

Entre dos opciones educativas

PEDRO M.^a GIL LARRAÑAGA

Pobre Pierino, casi me das lástima. Has pagado con tu privilegio.

Deformado por la especialización, por los libros, por el contacto con gente siempre igual.

¿Por qué no te vienes?

Deja la universidad, los cargos, los partidos. Ponte seguida a enseñar. La lengua y nada más.

Abre camino a los pobres, sin hacértelo a ti. Deja de leer, desaparece. Es la última misión de tu clase.

No trates de salvar a los viejos amigos. Si les vuelves a hablar siquiera una vez, te encontrarás de nuevo con ellos siempre.

No te preocupes ni por la ciencia. Para cultivarla bastarán los avaros. Harán incluso descubrimientos que nos sirven a nosotros.

Regarán el desierto, sacarán alimento del mar, vencerán enfermedades.

¿A ti qué te importa?

No pierdas el alma ni el amor por cosas que seguirán funcionando solas.

Este texto de *Carta a una Maestra* define perfectamente cuarenta y dos años de experiencia referida a la educación¹.

Define, ante todo, la raíz opuesta de ambas educaciones: en una, el servicio a sí mismo; en la otra, el servicio a los demás. O bien, el servicio a la ciencia y el servicio a la vida; a la inercia y a la iniciativa.

¹ Escuela de Barbiñana, *Carta a una Maestra*, Nova Terra, Barcelona, 1970, p. 95.

Por otra parte, no condena la ciencia sino al científico. Es decir, a quien ha mecanizado su alma y su amor; a quien acepta someterse a la lógica y mide la vida desde lo previsible. Hay ironía o incluso amargura en el tono: podría parecer que se aboga por la vuelta a un primitivismo pastoril o cuando menos a un mundo donde todos se entiendan sin tener otra preocupación que la de entenderse. No hay tal, desde luego. Únicamente, un fuerte acento en algo más importante.

Sobre todo hay una llamada a la creatividad personal. Los alumnos de Barbiana piden a Pierino que se ponga a enseñar Lengua y nada más, porque para ellos en educación todo debe ser «lengua». Es clara la creatividad supuesta en tal esfuerzo por comprender los «nombres» que usamos habitualmente, reformularlos, rechazarlos. Al hacerlo, Pierino deberá abrir camino a los pobres. Abrirlo supone sustituir lo establecido por otra cosa de igual complejidad e interés, crear un proyecto y un método desconocidos.

**la clave:
creatividad**

Al decir que en Freire se da el choque de dos opciones educativas estamos esgrimiendo ese mismo concepto de creatividad como criterio distintivo. Con Freire, llamamos bancaria a la educación en que la creatividad no tenga sentido: cuando ni el maestro ni sus alumnos se sientan implicados hasta el fondo, necesitados de pronunciar una palabra realmente suya. Liberadora será la educación que exija pronunciar esta palabra: una educación cuyo sentido será precisamente en buscar un camino nuevo, personal, y colectivo.

Cuando hay que buscar, hay liberación. Si hay poco que buscar o puede uno mantener su propio yo al margen de la búsqueda; o, peor aún, si no necesitamos buscar, si nos limitamos a responder a circunstancias ajenas, entonces no hay liberación posible. Si la búsqueda obliga a crear a la medida del creador, si la búsqueda se llena de compromiso, perspicacia y autocrítica, entonces se es libre.

Vamos a proyectar estos conceptos sobre cuatro de los factores implicados en la educación que conocemos: cultura, religión, sociedad, maestro. Son cuatro lugares de confrontación entre los conceptos bancario y liberador de educación. En cada uno de estos cuatro temas la confrontación lleva a Freire a optar por una comprensión teórica y una metodología concreta. Para serle fieles y leer su obra en nuestro ambiente, respetaremos su comprensión teórica (aunque a veces leamos un poco más allá de sus afirmaciones expresas), y buscaremos por situaciones

concretas propias de nuestro ambiente. No se trata tanto de clarificar conceptos (objeto de otros artículos en este mismo número de *Siníete*) sino de verles su inexcusable dimensión operativa.

Entre la Cultura y la Libertad

En la raíz del concepto cultura está el de concientización. Concientización viene a significar la realización de la referencia personal que hay entre el hombre y el mundo. La concientización se traduce en una personal visión del mundo y del hombre en el mundo. Eso es cultura: la visión del hombre en el mundo, visión resultante de su compromiso creador y encarnada visiblemente en un quehacer técnico.

La cultura, por tanto, tiene dos raíces: la conciencia humana y la realización técnica. Congeniar ambos aspectos es fuente de numerosos problemas, según se acentúe uno u otro. A nuestro juicio Freire lo soluciona desde su comprensión de la libertad como alma de la cultura.

«Si se considera que la tecnología no es solamente necesaria, sino que representa una parte del desarrollo natural del hombre, la cuestión que se plantea a los revolucionarios es saber cómo evitar las derivaciones míticas de la tecnología. Las técnicas de 'relaciones humanas' no son una respuesta porque, en último análisis, no son sino un modo de domesticar y de alienar a los hombres para que produzcan en mayor proporción. Por esta razón, y por otras que hemos expuesto en el curso de este ensayo, nosotros insistimos en la acción cultural por la libertad. No obstante, no atribuimos a la concientización un poder mágico, lo que sería mitificarla, ya que la concientización no es una variable mágica para los revolucionarios, sino una dimensión de acción reflexiva»².

² INODEP, *El Mensaje de P. Freire* (MPF), Marsiega, Madrid, 1972, p. 126.

Hay una gran fecundidad en este modo de entender las cosas

El encuentro personal con la cultura

No es ni nuevo ni exclusivo de nadie entender la cultura como estructuración de la visión del mundo (mundo-hombre, evidentemente). Sin embargo, tal formulación deja libre el paso a lo que Freire denuncia como «extensión», es decir, imposición cuan-

tativa de datos aparentemente culturales. En efecto: la educación puede muy bien basarse en aquella comprensión de la cultura y sin embargo no dejar lugar a que cada escolar lo haga a su vez. En nuestro país, por ejemplo, son indiscutibles las premisas de partida de la Ley de Educación. Allí se define con justicia principios como la interacción escuela-sociedad, la personalización del proceso educativo, lo comunitario del trabajo docente, la necesidad de actividades complementarias, etc. Sin embargo, por no ponerse en juego la iniciativa o la libertad del alumno o del grupo de alumnos, resultan principios no de concienciación sino de extensión cultural.

Dos falsas reacciones ante esta situación: el menosprecio del saber técnico y la reducción de la escuela a consultorio síquico. Freire lo apunta con realismo. Ante la incomodidad de la cuantificación del saber o de la despersonalización del trato maestro-alumno, hay un grave esfuerzo por hacer. Y todo maestro consciente lo sabe. Pero este esfuerzo no debe hacerse a costa del saber mismo. Maestros hay que tras un objetivo humanizante descuidan la técnica y se centran, por ejemplo, en las disciplinas más próximas a la relación humana. O bien los hay que, en una innegable pero ingenua buena voluntad, confunden un aprobado con la situación de salida de una crisis en un alumno.

La única reacción justa es el esfuerzo duro y poco brillante en que maestro y alumnos van descubriendo el sentido de la cultura. Esta es una labor imposible fuera de un riguroso saber técnico y fuera de los inevitables problemas de una convivencia en la que no todos pueden tener la misma madurez o el mismo sentido de la vida.

No se trata de cambiar el programa. En ocasiones, tal vez; pero no como norma general hoy mismo. Se trata de cambiar la actitud de acercamiento al programa. Enunciamos a continuación una serie de situaciones en que se apunta hacia el cómo de esta actitud. Como tendremos ocasión de repetir al hablar del maestro, contiene una clara referencia a la comunidad educativa: todas ellas apuntan a las estructuras más que a cada individuo.

Veamos, por ejemplo ³. ¿Quién no conoce escuelas en donde el prestigio de la tradición y la notoriedad de la propia imagen de clase alta llevan al olvido de que el tiempo cambia? ¿Y escuelas en que (a veces a su pesar, todo hay que decirlo) se abandona a los incapaces, a los que siguen con dificultad? ¿Y maestros inseguros que se creen incapaces de asumir los riesgos de la iniciativa y la libertad por parte de sus alumnos? ¿Y «profesores» de religión que abandonan la escuela por creer que lo técnico no tiene o no puede tener de hecho sentido religioso? ¿Y maestros

tas sugerencias, como las de pp. y 373, se inspiran en las interesantes *Propositions de l'arche de vérité*, editadas por Enseignement Catholique, rue Saint Jacques, 75005 Paris), en el n.º 28 de sus *Dossiers*.

que se llaman cristianos o incluso religiosos y cuyo orgullo es en el poder que sus antiguos alumnos han logrado? ¿Y departamentos de un área determinada, todas cuyas reuniones tratan de evaluación o de progresión en los programas, sin preguntarse nunca por el sentido del método o de cada paso del programa? ¿Y profesores de didácticas especiales en la Normal que sólo enseñan cómo conducir al escolar, sin sentar en la base la pregunta del maestro por la moralidad o la posibilidad del «conducción»?

Resultado de tales situaciones será la confusión entre liberación y desarrollo. (Desarrollo, aquí, equivale a extensión cultural no a concientización). Normalmente nuestra escuela capacita para insertarse en la inercia de un desarrollo, no para asumirlo creadoramente. Por la sencilla razón de que hemos perdido el inicial sentido liberador de todo desarrollo. Aceptamos caudales modelos que en un tiempo pudieron ser liberadores. Y tal vez sean hoy también. Pero, al no existir la posibilidad de emparejar la libertad personal actual del educando con la cultura que se le propone, no hay liberación posible.

Lo más lamentable de esta situación no está en lo que hacen para perpetuarla. Somos conscientes de ella y la rechazamos. Pero es un rechazo inoperante, falto de imaginación. Así, tratamos ingenuamente de hacer convivir una estructuración bancaria o acumulativa de la educación, con exhortaciones a la introspección y al compromiso. No hay introspección ni compromiso posibles más que a tono con la totalidad escolar.

Cultura y comunidad educativa

La recompreensión de la cultura es función de toda la estructuración de la escuela o de la planificación más o menos general de la educación. Y esto, por no haberlo percibido o por lo descuidado del proyecto, es lo que no hacemos. Debe insistirse en este punto porque de hecho ahí se invalidan las mejores voluntades individuales: el funcionamiento de nuestros centros (desde el modo de acceso a la «plaza» hasta el individualismo perdido o incluso estimulado, pasando por el descontrol o desequilibrio en los maestros) se basa en un concepto de cultura distinto del profesado por los programas escolares.

Para que la denuncia no nos baste, he aquí la dirección en que construir:

«El hombre crea cultura en la medida en que integrándose a

condiciones de su contexto de vida, reflexiona sobre ellas y aporta respuestas a los interrogantes que se plantean»⁴.

Por eso nuestro defecto no está en lo que hacemos sino en lo que dejamos de hacer. Más arriba se decía que no se trata de rechazar el programa: se trata de que el programa esté al servicio de esta integración, reflexión y respuesta. Todo en la escuela pasará a ser cultura en la medida en que al alumno lo descubra vivo, presente en su propio contexto. Al nivel en que nos movemos hoy en este país, debe afirmarse: no hay contenido propuesto en los programas que no sea susceptible de descubrimiento personal por cada alumno (no, evidentemente, en su más compleja formulación abstracta pero sí en su alcance práctico). Pero debe afirmarse complementariamente: nuestros programas se limitan a recoger un ambiente; no exigen proyectarse sobre él y asumirlo (aceptar-criticar-trasformar). O, cuando menos, se puede hacer escuela sin proponerse nada de ello.

Por una razón muy simple: porque se permite al maestro vivir en una sintonía distinta. Se puede ser maestro sin una conciencia social o política, sin un sentido de la militancia, con un descompromiso total respecto del contexto vivido por los alumnos. Entonces, no hay comunidad educativa posible, única estructura capaz de enmendar los fallos anteriores.

Nuestra reforma educativa se ha quedado así en casi nada. No hay de hecho áreas de expresión ni de experiencia. Porque el eco de la vida llega a la escuela ya medido, dosificado por los textos o por las fichas de trabajo prefabricadas. Y porque ese prefabricado no puede exigir una reflexión sobre la vida misma sino sobre una versión de la vida. Y porque esa reflexión no puede ser operativa: creará diletantes de la cultura, hombres que sepan hablar con la mejor técnica nacida en cursos para vendedores. Pero serán hombres que huyan de su propio ambiente porque creerán inútiles las preguntas que les plantee y la posibilidad de vida o de comunicación que nazcan en él.

Religión y búsqueda humana

Para el tema de la cultura había en Freire un dilema sintomático: extensión-comunicación. Para el de la religión podríamos encontrar otro, en este caso no tan explícito. Sería comprender

⁵ Véase sobre el tema, TILLICH, P., *La dimensión Perdida*, Desclee, Bilbao, 1970, pp. 25-35.

la religión como una función humana separada de las demás bien entenderla como la totalidad básica de lo humano ⁵.

Dicho de un modo rápido: la religión no se refiere a un aspecto de nuestra personalidad (razón, emoción, intuición...) sino a una base común a todos ellos constituida por nuestra necesidad de vivir y vivir con sentido. De este modo cada una de las dimensiones de nuestra personalidad debe plantearse y resolverse propios problemas. La religión no aporta solución expresa alguna para nuestros problemas: les aporta una solución, definitiva y nunca del todo expresa, a través de su fe en que la libertad humana tiene un sentido. Que la religión tenga un valor liberador significa que cree en la vida y que obliga a entregarse a ella.

«Personalmente me inclino hacia un tipo de teología hoy se llama 'utópica', no en el sentido de irrealizable en el sentido de imposible o inaccesible. Llamo 'utópica' la búsqueda que acabaría por unir la proclamación del mundo en que el hombre puede realmente definirse como tal, y la denuncia de un mundo deshumanizado y deshumanizante. En esa 'utópica' incluyo la profecía y la esperanza en él al hombre que hace la historia del mundo, consciente de la presencia de Dios en la historia y que le libera en el cumplimiento de su liberación. Esta teología no es una especie de falsa felicidad pasiva en la palabra de Dios porque esta palabra nos llama a crear, a ser activos podemos por tanto ser vasos vacíos que esperen ser llenados por la palabra. Para oír esta Palabra y ponerla en práctica debemos estar comprometidos históricamente con ella» ⁶.

⁶ FREIRE, P., *Notes sur l'Humanisation et ses implications éducationnelles* (NOT), Seminario dado en Roma, Educ International, 1970, p. 67.

De nuevo, la observación de que ni es nuevo ni exclusivo de ningún grupo de pensamiento este modo de entender lo cristiano. Se basa en algo tan original y definitivamente bíblico como la vida y la Encarnación. Dios está aquí, es hombre, y es base de nuestra vida: por tanto se nos revelará en la medida en que nuestra vida sea más fecunda, más rica en esfuerzos y en resultados.

Ahora bien. Como entendía Hegel, si la interpretación de la palabra de Dios «no quiere ser una simple paráfrasis, sino explicación de sentido, cualquiera comprende que ha de introducir sus propios pensamientos en esa palabra que sirve de fundamento» ⁷. Es lo que hace Freire desde su doble contexto de educador en un lugar de subdesarrollo: introducir en la Palabra propios pensamientos nacidos en su experiencia educadora.

⁷ Cit. en KÜNG, H., *La Encarnación de Dios*, Herder, Barcelona, 1974, p. 479.

religión y experiencia personal

T 67.

En la misma entrevista arriba citada encontramos una afirmación sintomática: «después de haber considerado la pedagogía desde una óptica verdaderamente teológica, quisiera al fin de mis días desarrollar una teología que fuera pedagógica»⁸. Esa teología sería la culminación o explicitación de la naturaleza religiosa de su proyecto liberador. Si recogemos esta frase es porque encierra el único sentido posible de lo religioso para él. Su teología no puede ser sino de la educación. En su experiencia no ha encontrado a Dios más que en la concienciación de los hombres en su educación. El sentido liberador de la religión consiste para Freire en que fundamenta y acompaña a su praxis liberadora en la educación.

Esto sugiere dos cosas. Ante todo, la formulación teórica de la opción religiosa de Freire, si podemos hablar así.

Su teología tiene la fuente en su antropología. Y su antropología es función de conceptos como opresión, conciencia, compromiso, libertad, comunidad, denuncia, esperanza. Por tanto su sentido de la religión estará lo más próximo posible a la definitiva norma cristiana: Jesús muerto y resucitado. «Jesús muerto» significa el dolor de los hombres, la obligación de aceptarlo, la realidad de su sentido, su aparente absurdo. «Jesús resucitado» significa el sentido de esa aceptación, la promesa de lo auténtico, la garantía última de la crítica, lo inverificable de la solución cristiana, la naturaleza específica de su utopía. Juntos, significan la naturaleza alternante o dialéctica del proceso liberador, su condena a un caminar constante que es justamente la condición de su fecundidad⁹.

, por ejemplo,
MANN, J., *El Dios
ficado*, Sígueme,
ianca, 1975.

Interesa subrayar algo en esta serie de explicaciones: el carácter distinto de la aportación cristiana a la solución de los problemas de los hombres. Ese carácter distinto puede muy bien, aunque él no lo diga expresamente, aclararnos lo específico de la religión de Freire. Lo apuntábamos más arriba con la distinción entre lo religioso como una función más o como la dimensión básica de todas las funciones humanas. Los problemas de los hombres deben recibir su solución solamente de ellos, es decir, de las ciencias humanas. Los problemas del desarrollo, de la planificación, del ocio, de la comunicación, etc., han de ser resueltos desde el saber de los hombres. Más exactamente: han de tratar de ser resueltos. Porque la experiencia diaria nos demuestra que no hay solución definitiva. En este panorama lo religioso ha de actuar como instancia crítica, como provisionador de todos los resultados. Lo religioso dirá a Freire que nunca se puede llegar a la solución definitiva (la que definitivamente acalme las ansias humanas). Y le dirá paradójicamente

que Dios está en el esfuerzo de los hombres, y que por tanto soluciones ya no son únicamente tuyas, que ya tienen algo definitivo.

religión y experiencia del maestro

Esto nos lleva a la segunda sugerencia: este modo de entender la religión es el único adecuado a un maestro.

La religión del maestro será su vivencia de una pedagogía liberadora. La pedagogía religiosa en nada diferirá de la pedagógica no religiosa, salvo en su definitiva insatisfacción. Hablando en términos de cartel publicitario, diríamos que la insatisfacción es el primer síntoma del maestro cristiano. En la medida en que su pedagogía se impregne de ello, estará siendo ya religioso; en la medida en que su pedagogía sea una pedagogía positivamente definida y definitiva, la religión no tendrá sitio en su escuela.

También brasileño y embarcado en las mismas tareas de Freire (desde su hacer de teólogo), Alves expresa así esta noción de religioso:

«La fe y la carencia de casa propia van juntas. La fe es precisamente carencia de casa propia... Por muy extraño que pueda parecer, la Biblia comprende bien que el hombre no alcanza la plenitud y la libertad solamente después de haber cortado sus propias raíces y convertirse en exiliado. No hay salida alguna. Si es que no estamos ya ciegos, es que somos todavía capaces de entender y de sentir, pero no podremos evitar reconocer la conclusión de que el mundo presente de cosas es totalmente absurdo? A partir de este momento, uno vive de la propia pasión por lo ausente. De esta continua —e inevitable— tensión, nace el profeta»¹⁰.

¹⁰ ALVES, R., *Hijos del Mañana*, Sígueme, Salamanca, 1976, p. 156.

El tono de Alves puede sonar más poético que realista. Ciertamente. No pretende predicar el escapismo. Afirma, la necesidad de la fe, de la búsqueda. Lo recogemos porque nos permite vislumbrar mejor una serie de consecuencias derivadas del concepto de religión en Freire. Porque su mejor explicación es proyectar estas ideas sobre nuestra vida de todos los días.

Preguntémosnos simplemente: ¿nuestra escuela da testimonio de buscadora? Encontraremos que, si no hay tal, no estará viendo la fe en la Encarnación, no creará de hecho en lo que afirma de palabra: que los hombres «interesan» a Dios, y que Dios debe buscarse en la vida de todos los días.

Una escuela no vive la religión, vive en cambio una educación bancaria, cuando en ella todo está ya establecido: el reglamento general, sistematización de límites y posibilidades y no en cambio cauce de las relaciones dentro de la escuela; le metodología, aprendida de una vez para siempre en la Normal o en el último cursillo de verano; el programa, en el que no cabe más que los mínimos teóricos establecidos; la relación maestro-alumno, inexistente; la vida religiosa (en el caso de escuela congregacional), estructurada desde una teología casi maniquea en la que no hay lugar para la oración del trabajo diario; la pereza intelectual de tanto maestro que nunca lee nada, etc.

Si hace esto, aunque pretenda dar también clase de religión, no lo conseguirá. Siempre queda la incalculable acción del Espíritu, que escribe recto con los fallos humanos. Pero es un triste consuelo. Que ciertamente no quita culpa a los interesados. Su escuela estará ensuciando la religión en falsas sesiones de catequesis: necesariamente estará inculcando tranquilizantes, seguridades de última hora, sistemas de acomodación, palabras de hombres en lugar de Palabra de Dios. A su escuela le harían un gran favor prohibiéndole dar clase de religión.

Convivir y saber por qué

Sería fácil, siguiendo nuestro criterio de encabezar cada enunciado con un juego de oposiciones, hablar ahora de mecanización-relación. La educación bancaria diferiría de la liberadora en cuanto ésta se propone construir una sociedad de relaciones mientras que aquélla se despreocuparía de todo que no fuera la mecánica de la producción.

Sin embargo, para comprender el concepto de sociedad que hay en el proyecto de Freire no basta con aducir textos sobre la interacción escuela-sociedad. Se consigue en realidad muy poco denunciando la ilusión de quienes pretenden cambiar la escuela sin cambiar la sociedad. Por una sencilla razón: con eso no se nos dice por qué la sociedad es como es y cómo en consecuencia debe actuarse para cambiarla.

**entre el ser
y el tener**

El proyecto concientizador de Freire quiere ir más allá de esta denuncia. Para ello se necesita que cada uno se haga consciente

de la estructura Poder-Ser que anima a los hombres. Véase, ejemplo, el siguiente texto de Freire y la lectura que a continuación proponemos:

«Las primeras (las clases dominantes) se alienan en cuanto, transformando el SER en un falso TENER, se exaltan en el PODER y ya no SON; las segundas (las clases dominadas) se alienan porque, impedidas de un cierto PODER, dejan de SER en la escasez del PODER»¹¹.

11 MPF 148.

El texto puede parecer rebuscado, simétrico, más literario que real. Su idea, sin embargo, es la justa. Veámoslo. Hay en todo hombre una necesidad vital de realizar cosas, de actuar sus capacidades. Sin que nadie nos lo haya explicado, todos sabemos que tanto somos cuanto más hacemos. Es decir: nuestros hechos garantizan que estamos vivos, que hay en nosotros una fuerza. Lo que de hecho nos mueve es nuestra necesidad de ser, y nuestra necesidad de hacer. Nuestras obras son pasajeras; nuestra vida, no. En cuanto nuestras obras descubren sus defectos, las desechamos. Nos sabemos capaces de seguir actuando. Allí está el sentido más fundamental del Poder: en ser capaz de hacer, no en hacer de hecho.

Ocurre, sin embargo, que desechar constantemente nuestras obras y crear otras nuevas es costoso. Porque significa reconocer necesidades. Y en cierto sentido esto contradice ese sentido fundamental del Poder. Entonces preferimos entregarnos a ese otro Poder, falso pero palpable. Se trata de un Poder constituido en función de lo que actualmente tenemos. De ese modo nuestra necesidad básica de actuar para sentirnos vivos se convierte en la ilusión de vida que encontramos en el Tene

Las conclusiones, varias, son lógicas. Los habrá que renuncian a la inquietud suscitada por esta conciencia y se entregan a la posesión actual. Son los opresores, los alienados del Poder-Tener, los que se creen vivos porque son materialmente fuertes y dominan la economía del mundo. Habrá también los que renuncian a la conciencia por la entrega inerte a la no posesión. Son los oprimidos, los que se resignan a su categoría de objetos y se entregan dentro de sí una envidia o ilusión estéril respecto al modelo brindado por la otra clase. Habrá quienes no renuncian a esa conciencia, pero sí en cierto modo a la lucha por el tener y se refugian en mundos más o menos utópicos o retirados; habrá finalmente quienes, además de no renunciar, se entregan en el camino de la lógica con tal conciencia: serán los revolucionarios o los profetas. Una salvedad, con todo, respec

estos últimos: si las otras tres salidas pueden vivirse individualmente, en este caso se requiere la comunidad. Nadie puede vivir solo la tarea de la concientización.

Este modo de entender la institución de lo social va más allá de la mecánica económica de la convivencia. Busca la motivación de tal mecánica en la voluntad de los hombres. Si queremos proyectar un concepto de sociología sobre la realidad de nuestra escuela, habrá de ser algo situado más allá de lo cuantitativo. Comprendemos ahora por qué, en realidad, la idea o el dilema guía es materialismo-espiritualismo. A la luz de la explicación anterior entendemos estos dos conceptos.

En el dilema materialismo-espiritualismo puede el lector descubrir una referencia que no nos interesa soslayar: el marxismo de Freire. La recogemos, aunque sea brevemente, y la comentamos con otro texto de Alves. Debe permitirnos una proyección más ajustada de Freire a nuestra realidad.

«Está claro por qué Marx adoptó una actitud tan crítica frente a la sociedad capitalista. El problema no estribaba en si resultaba suficientemente productiva o no: no es que él proponga una receta distinta para el mismo pastel. El problema consistía en que ese sistema se había convertido en profundamente materialista, que la producción tan sólo podía medirse en términos de dinero. El acto creador no tenía papel alguno que desempeñar. Realmente, el acto creador dentro de ese sistema era ya totalmente imposible. En vez de ser el hijo de la libertad humana y por tanto la más alta expresión de la vida misma, el trabajo se ha convertido nada más que en 'medio para la satisfacción de una necesidad; la vida aparece simplemente como medio para vivir' (Marx). Y el trabajador consecuentemente, no puede disfrutar de su trabajo como si fuera un juego. Marx asegura que 'el orden de la eficiencia' de nuestra sociedad implica una regresión a un género de lógica que la vida misma rechazaba cuando creó al hombre»¹².

c., 191.

materialismo o libertad

De este modo encontramos la versión sociológica del concepto libertad. En los temas anteriores, religión y culto, se refería a la necesidad de una creatividad personal, el riesgo de la fe como síntoma de lo religioso. Ahora la libertad es el criterio sobre si una sociedad es materialista o no. Cuando la libertad-creatividad-fe aparezca en una estructuración social, estaremos ante algo con sentido. Entonces cada hombre es sujeto y no objeto.

Esto exige, fundamentalmente; que cada hombre acceda a nivel de posesión palpable que le posibilite asumir constantemente su función en la sociedad. Lo palpable de la posesión puede referirse tanto a objetivos concretos como al porqué de los actos de actuar. En la escuela misma, se tratará de poseer los motivos del actuar: el alumno se educa en la convivencia cuando educa en la conciencia refleja de las cosas. Pero igualmente la escuela estará basada en el esquema de valores derivado del sentido de la posesión material: será consciente de su propia dependencia respecto de tal posesión, y de la compleja relación entre capacidad cultural y capacidad adquisitiva en cada alumno.

Es fácil traducirlo al mundo de la educación que todos conocemos.

Situaciones en que nuestra escuela vive un concepto bancario de la sociedad (por estar basada en el Tener y no el Poder; ahogar la libertad en el dirigismo): cuando practica cualquier tipo de selectividad, sea en atención al dinero, sea en atención al saber (pensemos, por ejemplo, en la autoexclusión que imponen las cuotas, en los exámenes de admisión entendidos en función del cociente intelectual); cuando convierte la emulación en tensión e inicia así para una lucha en la que habrán de ganar los más fuertes; cuando olvida el tema de la emigración convirtiéndose, por ejemplo, al servicio de la cultura ambiente desconsidera el modo de ser de los recién llegados; o presidiendo del estudio del tema mismo en sus distintas versiones (industriales, sociales, literarias, históricas); cuando todo es oral e ignora los modernos sistemas de comunicación social (cultura de la imagen, modernas expresiones musicales); cuando practica falsos viajes de estudio que se convierten en temporización con el poder económico o cultural de quienes los hacen; cuando su único valor real es el de la utilidad, la practicabilidad inmediata, de modo que las inquietudes de tipo cultural no hallen cabida en ella; cuando la magnitud del número de alumnos o profesores convierte su funcionamiento en una personal cadena de producción, en la que no puede haber ninguna originalidad; cuando se afilia ingenuamente en una actitud progresista, cuyo resultado es la manipulación de su quehacer por tópicos en boga que nunca se examinan.

Cuando en una escuela se da alguna de estas situaciones (muy frecuente) es que pueden darse todas las demás. Parece carecer de una visión clara sobre la naturaleza social de su institución. Y fijémonos en que «naturaleza social» significa institución al servicio de la relación hombre-sociedad comentada arriba. «Naturaleza social» no significa por tanto hacer ó

escuela un instrumento de lucha de clases por lo menos a nivel inmediato. En cambio llevar a sus alumnos a la conciencia de la naturaleza total de su convivir: a la posesión de un saber de la humanidad y del porqué de ese saber.

Cuando una escuela no se cuida de esto, puede muy bien llamarse personalista, cristiana, liberal, naturalista, o socialista: esa escuela está muerta, es materia inerte.

El dialogar del maestro y los programas

Una lectura completa de nuestra realidad educativa desde Freire podría incluir conceptos como Hombre y Escuela. Si no la hacemos ahora es porque, junto a lo ya dicho sobre Sociedad y Cultura, podría tener el aspecto de divagación ideológica. Por ejemplo: si la Escuela es función de la Cultura o si el Hombre es función de su convivir, resultará que al hacer cultura o sociedad estaremos construyendo escuelas y hombres.

Es importante caer en la cuenta de cómo la institución escolar o la maduración de un hombre son conceptos relativos y «menores», si se puede hablar así.

La vida nos lo está demostrando a diario: los problemas de la escuela no tienen salida sino desde la recomprensión de la cultura (no ciertamente desde la equiparación económica de escuela pública y escuela privada; ni desde confesionalidades o neutralidades supuestas por el hecho de que tal escuela se llame así o asá); la maduración de un hombre igualmente no cabe sino desde la reconsideración de la pertenencia social, de la productividad y la crítica colectivas (no ciertamente desde un hipotético mundo de valores a conseguir, ni desde un individualismo con pretensiones humanistas).

Aunque llamemos «menores» a esos dos conceptos, se trata de dos direcciones muy fecundas a la hora de proyectar las ideas de Freire sobre nuestra realidad. Para no prescindir de esta proyección hemos escogido un cuarto concepto: el maestro. En él podremos recoger las otras dos, dándoles tal vez un cariz más operativo.

ser maestro y buscar

De cuanto hemos leído en Freire en las páginas anteriores deduce por lo menos dos características impotrantas para vida del maestro. La primera es una consideración fundamentada de su ser y se refiere al maestro como profesional de la búsqueda. La segunda convierte el ser del maestro en metodología y habla de la dimensión dialogal de su quehacer. Es fácil ver cómo una y otra las nociones de Escuela y Humanización antes mencionadas: la escuela será el lugar del diálogo, al servicio del hombre siempre por hacer, dirigido por otro hombre que no distinguirá entre su vida y su trabajo.

Ante todo, el maestro como profesional de la búsqueda en sentido más hondo de la palabra.

«La educación problematizante está fundada sobre la creatividad y estimula una acción y una reflexión auténtica sobre la realidad, respondiendo así a la vocación de hombres que no son seres auténticos sino cuando se comprometen en la búsqueda y en la transformación creadoras. En resumen: la teoría y la práctica acumulativa, en cuanto fuerzas de inmovilización y fijación, no reconocen a los hombres como seres históricos; la teoría y la práctica crítica toman como punto de partida la historicidad del hombre»¹³.

13 MPF 111.

Para realizar una educación así, se requiere que el propio maestro empiece por considerarse (perdón por lo ridículo de la frase) como un hombre histórico. Esto supone una comprensión del oficio como vocación. Ciertamente no es algo exclusivo de la condición de maestro. Aquí se apunta a mucho más. En nuestro caso, sin embargo, basta mirar a la realidad diaria para comprender lo utópico de este planteamiento respecto de los alumnos por cuanto en el maestro no hay más que una conciencia de funcionario. La etapa de búsqueda termina casi siempre con el período de las oposiciones en el caso de los maestros «del Estado», y con el de «formación» para los maestros religiosos. Las estadísticas hablan en términos realmente ridículos de los cursos de perfeccionamiento seguidos por los maestros o de su cuidado por evolucionar con la evolución de su medio.

Es una consideración en la que no merece la pena extenderse. Baste con enunciar estas cuestiones: ¿en qué porcentaje se puede hablar de compromiso por parte de los docentes, con el entorno de la escuela?; ¿en qué porcentaje los maestros viven?

profesión como algo en que esté comprometida su maduración humana?

ser maestro y dialogar

Encontramos, después, la dimensión cuestionante de su trabajo como método al servicio de su búsqueda.

Dimensión cuestionante significaría, ante todo, la curiosidad pedagógica, la necesidad de poner en entredicho actuaciones pasadas tras una mejor adecuación a las necesidades concretas; significaría, además, que toda su profesión se viviera de modo dialogal, aceptando la crítica implícita supuesta por la reacción diaria de sus alumnos.

«Lo que se pretende con el diálogo, en cualquier hipótesis (sea en torno de un conocimiento científico y técnico, sea de un conocimiento 'experiencial') es la problematización del propio conocimiento, en su indiscutible relación con la realidad concreta, en la cual se genera y sobre la cual incide, para mejor comprenderla, explicarla y trasformarla»¹⁴.

FREIRE, P., *¿Educación o comunicación?* Siglo XXI, Buenos Aires, 1973, p.

Diálogo no puede referirse a una falsa situación de igualdad maestro-alumno. Anda por ahí mucho ingenuo para quien diálogo quiere decir preguntar al alumno: ¿de qué quieres que hablemos hoy? Como esto es ciertamente inadmisibile, encontramos maestros refugiados más que nunca en lo autoritario, y paralelamente maestros perdidos en un seudodiálogo sin futuro, generador de desorden y de ansiedades. El alumno exige, aunque no sepa decirlo, que su maestro le ofrezca la seguridad de unas nociones. Ahí no hay diálogo ni igualdad posibles. El diálogo exigido está, en cambio, en que el maestro se muestre como buscador, como atento a la novedad diaria. Aquí sí debe haber diálogo. El alumno rechaza al maestro inseguro o ignorante, al que disfraza de democracia su inexperiencia o su miedo; y acepta y se entrega al maestro buscador comprometido. Freire no se refiere a este último cuando piensa que «la educación por la liberación exige la muerte del maestro, esa especie de muerte que nos permite vivir con el pueblo, amarlo y comprenderlo»¹⁵.

NOT 72-73.

A la hora de enunciar el lado concreto de esta doble dimensión buscadora y dialogal nos encontramos con la realidad de los programas. Habría varios otros temas, desde luego: la formación del maestro, la jerarquización o democratización del convivir en una escuela, la autocrítica del maestro como obligación

social, análisis de la formación de instituciones religiosas (centes, vocación magisterial y vocación cristiana, etc. Sin embargo, nos detendremos en el tema, ya varias veces aludido, los programas por su concretez o su urgencia inmediata y universal.

sobre los programas

Un dato básico: el programa frena muchas veces cualquier propósito de auténtica educación y lleva a los maestros a considerarlo como ideal inútil. Pues bien. Mientras no «descapitalizemos» el programa, esta situación seguirá produciéndose. Descapitalizar significaría volver el programa a su tamaño de supervividor. (Aunque Freire no emplee el término mismo, lo recogimos por su parentesco estrecho con la expresión educación bancaria).

La primera descapitalización consiste en poner el programa en diálogo con la vida de cada ambiente o con la capacidad de experiencia de cada alumno. De este diálogo resulta una concreción total en los contenidos del programa. La liberación de y por educación ha de pasar por ahí: por la concretez y la reducción de la vida de todos los días, criterio de cuanto se haga en la escuela. Ahora bien: puesto que este diálogo es nuevo con cada ambiente, para conseguirlo el nuestro habría de echar mano de toda su capacidad de iniciativa (imaginación de actividades) de crítica (selección de las mismas por la autenticidad de la vida que contengan). Es un primer nivel ciertamente difícil de realizar pero impuesto por la vida misma.

Sin embargo, por importante que sea este paso, no siempre basta. En ocasiones la referencia a la vida que el alumno ha de construir no podrá pasar de lo implícito: sobre todo en niveles altos, cuando la teorización de la ciencia se hace complicada y responde a una lógica muy abstracta. (Prescindimos de una cuestión importante y que exige un estudio amplio: si no debieramos remitirse de hecho a la universidad determinados contenidos que se presentan, por ejemplo, en BUP tratando tal vez de «adelantar materia». Está por demostrarse que con tal desplazamiento se recarguen los programas o se pierda tiempo en la Facultad. Pero está más que comprobada la dificultad de adecuación entre la capacidad abstracta de los adolescentes y determinados contenidos).

En estos casos, la descapitalización del programa exige un obrar comunitario por parte del maestro. Son ya varias las veces que aludimos al tema de la comunidad educativa. En todas ellas como habrá podido verse, nos referimos con esa expresión no a la comunidad «de aula», sino a la comunidad «de claustro».

realidad la intención humanista no puede limitarse al hacer de cada maestro. Necesita apoyarse en una voluntad común. De ese modo, la labor descapitalizadora de tal maestro podrá ser simplemente su testimonio de unidad con los demás, en cuyos programas queda tal vez más clara la intención total. Los alumnos percibirán su compromiso vocacional por su vida de equipo.

Enunciado así, resulta muy simple. Tanto que puede mover a más de uno a no tomarlo en cuenta y a buscar en cambio en el terreno de una renovación metodológica personal. Pensamos sin embargo que el método fundamental sigue siendo la relación humana. La capacidad de comunicación —que los alumnos perciben claramente— es el alma de cualquier metodología: su falta convierte en opresor al más científico de los métodos; su presencia hace progresar al más rudimentario. Cuando aceptamos el diálogo como cauce para el trabajo profesional del maestro, no podemos limitarnos al trato con los alumnos. Debemos extenderlo hasta la comunidad escolar, sea a nivel de todo el centro, sea a nivel de cada curso o departamento.

Hoy, entre nosotros, debe afirmarse sin ningún reparo que la liberación personal y profesional de un maestro se mide por la intensidad de su convivir educador. La aceptación de y el servicio a sus colegas, son el síntoma de su conciencia buscadora y crítica, a la vez que la garantía de un proceder dialogal con sus alumnos. No lo es en cambio su militancia activa en ningún grupo político o ideológico. Se requiere esta militancia como garantía y estímulo de la inquietud personal. Pero si de ahí no pasa a un caminar más o menos conjunto con sus compañeros de escuela, vivirá una esquizofrenia esterilizadora de su magisterio.

A la hora de optar

Decía Horkheimer que también los fascistas habían aprendido algo del pragmatismo: «incluso sus frases ya no tienen un significado, sólo un propósito»¹⁶.

Puede ser un hermoso lugar de reflexión para nuestra escuela a la hora de optar entre educación bancaria y educación liberadora. Justamente hoy y siempre lo que impide optar a los hombres es su falta de reflexión. Nuestra escuela, en concreto, vive un momento excepcional de conciencia de sí misma. Se siente urgi-

Cit. en JAY, M., *La
Revolución Dialéctica*
Taurus, Madrid,
t. p. 258.

da a la reflexión por una serie de factores que no hace falta enumerar. En ese momento Freire aporta un fuerte acento a la importancia de los significados de los propósitos. Tomar conciencia supondrá examinarse sobre la naturaleza real de los propósitos: sobre si llevan a una práctica ciega o si en cambio están animados por un proyecto.

En realidad poco más es lo que debemos escuchar de Freire: llamada a la conciencia de las premisas de nuestra educación. No se trata de perder el mejor Freire en su ingeniosa metodología alfabetizadora. Ni en su análisis de la interacción escuela-sociedad. Ni en su vocabulario sobre opresión y liberación. Lo que Freire denuncia no es la escuela fascista sino la escuela que él mismo piensa. Por eso, con ser importante todo lo anterior, nos atrevemos a sintetizar toda la obra de Freire y del INODEP en una constante pregunta: ¿hacia dónde va nuestra educación y por qué?

Si uno toma en serio esta pregunta, es decir, si la responde desde la raíz, no puede quedarse indiferente. Se encontrará tal vez sorprendido al ver que se trata de una máquina irracional y no de su propia libertad.

Enseñanza y educación están íntimamente relacionadas. Circulan corrientes de pensamiento que cuando se ocupan de la enseñanza, inclusive de la destinada a los más jóvenes encuadrados en el sistema escolar, consideran que en ella se puede prescindir en absoluto de aspectos que afectan a las actitudes profundas que el hombre adopta ante la vida, ante los otros hombres, ante el mundo y ante Dios. El solo hecho de omitir de manera habitual, en el proceso de formación de los alumnos en el ámbito escolar, el tratamiento de estos temas, implica ya una posición o ideología determinada, o induce a ella. Todo modelo de enseñanza propone de hecho un sentido de la vida. Detrás de él hay siempre un proyecto de hombre. No existe, por consiguiente, enseñanza neutra...

Por otra parte, la madurez de la persona no se consigue, si en esta educación para la libertad no se respetan las raíces culturales del propio país y región y si no se asume el progreso realizado por la humanidad en todos los órdenes. No se da tampoco esta maduración si no se buscan creativamente respuestas a las cuestiones fundamentales de la existencia y si se prescinde de la dimensión trascendente de la persona.

La formación integral exige que, al mismo tiempo que se desarrollan otros aspectos de la personalidad, se atienda a la dimensión religiosa. La apertura del hombre a lo trascendente es una dimensión constitutiva radical del ser humano. Por ello, una formación integral exige que se preste atención al universo religioso de la persona.

COMISIÓN EPISCOPAL DE ENSEÑANZA,
Declaración del 24.9.76, nn. 11 y 13.