. México: Siglo XXI.
- Galindo, J. (2003, 16 de julio). Pide Semo asimilar lecciones pasadas. *Reforma*, 4C.
- García-Escamilla, D. (2003, 18 de enero). Es curativa relación médico-paciente. *Reforma*, 5C.
- Girardi, G. (1977). *Por una pedagogía revolucionaria*. Barcelona: Laia.
- Gómez del Campo, J. (1999). *Psicología de la comunidad*. México: Plaza y Valdés.
- Gómez del Campo, J. (2002). Una revolución silenciosa: Presencia de Carl Rogers en México. En *Prometeo: Fuego para el Propio Conocimiento* (33), p. 4-10).
- González, A. (1991). *El enfoque centrado en la persona: Aplicaciones a la educación*. México: Trillas.
- Gorman, J. (2003, 25 de enero). Según estudio, los animales también votan. *Reforma*, Supl. The New York Times, 6.
- Hortelano, A. (s.f.). *Kibbutz: Una realidad utópica*. México: La Merced.
- Kolvenbach, P. H. (1990). Educación y valores. En *Retos educativos de hoy: El Padre Peter-Hans Kolvenbach en México*. México: Universidad Iberoamericana (Cuadernos del Sistema UIA, No. especial).
- Leñero, L. (2003). La Iglesia ¿disidente? de los pobres: El caso de las comunidades eclesiales de base en México sobre la pista de un cristianismo basado en la teología de la liberación. En J. Ferraro (coord.), *Debate actual sobre la teología de la liberación*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Libanio, J. (2000). *Utopía y esperanza cristiana*. México: Dabar.
- Maritain, J. (1946/1996). *Humanismo integral*. México: Lohlé-Lumen.
- Martínez, M. (1982). *La psicología humanista*. México: Trillas.

- Martínez, D. (1997). *Los pobres, la pobreza y la formación de la conciencia social*. León, Guanajuato, México: Universidad Iberoamericana Plantel León.
- Maslow, A. (1971/1990). *La amplitud potencial de la naturaleza humana*. México: Trillas.
- Moreno, S. (1979). *La educación centrada en la persona*. México: Manual Moderno.
- Muñoz Izquierdo, C. (1993). *Formación universitaria, ejercicio profesional y compromiso social: Resultados de un seguimiento de egresados de la Universidad Iberoamericana*. México: Universidad Iberoamericana.
- Noah, S. (1967). *La cuna de la civilización*. México: Time Life (Colección Las grandes épocas de la humanidad).
- Núñez, C. (1996). *Educar para transformar, transformar para educar*. Guadalajara, Jalisco, México: Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario (IMDEC).
- Núñez, C. (1997). Carta personal a Paulo Freire. *Rostros y Voces de la Sociedad Civil*, (7), 34-36.
- O'Hara, M. M. (1982/1989). Person-centered approach as conscientização: The works of Carl Rogers and Paulo Freire. *Journal of Humanistic Psychology*, 29(1), 11-35.
- Pousset, E. (2002). *La vida en la fe y en la libertad*. México: Universidad Iberoamericana.
- Quiroga, A. (1977). *El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichón-Rivière*. México: Plaza y Valdés.
- Quitmann, H. (1985/1985). *Psicología humanística*. Barcelona: Herder.
- Rogers, C. (1961/1972). *El proceso de convertirse en persona: Mi técnica terapéutica*. Buenos Aires: Paidós.
- Rogers, C. (1970/1973). *Grupos de encuentro*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Rogers, C. (1972/1976). *El matrimonio y sus alternativas*. Barcelona: Kairós.
- Rogers, C. (1942/1978a). *Orientación psicológica y psicoterapia*. Madrid: Narcea.
- Rogers, C. (1959/1978b). *Terapia, personalidad y relaciones interpersonales*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Rogers, C. (1956/1978c). La naturaleza del hombre. En J. Lafarga y J. Gómez del Campo (Comps.), *Desarrollo del potencial humano, Vol. 1* (pp. 29-34). México: Trillas.
- Rogers, C. (1957/1978d). Condiciones necesarias y suficientes del cambio terapéutico de personalidad. En J. Lafarga y J. Gómez del Campo (Comps.), *Desarrollo del*

- potencial humano, Vol. 1* (pp. 77-92). México: Trillas.
- Rogers, C. (1963/1978e). El concepto de la persona que funciona completamente. En J. Lafarga y J. Gómez del Campo (Comps.), *Desarrollo del potencial humano, Vol. 1* (pp. 93-110). México: Trillas.
- Rogers, C. (1962/1978f). La relación interpersonal: el núcleo de la orientación. En J. Lafarga y J. Gómez del Campo (Comps.), *Desarrollo del potencial humano, Vol. 2* (pp. 121-136). México: Trillas.
- Rogers, C. (1964/1978g). Hacia un enfoque moderno de los valores: el proceso de valoración en la persona madura. En J. Lafarga y J. Gómez del Campo (Comps.), *Desarrollo del potencial humano, Vol. 2* (pp. 137-152). México: Trillas.
- Rogers, C. (1977/1980a). *El poder de la persona*. México: Manual Moderno.
- Rogers, C. (1967/1980b). *Persona a persona*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Rogers, C. (1977/1981). *La persona como centro*. Barcelona: Herder.
- Rogers, C. (1958/1986). Características de una relación de ayuda. En J. Lafarga y J. Gómez del Campo (Comps.), *Desarrollo del potencial humano, Vol. 3* (pp. 81-96). México: Trillas.
- Rogers, C. (1980/1987). *El camino del ser*. Barcelona: Kairos.
- Rogers, C. (1951/1990). *Psicoterapia centrada en el cliente: Práctica, implicaciones y teoría*. Buenos Aires: Paidós.
- Rogers, C. (1983/2001). *Libertad y creatividad en la educación en la década de los ochenta*. Barcelona: Paidós.
- Rowland, C. (Ed.). (2000). *La teología de la liberación*. Ciudad, España: Lavel.
- Sarmiento, S. (2003, 14 de mayo). Pobreza (Columna Jaque Mate), *Reforma*, 16A.
- Segrera Tapia, A. J. (1992). *El concepto de libertad en el psicoanálisis, el conductismo y el humanismo*. México: Universidad Iberoamericana (Departamento de psicología, tesis de licenciatura).
- Segrera Tapia, A. J. (1997). Descubriendo al otro: El servicio social como oportunidad de apertura y ampliación de la conciencia. *Prometeo: Fuego para el Propio Conocimiento, (número especial: Antes y después de Chiapas: O nos salvamos juntos o todos perecemos)*, 10-11, 13-16.

Segrera Tapia, A. J. (1998). *Algunos aspectos a atender en cualquier programa de intervención social*. Presentación en Desarrollo Humano para el 3er. Milenio: 25° Aniversario del Posgrado en Desarrollo Humano. México: Universidad Iberoamericana (Departamento de Desarrollo Humano, Posgrado en Desarrollo Humano); 26 al 29 de octubre.

Sistema Educativo Universidad Iberoamericana - Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (SEUIA-ITESO). (2001). *La universidad de la Compañía de Jesús a la luz del carisma ignaciano*. México: Universidad Iberoamericana.

Universidad Iberoamericana. (1968/s.f.) Ideario. En Universidad Iberoamericana, *Inducción a la Docencia en la UIA, Documentos básicos*. México: Autor.