

JOÃO FRANCISCO DE SOUZA

*Fundamentos sociofilosóficos de la
educación de personas jóvenes y
adultas en América Latina*

3

CÁTEDRA JAIME TORRES BODET 2002

CÁTEDRA JAIME TORRES BODET 2002

© Todos los derechos de la presente edición están reservados por el CREFAL. Quinta Eréndira, Av. Lázaro Cárdenas s/n, Col. Revolución, Pátzcuaro, Michoacán, México. www.crefal.edu.mx

Las ideas y opiniones expresadas en este trabajo son responsabilidad del autor y no necesariamente comprometen el criterio del CREFAL.

ISBN 968-7485-12-4

Impreso en México

ÍNDICE

Introducción 9

La esencia de Torres Bodet 23

A manera de conclusión 71

Referencias bibliográficas 73

INTRODUCCIÓN*

Consideramos importante que al iniciar estos dos diplomados los enmarquemos en las actividades de la Cátedra Jaime Torres Bodet.

Como ustedes saben, los desafíos para la educación de personas

* Agradezco a Zulma Amador por su valioso apoyo; de ella recibí algunas precisiones y me ayudó a dar forma a este documento.

jóvenes y adultas son muchos e inmensos, tenemos retos de toda naturaleza porque la educación no es algo aislado al interior de las clases sociales.

Ubicar la cuestión de la educación con personas jóvenes y adultas en América Latina nos enfrenta a tres objetivos muy amplios, y complicados a la vez:

Tenemos un hecho que es, al mismo tiempo, una demanda: la búsqueda de educación para personas jóvenes y adultas. Éste por sí solo ya nos presenta varias complicaciones, porque en nuestro continente la educación de jóvenes y adultos

no se circunscribe solamente a la animación cultural, al desarrollo profesional; sino también a la cuestión de la lectoescritura.

Si nos ponemos a hablar de educación de adultos, preocupados por la información bilingüe y trilingüe que requieren los trabajadores ante el surgimiento de nuevas profesiones en nuestros países de América Latina, además de esta problemática, advertiremos que la mayoría de la gente no domina los códigos de la lectoescritura, por lo que tenemos que combinar la formación personal, la formación profesional o la búsqueda de otra profesión

con la práctica de la lectoescritura, todo a la vez. Entonces la tarea se amplía, se complica y nos desafía.

Pero existe otro hecho: cada vez es mayor el número de personas jóvenes y adultas que acuden a programas de educación de jóvenes adultos, incluso con problemas de lectoescritura, en un contexto de depresión económica en América Latina.

En este sentido, se nos plantea cómo 80% de la población mayor de 15 años, que requiere de educación de jóvenes y adultos, cruza la dimensión de la educación escolar —no solamente en su desarrollo

personal, cultural, intelectual— con los problemas inherentes al poco dominio del código alfabético de la lectoescritura.

Este es, por lo tanto, un contexto de índole perversa, porque no hay excluidos en el ámbito nacional, hay incluidos perversamente.

Tenemos que erradicar la palabra exclusión porque la sociedad no excluye, incluye a todos perversa y desigualmente, por lo tanto, de forma distinta: algunos muy decentemente, otros muy perversamente. Ese es el problema.

No hay excluidos en el sistema, estamos incluidos desigualmente,

de diferentes formas; la mayoría está incluida perversamente en un contexto que deja a la mayoría sin habitación, sin trabajo, sin lograr satisfacer las mismas necesidades básicas de una vida decente, de una vida holgada, digna.

Esta situación a su vez genera problemas para la educación de jóvenes y adultos, pues no podemos pensar en esa educación como algo aislado; tenemos que ubicarla en ese contexto de inclusión perversa de las mayorías de América Latina: los grupos indígenas, los afrodescendientes, los blancos po-

bres, los mestizos; la mayoría de nosotros.

Estos son los desafíos de nuestro accionar, de nuestro quehacer pedagógico en un contexto con una mayoría de gente que busca los instrumentos para su inserción social digna, que busca la superación de la inclusión perversa por una inserción digna, útil, productiva. Así que nuestra tarea, nuestro quehacer educativo en ese contexto es muy diversificado: se actúa con la formación de formadores, con proyectos productivos, con proyectos de desarrollo de las mujeres, de los

indígenas, de los afrodescendientes, de los mestizos, de los blancos pobres.

Somos desafiados desde distintas dimensiones de nuestras tareas, desde diferentes ámbitos, desde situaciones sumamente diversas; por lo que nos preguntamos: ¿cuáles son los fundamentos, las bases, de nuestro quehacer? ¿En dónde nos apoyamos para desarrollar nuestras tareas de educadores, de formadores de educadores, de nuestra interacción con la gente, incluida perversamente en un modelo social que no les permite las condi-

ciones dignas de vida, que no les permite el desarrollo humano, que no les permite una inserción decente, de tal manera que puedan desarrollar todas sus potencialidades?

Diríamos que con esas cuestiones, con esas preguntas, intentamos mirar el pensamiento de Jaime Torres Bodet. Nos preguntamos: ¿cómo vamos a ubicar estos desafíos, la demanda por la educación de amplios grupos de América Latina, nuestras tareas, nuestras responsabilidades, de cara a ese contexto que crea los problemas para la economía, la política, la educa-

ción, incluso la educación escolar y los fundamentos, las bases para nuestro accionar?

¿Cómo responder a ese contexto, a esa demanda, con una acción idónea que responda a las preguntas, a los anhelos, a las frustraciones, a los deseos, a las posiciones de la gente y de nosotros mismos? Porque cuando nos involucramos en un proceso de educación no sólo vamos a educar a los otros, vamos a educarnos simultáneamente. Si no nos educamos a nosotros mismos en el proceso, no logramos educar a la gente, a los educan-

dos, a los que con nosotros participan en un proyecto de educación, sea desde la economía, desde la política, sea desde la lectoescritura, desde las religiones, desde los desafíos cotidianos de hombres y mujeres que están incluidos perversamente. Ese es otro rostro histórico de la educación de personas adultas en América Latina: atienda siempre de manera predominante a los incluidos perversamente en el orden social.

El problema, como decía Torres Bodet, es: “lograr lo esencial”. Él hablaba, desde su condición de fi-

lósofo, en una entrevista que fue publicada en el diario *La Jornada*, que “el gran problema del escritor es lograr lo esencial”. Podríamos traer esa idea para la cuestión de la educación. ¿Cuál es la implicación de esta idea para los educadores, para los procesos educativos? ¿Cómo ubicar lo esencial en nuestras tareas?

No deberíamos decir sino lo esencial. Pero ¿dónde principia —y dónde concluye— la esencia de un sentimiento? ... Cuanto más avanzamos en el estudio de nuestro oficio, más advertimos que el problema fundamental radica, precisamente, en averiguar cuál es la esencia de lo que

pretendemos decir; dónde está lo efímero, lo episódico, lo superfluo; qué teoría, en cambio, por sólida que parezca, entraña solamente un esguince, una digresión (Torres Bodet).¹

¹ PONIATOWSKA, Elena, “Las enseñanzas de Torres Bodet”, *La Jornada*, 5 de mayo de 2002.

LA ESENCIA DE TORRES BODET

Eso se preguntaba Torres Bodet desde su condición de pensador. Nosotros nos cuestionamos si podemos hacer la misma pregunta desde nuestra condición de educadores; si lo que plantea es también nuestro dilema para la educación. Para el educador, educadora ¿qué es lo esencial? Y quizás podamos

seguir su consejo, su idea, en esta conversación: ¿qué sería lo esencial para que planteáramos los problemas de los fundamentos sociofilosóficos de la educación con personas jóvenes y adultas?

Hay un momento en donde una inflación de las palabras y los términos conlleva a que las palabras y los términos pierdan su significación. Nosotros hablamos de todo a la vez como si todo fuera lo mismo y de pronto no nos entendemos. No sabemos qué es lo esencial, lo episódico, en nuestra tarea, en nuestro trabajo. Entonces, desde la aportación del escritor, del

poeta, del prosista, pudiéramos, para esta cuestión, plantearnos la misma pregunta para nosotros mismos en cuanto educadores:

¿Qué es lo esencial de nuestra tarea? ¿Cuál es lo esencial en términos de fundamentos en nuestro trabajo?

Torres Bodet tiene otra reflexión que nos parece bien pudiera hacer las interfaces del pensador con el educador, del intelectual, poeta, ensayista con la de pedagogo, con la construcción de las ideas de la educación. Veremos si es posible que nos inspire o que podamos resignificar esa idea para nuestro

trabajo, sea para el Diplomado Formación de Formadores, sea para el Diplomado Sistematización de la Práctica Educativa, sea en nuestra vida cotidiana de padres y madres de familia, de maestros, de animadores de grupo: “El compromiso consiste, a mi juicio, en que el autor consagre su libertad a una tarea constante e imprescindible: el dominio de lo inefable. Esto es: la revelación de lo que existe en cada uno —todavía oscuro e inesperado— pero que ansía integrarse ya a la verdad de lo conocido. El que se expresa —si lo hace con honradez— libera múltiples energías

que, de otro modo, podrían esclavizarlo”.²

Entonces, ¿qué hacer con lo inefable? Lo inefable: el encuentro de cada uno con uno mismo; el encuentro de cada cual con el otro. El encuentro de cada persona con su cultura, con la cultura del mundo, con la naturaleza, con todas las estructuras de la vida que necesitan cambiar, que necesitan de transformación, que necesitan de una u otra mirada.

Lo inefable somos nosotros mismos, no es lo que está fuera de no-

² *Ibidem.*

sotros. Es lo que está en nuestras relaciones y en nuestra convivencia; lo que nos concierne a cada uno en su relación con el otro. Eso es lo inefable. Lo que no ha sido expresado, que necesita expresarse, que necesita integrarse con lo ya dicho para una nueva construcción que tenemos que hacer a la vez, reelaborándonos.

Lo inefable no es solamente el sueño, la utopía, lo irrealizable. No. Somos nosotros mismos en nuestras condiciones históricas, geográficas, culturales y los dilemas que tenemos que responder a cada día en nuestra convivencia, en

las instituciones, en la política, en la economía; en las relaciones interpersonales, las relaciones de género, de edades; las relaciones interculturales, las posibilidades de la convivencia con lo diferente.

Y ¿qué es lo diferente? Es el que no soy yo. Es lo diferente para mí, pero yo también soy lo diferente para el otro.

Entonces, podemos caer en una trampa con la idea de lo diferente. Hay que prestar atención a la cuestión del diferente, pues de pronto tenemos oculta una idea de yo soy el patrón. Lo que no es como yo, es diferente.

Pero si tenemos un diferente, también tenemos un patrón de comportamiento, de verdades, lo que nos implica éste nuestro patrón. Si hay lo diferente es porque hay un patrón. La convivencia con lo diferente, porque yo soy el patrón para el diferente que no soy yo. Y al revés: ¿cómo se plantea?

El otro yo, que también tiene sus singularidades y a la vez es como uno; somos distintos, singulares, somos particularidad que necesita de otra singularidad para que pueda desarrollarse, para que pueda cambiar y mejorar sus condiciones de vida, los dilemas que vive, las

diferentes situaciones que buscamos.

Esto es interesante, ya que todo el pensamiento del homenajeado es muy impactante (aunque no se es especialista aquí en el pensamiento de Jaime Torres Bodet, resultó curioso cuando se supo que se tenía que conversar con un grupo en el marco de una cátedra con la que se homenajea a alguien que, por supuesto, es muy significativo) Por lo que se recurrió a leer, a buscar algo para poder trabajar sobre las cuestiones de la fundamentación sociofilosófica de la educación tomando en cuenta sus ideas.

Así que se tenía que decir algo, tomando también como referencia el pensamiento de una persona que toda su vida se colocó en la diplomacia, en la política, pero sin dejar de ser poeta, sin dejar de ser ensayista, sin dejar de buscar una condición de vida humana que se construya. Y quizá el último acto de su vida —el suicidio— haya sido el acto más elocuente: la búsqueda que el ser humano hace de su humanidad. La búsqueda que cada uno de nosotros hace para construir su convivencia, su vida, sus relaciones, su importancia, su experiencia, su éxito. Muchas ve-

ces equivocadamente. No importa. Lo que importa es la búsqueda. Lo malo, si pudiéramos hablar así, es la búsqueda solitaria, como pareciera serlo el suicidio.

Pero como él mismo afirmaba: “Todos nacemos. Y, a partir de ese instante, todos tenemos que construirnos. Lo que traemos, al nacer, constituye —a lo sumo— una buena, mala o mediocre materia prima: piedra o mármol, que es preciso pulir —y labrar— si queremos darle una forma exacta”.³

³ *Ibidem.*

Entonces, el hecho de la “inconclusión” del ser humano, del “inacabamiento” del ser humano se transforma en la idea fundamental de los procesos educativos. Esa idea de que nosotros estamos permanentemente en construcción es la más preciosa de todas las ideas para los procesos educativos. Nosotros no nacemos humanos; nacemos como un proyecto de humanidad. Por eso tenemos que construir ese proyecto, tenemos que desarrollarlo.

Paulo Freire (1992) hace de esa idea la base, el fundamento de toda su propuesta pedagógica. La Peda-

gogía Freireana es un intento de sacar de esa idea todas las consecuencias de la humanización del ser humano y de su educación.

Esa es la idea que últimamente se ha trabajado en nuestras investigaciones relacionadas con la formación de los educadores: ¿cómo tomar conciencia de nuestro “incabamiento”, de nuestra “inconclusión” y buscar superarla?

Nos preguntamos si la educación forma parte de la búsqueda de la humanidad del ser humano, si es posible construirnos como humanos. Esa sería la gran indagación filosófica, ética, de la realidad hu-

mana; donde la educación tendría que empalmarse con esa pregunta y organizar todos sus procesos y todas las experiencias desde este hecho: la inconclusión del ser humano. Freire y Torres Bodet asumen una misma base para la construcción de la existencia humana o deshumana del ser humano en la historia. Y vean que esa idea se combina también con el pensamiento de lo inefable de Jaime Torres Bodet, arriba recordada. La idea de lo inefable nos plantea que: nosotros nacemos para encontrarnos con nosotros mismos, para construirnos. No estamos listos,

no estamos acabados, pero este inacabamiento es el fundamento central, antropológico, y por lo tanto, filosófico y social de la educación. Procesos permanentes, continuos de nuestra socialización. Resocializaciones, a decir verdad (Souza, 2000).

Algunas voces dirán que el pensamiento rector de la cátedra es que el pensamiento de Torres Bodet conforma una antropología, conforma toda una búsqueda de la construcción de lo humano del ser humano desde la fragilidad misma del ser humano, desde sus incerti-

dumbres. Es la búsqueda de su entereza, de integridad.⁴

Y nosotros, cuando estamos ciertos de que estamos contruidos, al menor dolor que nos acomete, la fragilidad —la debilidad— del ser humano se manifiesta: “El menor dolor suele deshacer el equilibrio obtenido por quien se imaginaba ya dueño de sí”.⁵ Pensábamos que ya estábamos contruidos y nos descubrimos todavía débiles, en camino, en la búsqueda. Esa idea

⁴ *Ibidem.*

⁵ *Ibidem.*

de que somos permanentemente frágiles, pero buscando la superación.

Entonces, cuando tenemos certidumbres, si somos golpeados por cualquier cosa, de pronto nos encontramos muy débiles, muy frágiles. Por ello, nuestro aprendizaje es a lo largo de toda la vida: el aprender a hacernos humanos. O en el lenguaje de Torres Bodet, el ser humano: "...ha de aprender, con los años, a actuar simultáneamente como maestro y discípulo de sí. Nos enseñan mucho los libros de los demás; pero nada nos enseña tanto como advertir los

errores en que incurrimos al redactar nuestras obras”.⁶

Y ¿cuál es la obra más importante que redactamos? Dice Torres Bodet: “Los hombres que parecen mejor dotados poseen, posiblemente, aptitudes de que carecen sus semejantes. Pero esas mismas aptitudes se frustrarían si no las configura el trabajo y no las perfeccionara el sentido crítico”.⁷

Nuestra construcción se da desde nuestras fragilidades, nuestras

⁶ *Ibidem*

⁷ *Ibidem.*

incertidumbres, y no desde nuestras certezas, nuestras fortalezas. Lo que está lleno y tiene absoluta convicción, está muerto, no crece, no se educa, no se desarrolla. Si solamente se abre la boca cuando se tiene certeza, eso es terrible. Así no voy a lugar alguno. Tengo que abrir la boca, platicar, conversar, discutir cuando no sé, cuando tengo dudas. Entonces la condición de nuestra construcción es la incertidumbre y no las certezas, las convicciones; porque el convencido es absolutista.

La condición de nuestro crecimiento es la incertidumbre, es la

búsqueda, es la construcción permanente: “es la subordinación voluntaria a un método, es la aceptación moral de una disciplina”.⁸ Frente a cada debilidad en que nos encontramos necesitamos la superación, un paso adelante; pero a la vez también nos interrogamos.

Lo mismo pasa con los procesos educativos. Son inacabados. Nece-

⁸ “Siempre he pensado que la verdadera libertad no se hereda. La verdadera libertad tiene que conquistarse. Y no se conquista nunca sin la subordinación voluntaria a un método y sin la aceptación moral de una disciplina” (*Ibidem*).

sitan superarse. Por ello, los educadores tenemos que hacer investigaciones permanentemente. La finalidad de la investigación educativa es construir la mejor pregunta y para formular una pregunta con mayor seguridad se debe intentar la pregunta que lleve a encontrar la respuesta. Las respuestas son provisionales, las preguntas permanecen.

Nosotros buscamos mucho en el otro, sobre todo las enterezas; nosotros nos disculpamos un poco: hay cuestiones en que no somos tan íntegros. Pero al otro le exigimos que sea íntegro. Cualquier desliz

del otro lo condenamos al infierno para siempre, pero con nosotros somos un poco más condescendientes.

Por eso, en el pensamiento de Torres Bodet está presente que siempre tengamos la voluntad de la entereza, pero el hecho de la entereza nunca está dado. Si nosotros estamos en construcción permanente, la entereza no está dada; no es un hecho, es una búsqueda, es un deseo, es una voluntad.

La integridad es, a la vez, el mismo problema: buscamos la integridad, la entereza (sacar fuera), pero como algo en construcción perma-

nente, no como algo dado, como una conquista lista ya desde siempre y para siempre. La integridad es algo en construcción.

Esta idea de que todo es dable —es búsqueda—, es el estilo del ser humano, el estilo es el ser humano mismo, hombres y mujeres. No hay una disociación entre lo que soy y lo que aparento que soy: me estoy construyendo con lo que parezco, pero al mismo tiempo por la voluntad, por el deseo, la superación de las situaciones en que nos encontramos.

Nuestra forma de parecer, de relacionarnos, es como nos consti-

tuimos; encontrando las marcas de los momentos de la vida de cada cual en cada uno, permanentemente.

Esta es la otra idea: Si tenemos claridad. La claridad de que habla Torres Bodet es la claridad en la literatura, la claridad de las ideas; pero si tenemos claridad en las ideas sobre nuestra inconclusión, nuestra relación será ciertamente otra; no será prepotente, absolutista, dogmática, impositiva; será siempre una búsqueda, una construcción colectiva. Porque no tengo la última palabra, no tengo la certeza absoluta; no tengo la últi-

ma respuesta; la única, es: estoy incompleto porque soy inconcluso.

Si la claridad es un deber en la literatura, la cortesía lo es en el trato humano. Porque si estamos inconclusos y estamos en relación con otro inconcluso, las construcciones provisionales que vamos haciendo exigen de nosotros un trato distinto; porque no vamos a mirar al otro como un juez, tampoco somos el juez de las acciones del otro, ni de las ideas del otro. Podemos compararlas, podemos contrarrestarlas para que de ello logremos avanzar en estas construcciones.

Esta es una idea preciosa sobre la cuestión del equilibrio. No tiene nada que ver con las otras ideas comunes que manejamos sobre la cuestión del equilibrio. Como la que tiene que ver con la gente que no tiene ira, que no pelea, no grita. Esta es otra idea del equilibrio.

Pero el equilibrio en sí es una valoración incesante de cada frase, de cada término y, por consiguiente, de las ideas que esos términos y esas frases tienen que indicar.

Así que vemos la idea no solamente como una idea, sino como un proyecto, como una acción,

como una relación; como una interacción entre seres en la búsqueda de su propia construcción. Seres inacabados que buscan su construcción con el otro, con la otra, en conjunto.

Hasta este punto podríamos preguntar: estas ideas presentadas, si las trasladamos al quehacer del educador, a la construcción de la ciencia de la educación, ¿tienen algo que enseñarnos?

Existe toda una propuesta, una antropología, y además toda una teleología para la construcción de la humanidad del ser humano. Encontramos en estas ideas de Torres

Bodet toda la discusión que tengo elaborada durante los últimos tiempos sobre los fundamentos sociofilosóficos de la educación, bajo la hipótesis de que los conocimientos, incluso los conocimientos escolares, pueden contribuir a la construcción de la humanidad del ser humano.

Esto nos pide que salgamos de la formalidad, diríamos incluso de la formalidad formal, donde hay que recordar qué es un sustantivo, qué es un adjetivo, qué es un porcentaje. Esto es solamente memorizar. De tal manera que la juventud ha hecho una separación ma-

ravillosa: una cosa son las cuestiones de la escuela y otra cosa son las cuestiones de la vida, y las cuestiones de la escuela no tienen nada que ver con las cuestiones de la vida. Es terrible que hayamos llevado la escuela a tanto. ¿No?

En Brasil, por ejemplo, ahora se comete el más grande crimen educacional: los temas transversales se copian de España, cuando allá han caído en desuso.

Las cuestiones centrales de la vida se transforman en temas transversales de la escuela: sexualidad, derechos humanos, diversidad cultural, medio ambiente. Las cues-

tiones centrales, el contenido mismo de la vida y de la escuela, se transforman en temitas que van por ahí, que no tienen importancia si sus estudios no reprobaban como piensan la mayoría de los alumnos y padres de familia. Son temas tan sin importancia que en la escuela tampoco la tienen, si se aprueba o se reprueba, no trascienden. Ese estudio desmoraliza incluso a los que lo trabajan. Se transforma en algo que no interesa a nadie, porque sólo interesan, en la escuela, los exámenes, la selección para la universidad.

Todo este aspecto, desde el punto de vista del historiador de la educación del futuro, será identificado como el mayor equívoco de la reforma educativa del Brasil.

Y nosotros seguimos haciendo lo que nos dictan las autoridades: dando calificaciones y aplicando pruebas. Y las temáticas transversales no sirven para nada. Ni al maestro y mucho menos para los muchachos o para las muchachas. Por ello, afirman los padres, la escuela tiene que tomar lo esencial. Lo esencial es lo que se pide en los exámenes.

De pronto encontramos que en el trabajo en la comunidad cometemos un equívoco similar con las mujeres, los negros, los indígenas, los blancos pobres. ¿Qué estamos haciendo en términos de contenido, de programa, del currículo de la educación cooperativa, sindical, política? ¿Será que no estamos haciendo algo similar a los temas transversales con el término *educación*?

La educación es un tema muy serio o no tiene ningún valor. Hablamos de educación sexual, educación religiosa, educación para el hogar, educación para el trabajo,

educación para la ciudadanía, educación política, educación escolar. Y más: todo discurso desea tener algo de pedagógico. Si todo es educativo, es pedagógico ¿no se transforma en nada? Si todas las actividades son educativas, educación es nada. La idea es que los términos han de traducir un pensamiento; no podemos utilizar los términos indiferenciadamente. Las palabras deben tener connotación específica, porque de no ser así no nos entendemos.

Si se nos permitiera hablar de que una actividad “x” es educativa: ¿qué hay en común entre ellas que

les permite ser educativas? ¿Qué buscan en común que las hacen pedagógicas? La hipótesis es que algo es educativo, tiene una dimensión pedagógica, si se orienta hacia la construcción de la humanidad del ser humano. Si trabajamos con la cuestión de la salud, la finalidad es garantizar las condiciones de vida digna para que la gente no se enferme y no muera durante sus primeros años por inanición o por hambre. Por lo que la educación sexual no debe ser solamente propaganda de condones, porque difundir el uso de condones por sí solo no lleva a nada, no lleva a con-

dición ninguna. Se debe tener otro contenido, otra perspectiva: ¿cómo el manejo de la sexualidad nos hace más humanos? ¿Permite nuestro crecimiento o entrapa ese crecimiento? Está bien que se usen condones, pero eso no es educación sexual; es otra problemática que hay que tratar si queremos trabajar la cuestión de manera seria.

La ética no es algo que se use como los pantalones: tengo o no tengo ética. No, el ser humano es ético o no lo es. No se trata de tener. Ética no es algo que uno se pone o se quita. La ética no está de moda, como si alguna vez el ser

humano pudiera dispensar la ética, consciente o inconscientemente; positiva o negativamente el ser humano es ético, porque la ética son los valores que nos hacen o deshacen como humanos. ¿Cómo nuestros instintos (la agresividad, la operatividad, la flexibilidad, la emotividad, la sexualidad, la gregaridad) se pueden transformar en algo humano? Parece que los valores positivos pueden direccionar los instintos transformándolos en cultura. O si son valores negativos, la construcción de lo humano de los seres humanos esta amenaza-

da. Los valores nos impulsan a lo humano o a lo deshumano.

¿Qué sería de nosotros si no se tuviera la agresividad, la sexualidad, la emotividad? No seríamos nada ni nadie. Pero hay que dirigir las, porque la agresividad, que es nuestro medio de afirmación, puede ser transformada en violencia y en la destrucción del otro, en destrucción de uno mismo. Esto no es un tema transversal, no es algo que pueda o no trabajar a mi gusto; es algo que me hace humano o me deshace como ser humano. Entonces, no se puede dejar de enfrentarlas.

De manera que un fundamento filosófico, social, histórico sería el siguiente: hay que tener claridad, como lo aconseja Jaime Torres Bodet. Claridad en el sentido de mejor preguntar, mejor buscar la construcción humana, la interacción de nosotros.

Creo que ahora ya podemos dialogar un poco, ya tenemos bastantes ideas para que ustedes nos digan si están en desacuerdo y nos pongamos a conversar un poco sobre estas cuestiones.

¿Cómo buscar ese equilibrio?
¿Cómo manejar los conflictos, las contradicciones? ¿Cómo desde los

conflictos, las contradicciones, las ambigüedades nos asomamos a una lucha cada vez más amplia de la construcción de la humanidad, sobre todo contribuimos con aquellos que son nuestros educandos, nuestros sujetos en los procesos de educación de jóvenes y adultos? ¿Cómo trabajar con los que están incluidos perversamente y que no están en condiciones de buscar la integridad, la entereza, la claridad? Sus condiciones de vida, la perversidad de su inclusión los deshumaniza. Pero hay también deshumanización por exceso de bienes; porque los humanos, como decía

Paulo Freire, no se deshumanizan solamente por carencia, por necesidades no satisfechas; se deshumanizan también por exceso de bienes. Porque de pronto la calidad de vida de un burgués, por ejemplo, puede ser humana, puede ser muy placentera, muy coqueta. Es muy bueno desayunar en Recife, tomar la comida en París, la cena en Londres. Es algo fatalmente muy interesante, pero ¿a qué costo?, ¿y los otros?, ¿cómo se quedan?

Por ejemplo, sabemos que cuatro individuos norteamericanos tienen una riqueza mayor que más de 600 millones de personas juntas,

que es la población total de 42 países en el mundo. Cuatro personas tienen más riqueza que 600 millones, más que el Producto Interno Bruto de 42 países. Un desequilibrio de esa naturaleza es inaceptable; es imposible que los cuatro vivan dignamente. Entonces conceden algo a los pobres del mundo, algunas limosnas, ellos mismos fabrican a los pobres. ¿Dónde está la solidaridad?

Por ejemplo: el gobierno brasileño se ha especializado en otorgar algunas becas, o sea limosnas, para los que no tienen condiciones de vida, para los niños, para los

jóvenes y para otras gentes que no tienen condiciones de vida, pero esto no resuelve la situación, pues si hoy nos dan una beca o una limosna, mañana necesitaremos de otra. ¿Por qué no se crean las condiciones de trabajo para que la gente misma construya sus condiciones de bienestar?

La gente no necesita de limosna. No hay algo más terrible, más fatal, que la limosna; sea de las iglesias, del gobierno. Nadie, ninguno de los seres humanos nace para vivir de limosna. Nadie necesita de las limosnas; necesitamos de condiciones de trabajo, de tierras para

trabajar, de fuentes de trabajo. A nadie le interesa la limosna. Esa es una cosa terrible. La más terrible del mundo. Nosotros necesitamos tierras, fuentes de empleo o de trabajo por cuenta propia. Cada persona en sus grupos humanos puede construir su vida independiente de la limosna; pero nuestros gobiernos sólo saben poner plata para la limosna. La gente se queda eternamente agradecida. En las elecciones votan por ellos. Se les llaman Solidaridad, Progresos, Oportunidades y por ahí se va desafortunadamente, y a cada día los

índices de pobreza se agravan en nuestros países.

¿Y la claridad? ¿Dónde está la claridad de los análisis para comprender esta situación?

Claro que hay situaciones en las que tenemos que tomar medidas de emergencia, pero en nuestros países estas medidas se han vuelto eternas. Son programas compensatorios.

¿Compensatorios de qué? ¿Y por qué necesitamos programas compensatorios?

No los necesitamos. Necesitamos de un programa estructurador que cambie las relaciones de la gen-

te con el trabajo, con la vida, con los otros, con el poder. Por eso la política de limosnas no sirve para nada, sirve para esquivar la muerte. Yo debía morir hoy de hambre, pero como me das una limosna entonces voy a morir mañana o pasado mañana. Es terrible. Pero sirve también para garantizar los puestos en las próximas elecciones.

El pecado mayor, la desgracia de la gente de América Latina son las limosnas. Tenemos becas para todos.

En Brasil hasta los profesores de las universidades públicas federa-

les estamos becados, ya que desde hace ocho años no tenemos ajustes salariales. Desde la toma de posesión de un ex intelectual como presidente de la República es que estamos con los mismos salarios. Entonces se inventó una beca, una limosna, para que permanezcamos en la actividad académica; de modo que el tipo de actuación que hace el político, basado en la filosofía de la limosna, es satánico.

¿Cómo construir la claridad de nuestro pensamiento para que podamos ser corteses entre nosotros? Si la claridad es una exigencia de

la literatura, la cortesía es una exigencia en las relaciones humanas. La cortesía es crear las condiciones para que nos construyamos como humanos.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Quedan esos retos a todas nosotras y a todos nosotros: hacernos humanos y ayudar a los otros a buscar su humanización (la integridad, la claridad, el equilibrio, las condiciones materiales de vida, la dignidad, la entereza, la incertidumbre, el reconocimiento) desde nuestra fragilidad, la fragilidad

humana, aunque del dolor por medio del trabajo, de la escuela, de los proyectos productivos y culturales, de género y políticos garantizando las condiciones materiales y simbólicas de la vida en plenitud. Construir una vida digna: HUMANA.

Pátzcuaro, Michoacán, Mayo, 2002.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo, *Pedagogia do oprimido*, Rio de Janeiro: Paz e Terra.

SOUZA, João Francisco, *A educação escolar, nosso fazer maior, dê(s)A)fia nosso saber*, Recife: NUPEP-UFPE, Edições Bagaço, 2000.