

caminos

Revista Cubana
de Pensamiento
Socioteológico

No. 49 2008



Paulo Freire · Julio César Guanche · Ania Mirabal
Abel Moya · Martha Alejandro · Julia M. Fernández
Gabriel Kaplún · Sonia R. Pérez · Yaima Morales
Rogelio Martínez Furé · Anneris Ivette Leyva
María Isabel Romero

Participación

Jesús Arencibia
Boris Tobar Solano
Abel Somohano
José R. Vidal



Sumario

1 Presentación

Participación

- 2 La esencia del diálogo
Paulo Freire
- 5 Debatir es participar, participar es intervenir
Julio César Guanche
- 7 Formar para la participación social, un imperativo de estos tiempos
María Isabel Romero y Ania Mirabal
- 16 Lo popular en el horizonte de nuestra participación
Abel Moya
- 27 Rostros y huellas de la participación
Martha Alejandro
- 32 Confesiones de una docente universitaria.
Por una pedagogía diferente
Julia M. Fernández
- 36 Claves dialógicas para interpretar la realidad cubana
(entrevista a José Ramón Vidal)
Anneris Ivette Leyva y Abel Somohano

Teología

- 45 La pedagogía de Jesús. Una propuesta sentipensante para construir sujetos participativos
Boris Tobar

Lecturas

- 56 La participación en la historia y el destino de Cuba
Yaima Morales

Pasado y futuro

- 61 El racismo proteico
Rogelio Martínez Furé
- 66 El diálogo tiene siempre una potencialidad revolucionaria.
Entrevista a Gabriel Kaplún
Sonia R. Pérez y Jesús Arencibia

- 72 Quiénes escriben aquí

Director

Raúl Suárez

Editores

Esther Pérez y Marcel Lueiro

Consejo editorial

Kirenia Criado, Ariel Dacal, Alejandro Dausá, Fernando Martínez Heredia, María Isabel Romero, Carlos R. Molina, Alfredo Prieto, José R. Vidal, Joel Suárez y David González.

Consejo asesor

Reinerio Arce, Frei Betto, Leonardo Boff, Rafael Cepeda†, Noam Chomsky, Helio Gallardo, Giulio Girardi, François Houtart, María López Vigil, Miriam Ortega, Pedro Pablo Rodríguez, Loyda Sardiñas y Elsa Támez

Diseño y realización

Katherine R. Paz, Marcel Lueiro y Erick Ginard

Administración y distribución

Erick López y Gladys Ibarra

Canje y suscripciones

Ileana García

Revista Cubana de Pensamiento Socioteológico publicada por el Centro Memorial Dr. Martin Luther King, Jr. (CMMLK) Ave. 53 No. 9609 e/ 96 y 98, Marianao, La Habana, Cuba.
Tels: 260-3940 / 260-9731
Fax: (537) 267-2959
Correo electrónico: revistacamino@cmlk.co.cu

Inscrita en el Registro Nacional de Publicaciones Seriadas con el número 0270, Folio 090, Tomo I. Inscrita en la dirección de correos y telégrafos con el número 930-021-168. ISSN: 1025-7233

Suscripción anual

En Cuba: 20 pesos
En América del Sur: 25.00 USD
En América del Norte: 30.00 USD
En el resto del mundo: 35.00 USD

Fotomecánica e impresión de Uniprint

Cada trabajo expresa la opinión del autor. Se permite la reproducción de los materiales publicados siempre que se mencione la fuente. La revista no se responsabiliza con originales no solicitados.

Presentación

En esta ocasión *Caminos* les presenta a sus lectores un *dossier* sobre participación. A las palabras fundacionales del entrañable brasileño Paulo Freire en *La esencia del diálogo* se suman aquí otras voces cubanas que profundizan en la participación como concepción y práctica, así como en su pertinencia actual para nuestra sociedad.

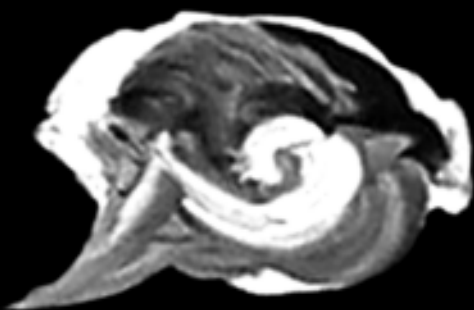
El desarrollo y socialización de una cultura de participación social, consciente, organizada y crítica en nuestro país ha sido y es uno de los propósitos principales que animan la labor del Centro Memorial Dr. Martin Luther King, Jr. Este número se suma a esos esfuerzos en momentos en los que el tema adquiere crucial importancia en

tanto alternativa para recrear el compromiso, la identificación y la entrega a un proyecto socialista construido, en medio de las duras realidades del mundo de hoy, desde las aspiraciones, imaginarios y deseos de nuestro pueblo, en sintonía con la mejor herencia del pensamiento revolucionario mundial y de las prácticas emancipadoras contemporáneas.

El número se completa con otros textos de interés, entre ellos el presentado por el gran poeta popular Rogelio Martínez Furé en el lanzamiento de nuestro número 47 sobre Raza y racismo, celebrado en el Centro Cultural Fresa y Chocolate del ICAIC.



La esencia del diálogo*



Al intentar un adentramiento en el diálogo, como fenómeno humano, se nos revela la palabra –de la cual podemos decir que es el diálogo mismo. Y, al encontrar en el análisis del diálogo la palabra como algo más que un medio para que este se produzca, se nos impone buscar, también, sus elementos constitutivos.

Esta búsqueda nos lleva a sorprender en ella dos dimensiones –acción y reflexión– en tal forma solidarias, y en una interacción tal que, sacrificada aunque sólo fuera 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.¹

La palabra inauténtica, por otro lado, con la que no se puede transformar la realidad, resulta de la dicotomía que se establece entre sus elementos constitutivos. De tal forma que, privada la palabra de su dimensión activa, se sacrifica también, automáticamente, la reflexión, transformándose en palabrería, en mero verbalismo. Por ello, alienada y alienante. Es una palabra hueca de la cual no se puede esperar la denuncia del mundo, dado que no hay denuncia verdadera sin compromiso de transformación, ni compromiso sin acción.

Si, por el contrario, se subraya o se hace exclusiva la acción con el sacrificio de la reflexión, la palabra se con-

vierte en activismo. Este, que es acción por la acción, al minimizar la reflexión, niega también la praxis verdadera e imposibilita el diálogo.

Los hombres no se hacen en silencio,² sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión. Mas si decir la palabra verdadera, que es trabajo, que es praxis, es transformar el mundo, decirla no es privilegio de algunos hombres, sino derecho de todos los hombres. Precisamente por esto nadie puede decir la palabra verdadera solo, o decirla para los otros, en un acto de prescripción con el cual quita a los demás el derecho de decirla. Decir la palabra referida al mundo que se ha de transformar implica un encuentro de los hombres para esta transformación.

El diálogo es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo, y no se agota, por tanto, en la mera relación yo-tú. Esta es la razón que hace imposible el diálogo entre aquellos que quieren pronunciar el mundo y los que no quieren hacerlo, entre los que niegan a los demás la pronunciación del mundo y los que la quieren, entre los que niegan a los demás el derecho de decir la palabra y aquellos a quienes se ha negado este derecho.

Primero, es necesario que los que así se encuentran, negados del derecho primordial de decir la palabra, reconquisten ese derecho, prohibiendo que continúe este asalto deshumanizante.

* Fragmentos de Paulo Freire: *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, México D.F., 1977.



Si diciendo la palabra con que, al pronunciar el mundo, los hombres lo transforman, el diálogo se impone como el camino mediante el cual los hombres ganan significación en cuanto tales. Por esto, el diálogo es una exigencia existencial.

Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas consumadas por sus permutantes.

Tampoco es discusión guerrera, polémica entre dos sujetos que no aspiran a comprometerse con la pronunciación del mundo ni con la búsqueda de la verdad, sino que están interesados solamente en la imposición de su verdad.

Dado que el diálogo es el encuentro de los hombres que pronuncian el mundo, no puede existir una pronunciación de unos a otros. Es un acto creador. De ahí que no pueda ser mañoso instrumento del cual eche mano un sujeto para conquistar a otro. La conquista implícita en el diálogo es la del mundo por los sujetos dialógicos, no la del uno por el otro. Conquista del mundo para la liberación de los hombres.

Es así como no hay diálogo si no hay un profundo amor al mundo y a los hombres. No es posible la pronunciación del mundo, que es un acto de creación y recreación, si no existe amor que lo infunda.³

Siendo el amor fundamento del diálogo, es también diálogo. De ahí que sea, esencialmente, tarea de sujetos, y que no pueda verificarse en la relación de dominación.

En esta, lo que hay es patología amorosa: sadismo en quien domina, masoquismo en los dominados. Amor no. El amor es un acto de valentía, nunca de temor; el amor es compromiso con los hombres. Dondequiera que exista un hombre oprimido, el acto de amor radica en comprometerse con su causa. La causa de su liberación. Este compromiso, por su carácter amoroso, es dialógico.

Como acto de valentía, no puede ser identificado con un sentimentalismo ingenuo; como acto de libertad, no puede ser pretexto para la manipulación, sino que debe generar otros actos de libertad. Si no es así, no es amor.

Por esta misma razón, no pueden los dominados, los oprimidos, en su nombre, acomodarse a la violencia que se les imponga, sino luchar para que desaparezcan las condiciones objetivas en que se encuentran aplastados. Solamente con la supresión de la situación opresora es posible restaurar el amor que en ella se prohibía. Si no amo el mundo, si no amo la vida, si no amo a los hombres, no me es posible el diálogo.

No hay, por otro lado, diálogo, si no hay humildad. La pronunciación del mundo, con la cual los hombres lo recrean permanentemente, no puede ser un acto arrogante.

El diálogo, como encuentro de los hombres para la tarea común de saber y actuar, se rompe si sus polos (o uno de ellos) pierde la humildad. ¿Cómo puedo dialogar, si alieno la ignorancia, esto es, si la veo siempre en el otro, nunca en mí?

¿Cómo puedo dialogar, si me admito como un hombre diferente, virtuoso por herencia, frente a los otros, meros objetos en quienes no reconozco otros “yo”? ¿Cómo pue-

do dialogar, si me siento participante de un gueto de hombres puros, dueños de la verdad y del saber, para quienes todos los que están fuera son “esa gente” o son “nativos inferiores”?

¿Cómo puedo dialogar, si parto de que la pronunciación del mundo es tarea de hombres selectos y que la presencia de las masas en la historia es síntoma de su deterioro, el cual debo evitar?

¿Cómo puedo dialogar, si me cierro a la contribución de los otros, la cual jamás reconozco y hasta me siento ofendido por ella? ¿Cómo puedo dialogar, si temo la superación y si, sólo con pensar en ella, sufro y desfallezco?

La autosuficiencia es incompatible con el diálogo. Los hombres que carecen de humildad, o aquellos que la pierden, no pueden aproximarse al pueblo. No pueden ser sus compañeros de pronunciación del mundo. Si alguien no es capaz de sentirse y de saberse tan hombre como los otros, significa que le falta mucho que caminar para llegar al lugar de encuentro con ellos.

En este lugar de encuentro no hay ignorantes absolutos ni sabios absolutos: hay hombres que, en comunicación, buscan saber más.

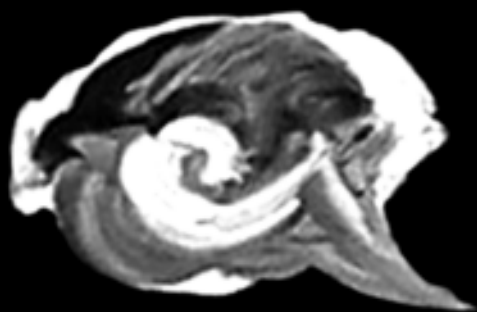
No hay diálogo, tampoco, si no existe una intensa fe en los hombres. Fe en su poder de hacer y rehacer. De crear y recrear. Fe en su vocación de ser más, que no es privilegio de algunos elegidos sino derecho de los hombres.

La fe en los hombres es un dato *a priori* del diálogo. Por ello, existe aun antes de que este se instaure. El hombre dialógico tiene la fe en los hombres antes de encontrarse frente a frente con ellos. Esta, sin embargo, no es una fe ingenua.

El hombre dialógico, que es crítico, sabe que el poder de hacer, de crear, de transformar, es un poder de los hombres, y sabe también que ellos pueden, enajenados en una situación concreta, tener ese poder disminuido. Esta posibilidad, sin embargo, en vez de matar en el hombre dialógico su fe en los hombres, se presenta ante él, por el contrario, como un desafío al cual debe responder.

Está convencido de que este poder de hacer y transformar, si bien negado en ciertas situaciones concretas, puede renacer. Puede constituirse.

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.



Notas:

1 Algunas reflexiones aquí desarrolladas nos fueron sugeridas en conversaciones con el profesor Ernani María Fiori.

2 No nos referimos, obviamente, al silencio de las meditaciones profundas en las que los hombres, en una forma aparente de salir del mundo, se apartan de él para “admirarlo” en su globalidad, pero continuando en él. De ahí que estas formas de recogimiento sólo sean verdaderas cuando los hombres se encuentran en ellas empapados de “realidad” y no cuando, significando un desprecio al mundo, constituyan formas de evasión, en una especie de “esquizofrenia histórica”.

3 Cada vez nos convencemos más de la necesidad de que los verdaderos revolucionarios reconozcan en la revolución un acto de amor, en tanto es un acto creador y humanizador. Para nosotros, la

revolución que se hace sin una teoría de la revolución y, por tanto, sin conciencia, tiene en esta algo irreconciliable con el amor. Por el contrario, la revolución que es hecha por los hombres, es hecha en nombre de su humanización. ¿Qué lleva a los revolucionarios a unirse a los oprimidos sino la condición deshumanizada en que estos se encuentran? No es debido al deterioro que ha sufrido la palabra amor en el mundo capitalista que la revolución dejará de ser amorosa, ni que los revolucionarios silenciarán su carácter biófilo. Guevara, aunque hubiera subrayado el “riesgo de parecer ridículo”, no temió afirmarlo: “Déjeme decirle” —declaró, dirigiéndose a Carlos Quijano—, “a riesgo de parecer ridículo, que el verdadero revolucionario está guiado por grandes sentimientos de amor. Es imposible pensar en un revolucionario auténtico sin esta cualidad.” Ernesto Che Guevara: *Obra Revolucionaria*, Ediciones ERA, México D.F., 1967, pp. 637-638.

Debatir es participar, participar es intervenir*

Esta intervención tiene como asunto la relación entre la idea y la práctica de la participación. Me referiré a la cultura de la participación como clave del ejercicio socialista del poder. Para abordarla, tocaré cuatro dimensiones: 1) las condiciones de la participación; 2) la cultura en la que ha de desarrollarse; 3) las consecuencias que produce; y 4) el sentido de la participación, o sea, participación con respecto a cuál horizonte.

Las condiciones de la participación

Como todos sabemos, el 17 de noviembre del 2005 el Comandante en Jefe Fidel Castro pronunció un discurso que planteó la posibilidad de la reversión del socialismo en Cuba. Sin embargo, por la magnitud de ese cuestionamiento, pensamos que todavía debe producir repercusiones más profundas que las alcanzadas hasta hoy, en el sentido de una discusión colectiva, amplia, propositiva, que se pronuncie no sólo sobre el diagnóstico de los problemas, sino también por cuál sería el margen socialista de sus soluciones, si entendemos por socialismo la ampliación permanente de los contenidos ciudadanos de libertad, justicia y dignidad humanas.

Este discurso –y otros con su mismo sentido– ciertamente han sido muy analizados. Pero este debate no conseguirá toda la eficacia que debe alcanzar si acaso se entiende sólo como la elaboración de una lista de problemas. Para que este debate alcance una dimensión más efectiva, debemos acompañarlo entre todos con las preguntas sobre: 1) los presupuestos del debate, o sea, la información y la comunicación política necesarias para colocarse como un actor en él; 2) la promoción y la defensa de una esfera pública donde se pueda verificar tal debate en un

marco político cada vez más ampliado; y 3) la incidencia –o sea, el impacto– que lo debatido pueda alcanzar sobre el curso de la realidad.

Aquí, es necesario combatir un enfoque antintelectualista que no promueve el debate diciendo que este es “mucho pensamiento y poco estar en la concreta”. Pero ese discurso que cree necesario resolver primero los problemas materiales para después poder pensar, es una contradicción. No es posible resolver con eficiencia los problemas, y menos hacerlo desde una perspectiva socialista, sin pensar primero las soluciones y, sobre todo, sin discutir el enfoque político de esas soluciones. Para apoyar, y sobre todo para seguir esos discursos, defendemos un debate que es asimismo “estar en la concreta”. Con esto, recordamos una idea esencial del marxismo: nada hay más práctico que una buena teoría, con el Lenin que decía: “sin teoría revolucionaria no hay práctica revolucionaria”.

La cultura de la participación

Sin cultura política socialista no puede existir la participación que necesita el socialismo.

Sin embargo, se nos presenta un problema con el propio concepto de cultura política. Con frecuencia, los usos del término privilegian una acepción que la reduce a su concepción “letrada”, la que se transmite en las escuelas, los medios de comunicación y las agencias encargadas de “formar valores”.

Sin embargo, además de esa cultura que llamamos “letrada”, cuyos problemas no abordo aquí, porque hay ya un buen número de valiosas intervenciones sobre ese campo, existe otra dimensión de ella que se forma a través del propio funcionamiento social, de los valores que se forman con independencia de los medios de comunicación,

* Palabras leídas en el VII Congreso de la UNEAC, celebrado en La Habana en abril del 2008.

de la escuela, por la forma misma en que transcurre materialmente nuestra vida, que a veces, si no va en contradicción con la primera, guarda con ella una relación bastante contradictoria.

Debemos recordar que no sólo con libros y con televisión se forma “cultura”. La cultura socialista se consigue en las ideas y en los hechos con relaciones sociales socialistas, con los usos públicos del saber, con espacios culturales que reproduzcan una espiritualidad cada vez más rica por más compleja, con la socialización de la economía, con la redistribución creciente del poder entre la ciudadanía, con la extensión de la información política, con la ventilación pública de los problemas públicos, con la ampliación del control popular sobre la política.

La ampliación de la cultura de la participación sólo se puede lograr en los hechos con la profundización de la política de la participación. Para participar hay que saber participar, y educarse para ello, pero no hay otra forma de hacerlo que participando.

Las consecuencias de la participación

La discusión desde Cuba sobre la alternativa que significa el socialismo respecto al mundo dominado por el capitalismo tiene la especificidad de contar aquí con una revolución triunfante, proceso que es en sí la alternativa. Entonces, ¿cómo formular desde el poder una alternativa tanto al capitalismo como al propio estadio alcanzado por la Revolución?

Hacer la crítica del capitalismo y el imperialismo es imprescindible, pero ello obliga, al mismo tiempo, a hacer la crítica de la organización revolucionaria, de la forma que asume la democracia socialista y de los errores eventuales de su construcción. La exigencia de discutir estas cuestiones no es sólo un problema “de los intelectuales”. Se trata de la necesidad de un debate de la sociedad cubana sobre sí misma.

Esto es lo que más necesitamos: la participación no como la convocatoria a participar de algo que no hay forma de cambiar, sino como la posibilidad abierta de transformar la realidad, lo que supone revisar, continuándolos y/o rectificándolos sobre la práctica, diseños de relación política que no brindan las posibilidades de participación que espera una ciudadanía con la formación cultural y política de la cubana.

El horizonte de la participación o qué es la revolución en la Cuba de abril del 2008

Delinear la estructura socioclasista cubana de hoy, registrar a fondo los fines que persiguen los diferentes estratos y grupos sociales, así como conocer qué significa la Revolución para cada uno de ellos, es imprescindible para articular los imaginarios hoy existentes en un cuerpo más diverso y sólido, capaz de abarcar mayores sectores sociales y de hacerlo con mucho mayor calado.

En un escenario de estructuración social como el existente hoy en Cuba, acaso el instrumento más eficaz para gestionar el consenso socialista sea concebir la política como un discurso en sí mismo diferenciado, orientado hacia la afirmación de la diversidad social.

La diversidad es aquí y ahora la fuerza principal de la ideología socialista, su expresión material es el vehículo que mejor puede disponer a la sociedad cubana, desde la afirmación y el respeto de las diferencias, a armar la defensa colectiva de este proyecto socialista de independencia nacional y de soberanía popular.

Para ello, es necesario afirmar una y otra vez una idea esencial en la ideología revolucionaria: el socialismo no es sólo un método de distribución, sino un cambio cultural en la comprensión de la vida: una moralidad de la libertad, de la justicia y de la fraternidad humanas.

Muchas gracias.

Formar para la participación social, un imperativo de estos tiempos



*Son los sueños todavía
Los que tiran de la gente*

Gerardo Alfonso

La crisis de los noventa, derivada del derrumbe de los países socialistas de Europa del Este y el recrudecimiento del bloqueo económico de los Estados Unidos contra Cuba, sus impactos en la economía, en la sociedad y en la vida cotidiana, han producido cambios en la subjetividad individual y social que muestran la emergencia de relaciones sociales caracterizadas por la desigualdad ante el consumo, la implementación de estrategias individuales de sobrevivencia, la visibilización de discriminaciones por razones de raza, género u orientación sexual, la centralidad para la vida de asuntos de orden material en detrimento de los de orden espiritual, el vivir en la inmediatez y, en consecuencia, la desconexión de no pocos grupos de personas del inacabado proceso de construcción del proyecto sociopolítico impulsado por la Revolución desde sus primeros años.

En esta compleja coyuntura, el Estado cubano, a diferencia de otros países en los que el impacto de la globalización y del neoliberalismo provoca la aplicación de paquetes de medidas de ajuste económico que producen serias crisis sociales, mantuvo las conquistas más importantes de la Revolución —seguridad social, canasta básica familiar, salud y educación gratuitas— y se concentró en la búsqueda de caminos alternativos para estimular la economía, no sólo para resistir, sino para seguir adelante. Esto nos colocó ante dos desafíos: por una parte, la inserción de Cuba en un mercado mundial hegemonizado por el capital transnacional, cuya capacidad para penetrar y moldear el imaginario social, la vida cotidiana y los valores que orientan nuestros comportamientos en la sociedad son palpables; por otra, el tipo de sociedad que ha ido emergiendo como resultado de la crisis de estos años.

Pero el análisis de la sociedad emergente requiere no perder de vista las relaciones entre la macrosociedad —el sistema sociopolítico, el Estado y las instituciones a través de las cuales cumple sus funciones como gerente y garante— y la microsociedad —los grupos sociales, las organizaciones, las comunidades, los individuos—; y advertir si esas relaciones, no exentas de contradicciones, se caracterizan por un posicionamiento ético político compartido, por la participación de comunidades, grupos e individuos en la construcción colectiva y en las decisiones que implican los destinos de nuestra nación, todo lo cual contribuiría al fortalecimiento del protagonismo popular, a incrementar los sentidos de pertenencia al proyecto social en el que estamos inmersos, a una mayor coherencia entre las políticas públicas y las necesidades de los diversos grupos que conforman nuestra sociedad.

Diversos autores/as¹ destacan algunas problemáticas presentes en nuestra sociedad a través de estos años, que muestran cómo los asuntos atinentes a la dialéctica individuo-grupo-sociedad pueden convertirse en limitantes para la participación social y derivar en comportamientos y posturas éticas ajenos al proyecto de equidad y justicia social que promueve el socialismo cubano:

- La penetración inevitable de la cultura del mercado a través de las empresas mixtas, el turismo, los medios masivos de comunicación, el estrechamiento de vínculos con la emigración, así como la inevitable introducción del tema del mercado en la vida familiar provocan el surgimiento de valores que distan de otros legitimados en nuestro proyecto sociopolítico. Esto trae como consecuencia dobles discursos y una distancia entre prácticas y principios.

- La elección de la estrategia de gestión social ha quedado colocada, bajo el supuesto de mayor efectividad y delegación democrática, en manos de expertos-burocratas (de la política, la planificación, la economía, la dirección, etc.), y el punto de vista de los beneficiarios, que deberían ser también actores de la transformación, queda en un segundo plano, reservado, en el mejor de los casos, a un nivel consultivo.
- La conexión entre las dificultades particulares y las políticas generales se excluye del debate de manera apriorística. En esta situación, cuando los planteamientos y aportaciones sobrepasan el nivel en el que ocurren y se refieren a temas generales, se elevan al nivel superior en espera de una respuesta de retorno, lo cual va conformando una cultura implícita de lo prohibido que impide aportar a los marcos instituidos y da lugar a la retórica y al formalismo en todo el proceso de participación social.
- La pérdida del valor del trabajo como medio de vida, de acceso al bienestar y de satisfacción personal ha traído por consecuencia la distancia entre la remuneración por el trabajo y la adquisición de medios adecuados de satisfacción de las necesidades básicas. Ello ha favorecido el ensanchamiento de desigualdades sociales no asociadas al trabajo y de estrategias de sobrevivencia que legitiman acciones ilegales, semilegales o informales. Ha contribuido al empobrecimiento de amplias franjas poblacionales, a la permanencia de brechas de inequidad, especialmente las que se expresan en desventajas socioeconómicas relacionadas con el género, la raza y el territorio.
- Las afinidades entre el proyecto político-social en el poder y su oferta de modelo de sociedad, por una parte, y las aspiraciones y expectativas de vida individuales y familiares, por otra, se ha debilitado.
- La institucionalidad socialista se ve fallida o trunca debido a la burocratización y la ausencia de una vocación real de servicio de las instituciones públicas, de control democrático popular sobre ellas y de una información sistemática, transparente y fidedigna sobre su funcionamiento e impactos reales.

Un panorama de esta naturaleza podría resultar paralizante si no asumimos en la práctica el presupuesto dialéctico de que la realidad está en permanente construcción, es inacabada y, por tanto, perfectible. Nuestra sociedad requiere hoy más que nunca ser pensada y recreada colectivamente en aras de su crecimiento material y espiritual. La participación social es un imperativo de estos tiempos, una necesidad en una sociedad que se asume como proyecto de la colectividad, del pueblo y para el pueblo. Nos favorecen los acumulados de estos años en cuanto a los niveles de instrucción alcanzados, la expe-

Nuestra sociedad requiere hoy más que nunca ser pensada y recreada colectivamente en aras de su crecimiento material y espiritual

riencia organizativa de nuestra sociedad, la creatividad desplegada por individuos y grupos para atenuar los efectos de la crisis de los noventa, que mostró con cuántas potencialidades contamos como sociedad. Sólo cuando las personas se sienten parte y comprometen sus motivaciones y necesidades en los procesos de su vida cotidiana, actúan con responsabilidad social, aportan de modo consciente, propositivo y creativo a las acciones que suponen cambios hacia el desarrollo.

El Centro Memorial Dr. Martin Luther King, Jr., organización macroecuménica de inspiración cristiana, ha asumido la opción política, ética y cultural de contribuir a promover y socializar una cultura de participación consciente, organizada y crítica en sujetos diversos de la sociedad cubana para continuar pensando y perfeccionando el socialismo cubano. Hablamos de una contribución que promueva la consolidación de una cultura socialista, una cultura cuyo centro es el ser humano, que incorpora modelos de desarrollo que tributen al crecimiento económico, al bienestar espiritual, a la satisfacción cada vez más plena de las necesidades de individuos y grupos, a partir de sus aportes a la colectividad social.

Desde 1995, la formación para la participación que impulsa el Centro, sustentada en la propuesta de la Educación popular,² tiene el objetivo de fortalecer un tejido social comprometido con el proyecto socialista cubano mediante la conformación de una red de educadores/as populares integrada por egresados/as insertados en diversos sectores y territorios del país. Entre otros actores sociales, han asistido a esos espacios delegados del Poder Popular, presidentes y vicepresidentes de Consejos Populares, especialistas de los Talleres de Transformación Integral del Barrio, líderes naturales de las comunidades, líderes eclesiales, promotores culturales, de salud, de la agricultura urbana, del extensionismo agrario, de la extensión universitaria, de la prevención del dengue, del VIH y de la educación ambiental, trabajadores sociales, profesores e investigadores que asumen la participación como indispensable en el campo de la cultura comunitaria.

Entre los referentes que sustentan la propuesta creemos que es necesario destacar al pedagogo brasileño Paulo Freire (1921-1997), al filósofo italiano Antonio Gramsci (1891-1937), al psicólogo social argentino Enrique Pichón Riviére (1907-1977) y al comunicador popular uruguayo Mario Kaplún (1923-1998), por sus contribuciones a la conformación de un pensamiento social emancipador, revolucionario y contrahegemónico.

Vale aclarar que se trata de una experiencia modesta, que se ha ido enriqueciendo a lo largo del tiempo, a lo que ha contribuido la constante retroalimentación entre la teoría y la práctica social, la cubanización resultante de las singularidades de nuestro contexto y la inclusión de los aportes de las ciencias sociales, en particular los que resultan afines a nuestra propuesta.

La intencionalidad de desarrollar capacidades para la participación consciente y activa de las personas implicadas en nuestros espacios de formación ha sido una de las finalidades de la Educación popular, a lo que se suma la intención de que se verifiquen los aprendizajes en las prácticas. De ahí que acompañemos experiencias que, de alguna manera, innovan en el campo de la participación y que son conducidas por los propios egresados/as. En ese sentido, trabajamos para fortalecer y consolidar espacios en los que el compromiso ético, el desarrollo de capacidades políticas y organizativas y de habilidades de desempeño social, contribuyan a dinamizar ámbitos de la sociedad cubana.

A partir de los diálogos producidos en los talleres de formación, de las reflexiones del equipo de Educación popular del Centro y de los aciertos y dificultades emanados de las experiencias prácticas conducidas por nuestros/as egresados/as, desarrollaremos las consideraciones que siguen sobre la participación social, en interés de contribuir al debate de asuntos centrales a la propuesta formativa que promovemos, muchos de los cuales constituyen desafíos para continuar pensando y recreando el socialismo cubano.

La asunción de una cultura del diálogo, la horizontalidad, la construcción colectiva

Saber escuchar, tolerar/aceptar divergencias, reconocer la riqueza de la diversidad, respetar opiniones, explicitar sentimientos, admitir que cada persona puede aportar desde su saber y que la producción colectiva, más que una suma de los aportes individuales, es una síntesis enriquecida por las reflexiones colectivas, son principios distintivos de la participación que promovemos.

Asumimos una concepción y una práctica integral de la participación que necesitan de la formación, porque no se dan de manera espontánea. Trasciende el estar presentes, estar informados/as, ser consultados/as, ejecutar ta-

reas. Nuestra concepción incluye formar parte –sentido de pertenencia–, tener parte –asumir algún rol en aquello de lo que se forma parte– y tomar parte, que implica tomar decisiones, incidir en el curso de los acontecimientos.

Participar es un proceso organizado, colectivo, incluyente, orientado por valores y objetivos compartidos, en el cual se involucran una variedad de actores, y en cuya consecución se producen transformaciones en los niveles individual y social.³

Cambios en la subjetividad individual

Participar requiere modificar actitudes, lo cual conlleva transformaciones en el nivel cognitivo, ya que las personas deben saber qué es participar en el sentido que proponemos; esto es, tener los conocimientos y habilidades precisos para participar; transformarse en el nivel afectivo, pues deben tener una predisposición favorable hacia el diálogo, deben estar motivados/as a construir colectivamente; y transformarse en el nivel comportamental, en el cual se verifican los cambios que han de expresarse en las prácticas concretas.

A su vez, concientizar como individuos que en nuestras prácticas cotidianas asumimos roles autoritarios, paternalistas, no participativos, es un primer paso para el cambio; pero la transformación real se producirá si llevamos a nuestros contextos las nuevas maneras de entender la participación, lo que supone desafíos que hay que estar dispuestos a enfrentar. De ahí que los cambios dependan de la voluntad y la opción de las personas.

Uno de esos desafíos consiste en que las lógicas de funcionamiento social presentes en los espacios en que nos involucramos pueden resultar constrictoras de la individualidad. Al respecto, decía Paulo Freire en una entrevista en el año 2000: "...la única manera de aumentar el mínimo de poder es usar el mínimo de poder... lo que hay es un permanente movimiento contradictorio, en que la conciencia, reconociéndose condicionada, es capaz de intervenir en el condicionante".⁴

Sucede que portamos hábitos y costumbres que se sustentan en juicios estereotipados, en representaciones estrechas sobre las maneras de participar. Con frecuencia se culpa a otros de la "no participación", cuando en realidad las estructuras organizativas y las instituciones sociales la pueden facilitar si se incorporan los presupuestos que promovemos. Para ello se necesita formar formadores que multipliquen en sus espacios estos aprendizajes.

Un cambio cultural

Al entender la cultura como matriz portadora y productora de valores, hábitos, discursos y relaciones sociales apprehendidos también de manera inconsciente, a tra-

vés de los diversos canales de socialización, se devela su papel como lugar de reproducción y, a su vez, de transformación de las relaciones sociales. La cultura socialista requiere que pasemos de ser objetos a ser sujetos de los procesos de innovación social, e implica renunciar a métodos bancarios y domesticadores, superar la subestimación de las personas en tanto agentes transformadores de su realidad e incorporar, tanto en la vida cotidiana como en el nivel de toda la sociedad, valores como la solidaridad, la cooperación, la equidad, la diversidad, el compromiso social.

Es cierto que los miembros de una comunidad portan conocimientos provenientes de su cultura y sus tradiciones que pueden ser muy valiosos y respetables, pero que podrían entrar en contradicción con los cambios necesarios para la comunidad. Puede ocurrir que las creencias y costumbres o los valores sostenidos en una comunidad sean el fundamento de ciertas conductas que impliquen peligros, causen formas de exclusión o de maltrato o mantengan la ignorancia respecto a ciertos fenómenos.⁵

Es ahí donde resulta sustancial el papel de esta propuesta educativa que privilegia el trabajo con la subjetividad y concientiza a las personas respecto a las concepciones del mundo y las ideologías políticas que conviven en su sentido común, entre ellas, la superioridad de unos grupos sociales sobre otros por razones de raza, género u orientación sexual, por sólo citar algunos ejemplos.

Subvertir lógicas en el funcionamiento social

Las relaciones sociales caracterizadas por el verticalismo, el autoritarismo, el burocratismo, el paternalismo, la manipulación, el formalismo resultan cosificantes de las personas que han de ser partícipes de las transformaciones sociales. Se precisa del análisis de las relaciones entre participación y poder si aspiramos a auténticos cambios.

En la introducción al libro *Técnicas de participación*,⁶ Alicia Minujin, psicopedagoga argentina, reflexiona sobre las opiniones de algunos autores respecto a esa cuestión: “La participación real supone modificaciones en la estructura de poder, en quién decide y qué decide”, y señala la existencia de complejas representaciones colectivas que la obstaculizan: conservación de ideas deterministas, pervivencia de hábitos voluntaristas, distorsión ideológica al concebirla como patrimonio de una élite o como concesión y no como derecho.

Se trata, entonces, de redistribuir de manera creciente el poder a escala de toda la sociedad, de transformar las lógicas que legitiman que otros/as piensen o decidan por nosotros y de formar sujetos críticos con capacidades para aportar desde una ética humanista, comprometida y responsable en asuntos de orden social decisivos para nuestras vidas.

La formación de un pensamiento crítico

Tanto en el nivel de la conciencia como en el de las prácticas de individuos y grupos existen sentidos comunes portadores de ideologías y valores que refuerzan las relaciones de dominación. Trabajarlos en aras de producir una cultura liberadora de todo tipo de opresiones es una necesidad en nuestra sociedad actual.

Para ello se precisa de la formación de un pensamiento crítico al que se arriba incorporando un pensamiento marxista como teoría crítica de la sociedad capitalista, como concepción materialista de la historia, como una nueva ética revolucionaria basada en la formación de hombres y mujeres nuevos, cuya máxima aspiración ha de ser la emancipación humana, la superación de la alienación.

El proceso de acción-reflexión-acción sobre la práctica social al que nos convida la Educación popular no sólo nos convierte en sujetos críticos, sino también en activos constructores de nuestro proyecto social, incorporando estos presupuestos emancipadores.

Se trata de asumir la crítica y la autocrítica de manera propositiva, como ejercicio de aprendizaje, entendiendo que no somos perfectos/as ni como individuos ni como sociedad, precisamente porque somos parte de procesos sociales en permanente construcción cuya lectura crítica nos permite identificar errores, corregir el rumbo, evitar que los análisis se conviertan en catarsis y propiciar que se generen soluciones construidas de manera colectiva a partir de un pensamiento crítico que incluya la capacidad de discernimiento, es decir, saber qué habría que reemplazar de lo viejo existente, qué de lo nuevo es pertinente.

Partir de las vivencias y las prácticas de los participantes

Esto presupone que todo lo que nos proponemos abordar —los valores, los prejuicios, las relaciones de poder, las maneras en que nos comunicamos— se vivencie. Así se desarrolla un aprendizaje que vincula naturalmente práctica y teoría, y que evita, entre otras cosas, que las personas —que arriban a los espacios con niveles de instrucción diferentes— se sientan violentadas ante el acto educativo. Por otra parte, trabajar vivencialmente evita la racionalización de visiones que tenemos introyectadas y que sólo por la vía de la vivencia se pueden concientizar. Es imprescindible señalar aquí que los recursos metodológicos que apelan a los afectos y la corporalidad favorecen la concientización.

La organización y la responsabilidad ético-política

Resulta necesario aprender capacidades y habilidades organizativas que favorezcan el trabajo con las personas

y la administración de los recursos. Trabajar con las personas requiere organizar los espacios en los que se espera que ellas participen, e implica realizar una buena convocatoria, en la que no sólo se motive a participar, sino que, además, se especifique todo lo relacionado con el asunto a tratar.

Ineludible también es hacerles claro a los participantes los objetivos que se perseguirán y los horarios y el tiempo de duración de la actividad, crear las condiciones para que las personas se sientan cómodas, definir los roles que cada uno asumirá en el proceso, intencionar ejercicios de construcción colectiva de propuestas, evaluar la actividad teniendo en cuenta los criterios de todos/as los/as participantes.

Igualmente, el espacio participativo debe intencionar el cuidado de las personas, la canalización de los conflictos en caso de que emerjan, el diálogo como método de construcción colectiva y la relación de lo que se haga con el proyecto sociopolítico, a fin de tomar en cuenta los aportes para su mejoramiento y fortalecer los sentimientos de pertenencia a este.

La administración de recursos conlleva tener conocimientos y habilidades para intervenir en la captación y manejo de los recursos necesarios para el avance de los procesos colectivos que se desarrollen, los cuales requieren apelar a la experiencia organizativa existente, recrearla desde estos presupuestos e involucrar al mayor número de personas posible.

La relación entre participación y la dialéctica individuo y grupo

Como se conoce, en los grupos las personas expresan representaciones, valores, actitudes, respecto a los asuntos que se traten. Una propuesta participativa tiene en cuenta la construcción colectiva, pero no desestima los aportes individuales, aunque no formen parte del consenso. Una sola opinión es importante en tanto puede expresar el sentir de los restantes miembros. Desde el aporte individual pertinente, creativo, responsable, se contribuye al funcionamiento de la colectividad.

El trabajo grupal participativo constituye un ensayo, un laboratorio que permite vivir relaciones sociales de nuevo tipo que, a nuestro modo de ver, son sólo posibles en una sociedad socialista. Podemos comprobar en los grupos de formación con los que hemos trabajado que son posibles las relaciones basadas en el servicio, la solidaridad, la corresponsabilidad, el diálogo entre el saber científico y el saber popular, la equidad, el respeto a la diversidad.

Asumir la grupalidad desde estos presupuestos participativos implica que el grupo se constituya en sujeto colectivo, organizado, autorregulado, con capacidades para

la autogestión y el análisis crítico propositivo, transformador de la realidad.

Un estilo de dirección/coordinación democrático

Un estilo de dirección/coordinación democrático es aquel que subraya la participación grupal y la cooperación para el óptimo funcionamiento del grupo. Es copartícipe y corresponsable en la propuesta de trabajo, no impone, llega a acuerdos con el grupo sobre los objetivos y pautas del funcionamiento del trabajo. Aporta sus opiniones y experiencias, pero no como verdades acabadas, y confía en las posibilidades de pensar y hacer de los demás.⁷

Para alcanzar estos objetivos, sugerimos desde nuestra experiencia conformar equipos de trabajo en los que se comparta la responsabilidad de la coordinación y múltiples miradas enriquezcan el proceso, someter las agendas de las actividades a consulta, tener en cuenta los conocimientos, los sentimientos y los comportamientos de las personas en los diseños de las actividades, aprender a pensar desde la perspectiva de la grupalidad, reconociendo en la misma una filosofía de vida sustentada en relaciones democráticas, horizontales.

Integración entre las estructuras de la macro y la microsociedad

Para que se tracen políticas públicas que respondan cada vez más a los intereses de las personas hay que partir de diagnósticos de necesidades, reconocer sus saberes, experiencias y prácticas para tomarlos en cuenta, atender sus intereses y su historia personal y colectiva.

Como parte de las acciones emprendidas a propósito de la revolución energética, a las personas que cocinaban con gas de balita, kerosene u otros combustibles les han ido cambiando paulatinamente sus cocinas por un módulo para cocinar con electricidad. No todas las personas, sin embargo, han estado satisfechas con el cambio, en particular, las que cocinaban con gas. Téngase en cuenta que el uso de la electricidad para estos fines implica un cambio cultural respecto a las maneras de cocinar. Para que las personas se sientan sujetos de los cambios se precisa prepararlas. Las actividades educativas pueden ayudar a ello; si no, los viven como una imposición, aunque les beneficien.

La participación puede contribuir a mejorar el funcionamiento institucional si se asumen los principios que la sustentan. Resulta conocido que las instituciones funcionan desde lógicas que, en la mayoría de los casos, son paternalistas, centralizadoras, autoritarias. Consideramos la institucionalidad existente una potencialidad para el desarrollo social siempre que accione desde lógicas parti-

cipativas en las que exista control popular sobre su funcionamiento, diálogo sistemático intrainstitucional, entre la institución y la comunidad, entre la institución y otras instituciones.

Las instituciones no pueden “desconectarse” de las expectativas y motivaciones del pueblo, pues ellas constituyen razones de su existencia. Hay que continuar pensando cómo dinamizar los canales de participación existentes en aras de que las instituciones respondan cada vez más a los intereses populares.

Otro asunto a señalar en este tópico es que, aun cuando existe la propuesta política de promover la participación popular en los Consejos Populares, no todos funcionan desde esta perspectiva. En el capítulo VI de la ley 91, documento rector del trabajo de los órganos de poder local, se plantea:

Artículo 35: La participación popular, en la actividad del Consejo Popular, constituye la vía fundamental para realizar su labor. Ella está presente desde la identificación de los problemas y necesidades y sus posibles soluciones, hasta la adopción de las decisiones, así como en la planificación, desarrollo y evaluación de las principales acciones que se ejecutan en la demarcación.

Artículo 36. El Consejo Popular promueve la participación masiva de los residentes de la demarcación en la búsqueda de la unidad, el consenso, la identidad y el sentido de pertenencia de los ciudadanos por la comunidad, el territorio y el país.

Artículo 37. El Consejo Popular promueve programas de trabajo que involucren a vecinos y sectores específicos, como son los niños, jóvenes, ancianos, amas de casa y otros, en función de sus necesidades e intereses.

Algunas de las razones que pudieran incidir en que no se funcione de acuerdo con lo legislado es la falta de una formación sistemática de los delegados en una concepción del trabajo comunitario participativo, que los provea de recursos metodológicos que lo faciliten. Por otro lado, las labores de gestión y canalización de las múltiples problemáticas comunitarias les toman gran parte de su tiempo, lo que atenta, lógicamente, contra los tiempos para el trabajo comunitario. Asimismo, los espacios colectivos de diálogo con el pueblo se convierten únicamente en momentos de rendir cuenta de su gestión, cuando podrían ser genuinos espacios de construcción y toma de decisiones colectivas.

A lo anterior hay que añadir que es necesario que las instituciones y los factores que coexisten en las comunidades asuman una filosofía de trabajo coherente con estos postulados. Incorporar los presupuestos éticos, políticos

y metodológicos de la Educación popular pudiera contribuir a ello.

La integración y articulación de los actores

Aprovechar los equipos de trabajo comunitario donde existan, o crearlos, constituye una demanda de la participación en el ámbito comunitario. Estos equipos de trabajo deben estar integrados por personas que radiquen en la zona y sean sensibles a sus problemáticas, aunque también se puede incorporar otras externas que representen a instituciones u organizaciones que se interesen por su desarrollo.

La misión de esos grupos, conocidos como grupos gestores o grupos comunitarios, es planificar los diferentes momentos del proceso: diagnóstico, propuestas de acciones, ejecución, evaluación. Deben considerar, además, los tiempos, los recursos que se necesitarán, las diversas actividades a desarrollar. La sociedad cubana es una sociedad organizada, pero si cada instancia actúa según objetivos propios, sin articularse al resto, sobre las mismas personas, no se alcanzarán los resultados de integración para la participación. Se hace necesario superar la desconexión existente para avanzar hacia modelos de funcionamiento social cada vez más colectivos.

Un buen punto de partida en la planeación de los procesos de trabajo comunitario de manera participativa es el respeto a las particularidades contextuales de cada comunidad. Son ellas las que determinan las necesidades percibidas por las personas y, por tanto, la orientación del trabajo a realizar.

En el documento de trabajo comunitario integrado que utilizan los delegados del Poder Popular se asume esta práctica como método, como instrumento más que como concepción de trabajo, aun cuando no aparecen las formas de hacerlo. Concebirlo como un método lo lastra, a la vez que impide trabajar los valores y concepciones de la subjetividad individual y social. No obstante, se enfatiza en la necesidad de la integración entre los factores de la comunidad y en la voluntad de resolver tareas y necesidades como uno de los propósitos principales de esos factores.

El respeto a las diferencias

De la misma manera que nos diferenciamos como individuos, lo hacemos según nuestra pertenencia a los diferentes grupos sociales de los que formamos parte. Somos diversos/as, y a ello contribuyen las múltiples identidades que nos conforman como sociedad y como individuos. Sin embargo, eso no nos hace mejores ni peores personas, ni nos coloca en lugares superiores o inferiores para participar. La participación implica asumir la diversi-

dad que somos, pensarnos heterogéneos y proyectarnos de esa manera.

Espacios de debate colectivos

Los asuntos que nos conciernen como nación y que contribuyen a la recreación de nuestro proyecto sociopolítico deben ser debatidos por toda la sociedad. ¿Cómo concebimos al socialismo hoy? ¿Qué entendemos por diversidad? ¿Cómo asumimos la civilidad? Esas son algunas de las cuestiones que requieren pensarse mediante la participación popular.

Criterio de sostenibilidad

Para que los procesos de desarrollo social sean sostenibles es importante dejar instaladas capacidades y habilidades educativas, organizativas, de gestión, de administración de los recursos en las personas participantes, es decir, empoderarlas. Entendemos el empoderamiento como “un proceso o mecanismo a través del cual personas, organizaciones o comunidades adquieren control o dominio sobre los asuntos o temas de interés que les son propios”.⁸

Más allá de la existencia de proyectos o programas de transformación social, son los aprendizajes que quedan en las comunidades los que garantizan la perdurabilidad de los cambios en el tiempo. De ahí la importancia de la participación para la sostenibilidad.

Contribuciones al contexto cubano actual⁹

En el año 2006, el Programa de Educación Popular y Acompañamiento a Experiencias Locales diseñó un encuentro nacional de educadores/ras populares, concebido y desarrollado como un proceso de múltiples eventos territoriales en el que participó un total de 435 egresados/as y se presentaron 71 experiencias que mostraban diversos grados de innovación en las formas de participación.

Los participantes en los encuentros respondieron las siguientes preguntas: ¿Qué nos ha aportado la Educación popular? ¿Cómo ha repercutido esta formación en nuestras prácticas cotidianas y en nosotras/os mismos?

Las respuestas de las personas involucradas en las experiencias de Educación popular registraron significaciones diversas respecto al compromiso político con los valores del proyecto de la Revolución cubana y su ideario socialista. Y esto en medio de las complejas realidades de nuestra sociedad. Estas personas despliegan su modesta contribución, su compromiso, y lo encarnan en medio de las dificultades que enfrenta nuestro pueblo, sus angustias y esperanzas, y también su irrenunciable alegría y la cultura popular que la expresa. Son educadoras y edu-

cadores populares que luchan contra “molinos de viento convertidos en gigantes a fuerza de burocratismo”, y se las tienen que ver con estructuras e instituciones con falta de osadía y muy poca iniciativa, más pendientes de lo que viene “de arriba” que de lo que emerge del pueblo.

Resulta curioso que –aun cuando la mayoría de esos encuentros tuvo lugar antes del discurso del compañero Raúl Castro el 26 de julio del 2007–, en muchos casos, como se evidencia en esos planteos, las respuestas estuvieron a tono con las necesidades y reclamos que recoge ese discurso. Se expresaron problemas, insuficiencias, necesidades, urgencias, y el imperativo de una participación activa de la gente en sus soluciones. Críticas y convicciones presentes en las palabras de Raúl, a partir de las cuales se ha convocado a “analizar y hacer propuestas a la dirección de la Revolución, en un ambiente de absoluta libertad y sinceridad”, a la discusión crítica, a pensar y proponer cómo mejorar la calidad de la vida y enfrentar lo que nos lastra como proyecto revolucionario.

En los encuentros se coincidió en que los cambios que ha traído esta formación a nuestras maneras de pensar y hacer se expresan en la resignificación de las relaciones humanas. Los cambios reportados a nivel de la subjetividad individual impactan en los diferentes espacios a los que se vinculan los egresados/as:

- Con respecto a los valores que les ha afirmado esta propuesta formativa señalan: autorreflexión personal, los valores éticos de solidaridad, amor, coherencia, valentía, humildad, honestidad, humanismo, responsabilidad, tolerancia, compromiso social, optimismo, confianza, autoestima y crecimiento espiritual.
- Sobre los cambios en las relaciones interpersonales, familiares y organizacionales: mejoramiento de las relaciones interpersonales a partir de la apropiación de maneras de trabajo y relaciones diferentes. Se enfatiza en el desarrollo de capacidades y potencialidades para dialogar, construir identidad desde la diversidad de género, raza, generación. Valorar lo grupal y colectivo desde la cooperación, priorizar la creatividad, atender los ritmos de los procesos y las herramientas de la comunicación.
- En cuanto a las relaciones de poder: reconocimiento de la presencia de las mismas en todos los ámbitos de la vida humana y comprensión de la necesidad ético-política de que la práctica del ejercicio del poder sea desde la superación de toda forma de dominación; de la centralidad de la participación como derecho y como necesidad humanos; de la búsqueda constante de herramientas para participar efectivamente en la toma de decisiones; de la capacidad de incidencia política, el compromiso con la comunidad, creer en el ser humano, resignificar y reafirmar el compromiso político y el

- de la fe y una comprensión abarcadora de lo político.
- Sobre los cambios en las prácticas organizativas: el fortalecimiento de sujetos colectivos en las experiencias que autoconducen; las articulaciones solidarias entre experiencias comunitarias y en la emergencia de formas organizativas que privilegian el trabajo en equipo y valorizan la diversidad como riqueza en los procesos.

Contribuciones desde las experiencias

Las respuestas de los encuentros territoriales a las preguntas ¿En cuál experiencia estás aplicando la concepción y metodología de la Educación popular? ¿Cómo la aplicas? ¿Qué logros (se alcanzaron)? ¿Qué desafíos (restan)?, revelaron que son múltiples las aplicaciones de la formación para la participación social.

Muchas de las experiencias presentadas –fundamentalmente aquellas que tienen objetivos de desarrollo más integrales, cuya realización se concreta en espacios sociales locales– expresan con mayor claridad el sentido político de la participación de los sujetos, es decir, su protagonismo en los mismos, en las decisiones y acciones que se toman para la transformación de la realidad en que trabajan, al tiempo que apuntan a cambios en la subjetividad y en las relaciones sociales de las personas involucradas.

Hay que reconocer que una u otra forma de entender y promover la participación social no depende sólo de la voluntad de los educadores/as populares. Otros factores más complejos influyen en esa decisión. Parafraseando al maestro Paulo Freire, “no siempre hacemos lo que debemos, sino lo que podemos”.

Al analizar por ámbitos algunas de las experiencias donde egresados/as han podido aplicar con mayor coherencia y sistematicidad la concepción y la metodología de la EP, se destaca la comunidad como espacio privilegiado donde se desarrollan experiencias innovadoras en la participación. Como es de esperar, en la ciudad de La Habana un número importante de las experiencias es conducido por educadores populares, en su mayoría mujeres, integrantes de los Talleres de Transformación Integral del Barrio (TTIB).

En cuatro de los encuentros territoriales (Cumanayagua, Jagüey Grande, Guantánamo-Santiago de Cuba y Pinar del Río) se expusieron experiencias participativas que se desarrollan en el sector de la salud, las que abordan con prioridad temas de prevención de enfermedades de transmisión sexual, dengue y adicciones diversas, entre otros problemas.

La valorización del saber campesino y de los productores agrícolas a favor de una agricultura ecológica y sostenible desde la concepción y la práctica de la Educación popular se puso de manifiesto en cuatro experiencias de

fomento de la producción agrícola y cafetalera (dos en Cumanayagua, una en La Habana) y una de producción familiar de flores, en Jagüey Grande.

La concepción y la metodología de la Educación popular es un sustrato de la formación socioteológica que realiza el CMMLK. En el ámbito eclesial se reconoció la contribución de la Educación popular al desarrollo, en la organización y funcionamiento, de algunas iglesias en las que la participación de la feligresía y lo grupal adquieren un lugar central (Iglesias bautistas de Marianao, Guanajay y Mariel; cuáqueros en La Habana y en Floro Pérez, Holguín); de varias iniciativas educativas, incluido el ámbito de servicio (diacónico) en Matanzas, Guanajay y San Antonio, y el litúrgico.

En general, los participantes en los eventos territoriales reconocieron la pertinencia de esta propuesta político-pedagógica para el actual contexto cubano. De ahí que se asuma como referente por diversos sectores y programas ramales, territoriales y nacionales. “Ha ido ganando una visión compartida que ha ayudado al país. Nos ha hecho entender lo que es la política. Nos devela nuestra conciencia política. Ha implicado una nueva manera de renovar el socialismo contra el individualismo”.¹⁰

A modo de conclusiones

La participación desde la Educación popular implica la formación de sujetos críticos creativos que, inmersos en la amalgama social, contribuyan activa, consciente y responsablemente a los procesos de cambio. Al propiciar un cambio cultural, supone la deconstrucción de visiones y prácticas y la apropiación de aprendizajes individuales y sociales que afirman esta concepción de las relaciones sociales, coherente con el socialismo por los valores que encarna. Se necesita de procesos formativos para el fortalecimiento de la participación en la sociedad cubana; se requiere de herramientas y conocimientos que les posibiliten a los actores sociales adquirir las habilidades y los saberes necesarios para propiciar el protagonismo popular en los diferentes contextos en los que trabajan.

Para continuar avanzando como sociedad es imprescindible lograr un proyecto social que se ajuste a las necesidades y realidades de los cubanos y cubanas, que parta de sus intereses, expectativas, sueños, aspiraciones, lo que supone incorporar la subjetividad como parte importante de los procesos de cambio. Respetar las particularidades de los contextos implica implementar estrategias de desarrollo social desde la heterogeneidad y superar concepciones que accionan desde fórmulas, recetas, generalizaciones, descuidando lo peculiar, lo autóctono de los diferentes espacios sociales.

Para promover transformaciones sociales hay que partir de las experiencias y prácticas de las comunidades, de

sus capacidades organizativas, de gestión y administración de recursos. Hay que asumir estilos de coordinación/dirección que propicien el diálogo y la construcción colectiva, y avanzar hacia la necesaria integración de los diferentes actores que participan en los cambios.

El camino aún es largo, pero la necesidad de desarrollo “desde adentro” se ha impuesto como base de una verdadera construcción humana. Contribuyamos a ello desde nuestras experiencias.

Notas:

1 Ver Mayra Espina: “Mirar a Cuba hoy: cuatro supuestos para la observación y seis problemas-nudos” (versión posterior del texto presentado por la autora en el seminario Por una cultura revolucionaria de la política, organizado por la presidencia del Festival del Nuevo Cine Latinoamericano, en noviembre del 2007, y en el panel del jurado de ensayo del Premio Casa de las Américas, en enero del 2008); Ovidio D’Angelo Hernández: “Relaciones entre la política, la subjetividad social y una ética emancipatoria para el desarrollo humano”, en C. Linares, P. E. Morales Puig y B. Rivero (comps.): *La participación. Diálogo y debate en el contexto cubano*, Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello, La Habana, 2004; Patricia Arés Muzio: “Familia, ética y valores en la realidad cubana actual”, en *Selección de lecturas de*

concepción y metodología de la Educación popular, t. 1, Editorial Caminos, La Habana, 2004.

2 La Educación popular es una concepción político pedagógica que surgió en el Brasil de los años sesenta del siglo XX. Su principal precursor fue el pedagogo y filósofo brasileño Paulo Freire. Critica los modelos pedagógicos tradicionales, en los cuales el educador/a “ilumina”, “lleva el saber” a los educandos asumiéndolos como “recipientes vacíos” que deben ser llenados de contenidos. Freire la llamó Pedagogía del Oprimido, Pedagogía Liberadora, por su fuerte compromiso con la emancipación de los marginados y excluidos sociales.

3 Maritza Montero: *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollos, conceptos y procesos*, Paidós, Buenos Aires, 2004.

4 Paulo Freire: *Constructor de sueños*, Cátedra Paulo Freire-ITESO, Guadalajara, febrero del 2000.

5 Maritza Montero: op. cit.

6 *Técnicas de participación*, Colección Educación Popular n. 7, Editorial Caminos, La Habana, 1999.

7 Ver Martha Alejandro: “La coordinación: una íntima y especial pluralidad”, en *Selección de lecturas de trabajo grupal y coordinación*, Editorial Caminos, La Habana, 2005.

8 Alipio Sánchez Vidal: *Psicología comunitaria: bases conceptuales y métodos de intervención*, Barcelona, EUB, 1996, p. 160.

9 Tomado de “Las contribuciones de la EP en el contexto cubano actual”, síntesis de las memorias de los encuentros territoriales de educadores y educadoras populares, equipo EPAEL del CMMLK.

10 Encuentro de Jagüey Grande, Matanzas.





Lo popular en el horizonte de nuestra participación

Mais fortes são os poderes do povo,
quando esses poderes
se forjam dia a dia,
no campo e na oficina,
no escritório e na escola,
com trabalho e ternura...

Pedro Casaldáliga

En la antigüedad preindustrial, la posibilidad de participar en el destino común se regía según la pertenencia a los estamentos superiores de la sociedad, legitimados generalmente por la autoridad divina y beneficiados en lo económico. La democracia griega, patriarcal y androcéntrica, estableció la participación de toda persona libre. En la práctica socioeconómica y político-religiosa, ese principio se redujo en provecho de aquellos que se consideraban ciudadanos. Los varones descendientes de las familias honorables gozaban de todos los derechos de la ciudadanía; es decir, la estirpe masculina apoderada de fortuna, dueña de esclavas/os e instruida en la cultura de la polis. Esta era el espacio privilegiado de convivencia y relaciones humanas en el que se trazaban los lineamientos de las instituciones civiles, militares y religiosas, en otras palabras, el centro de la cultura hegemónica. En ese sentido, la deuda con las/os excluidos fue enorme, dado que la democracia griega había brotado de las luchas populares.

Durante la época de la República en la antigua Roma, el poder del Senado democratizó en parte el arcaico sistema monárquico que obstaculizaba la participación de los romanos. En sustitución del rey, los varones libres elegían anualmente a los pretores, quienes evitaban el peligro de la autocracia. En un inicio sólo los patricios, los miembros de la élite, podían ocupar las magistraturas. Más tarde, las luchas de la plebe, o sea, aquellos que no integraban la nobleza, conquistaron para un grupo de excluidos la posibilidad de participar en el Senado. Los plebeyos enriquecidos, empotrados en los escaños senatoriales, no representaron al pueblo romano. Las familias plebeyas pobres y el resto de la población humilde continuaron relegados, tras haber combatido con valentía por el reconocimiento de sus tribunos.

El Imperio romano facilitó la participación en Roma de quienes no habían nacido en ella, caso insólito en épocas anteriores. Batallar bajo el símbolo del águila constituyó una posibilidad de ganar ese favor de parte del emperador. Los soldados, reclutados en las zonas anexadas soñaban con obtener grandes victorias para entrar en la capital del Imperio y ser elogiados por su *pontifex maximus*, lo que en algunos casos significó el acceso a los rangos bajos de la jerarquía y, de este modo, influir en los destinos romanos. El apetito insaciable del Imperio por nuevas tierras y riquezas, si bien quebró las convenciones que impedían la participación de los extranjeros en la política imperial, nunca favoreció la participación del pueblo empobrecido, oprimido y marginado. Los extranjeros beneficiados por el emperador, cautivados por el poder romano, se convirtieron en adoradores del *pater patriae* y del injusto sistema que representaba. Nunca cumplieron el compromiso moral con sus compatriotas; por el contrario, favorecieron el agobio económico impuesto por el César.

En el ocaso de Roma, el cristianismo oficializado en nada transformó la situación del pueblo. Avalada por la autoridad imperial, la iglesia proporcionó formas de participación para ciertos desheredados, los cuales, investidos con la autoridad divina, silenciaron al pueblo al servir a los príncipes que les reconocieron. Apoyaron el exterminio de las demás religiones, la demolición de los templos que habían dado sentido al mundo greco-romano, el cierre de las escuelas esotéricas y la persecución de sus maestras/os. Las religiosidades populares fueron combatidas ferozmente y las/os desamparados de Oriente y Occidente se vieron obligados a confesar a Jesucristo según la ortodoxia de la iglesia triunfante. En lo adelante, la participación estaría constreñida por el hegemonismo político y religioso cristiano, en franca oposición al origen humilde de las/os fundadoras del cristianismo.

Entrado el siglo XVI, varios movimientos de reforma, incluida la revolución ética y espiritual que impulsó Martín Lutero, motivaron nuevos modos de participación a partir de la crítica al sistema hegemónico. El aporte de los reformadores cristianos propició cierta apertura a la participación del pueblo en el destino común. Sin embargo, la Reforma tampoco viabilizó la participación plena de toda la ciudadanía. En los Estados protestantes se entronizaron nuevas jerarquías que desarrollaron nociones opresoras y excluyentes en contra de las/os más humildes, aquellos que vertieron su sangre en nombre de un nuevo modelo de iglesia.

En la medida en que declinó la cristiandad, la participación pasó a ser un derecho de todas las personas. Las revoluciones sociales, en especial las del siglo XX, proclamaron la participación del pueblo como principio de progreso y liberación; no obstante, muchas de las antiguas concepciones imperiales subsistieron y limitaron el ejercicio de la participación popular. En la crítica a los sistemas capitalista y socialista no faltan las demandas de mayores posibilidades de participación que generen justicia y dignidad. En ese sentido, resulta un tanto incoherente hablar de participación, como si las diversas corrientes de pensamiento y práctica social a lo largo de la historia la asumieran de la misma manera. Se debe especificar lo que entendemos por participación, para esclarecer el modelo de ser humano, sociedad y iglesia a que se aspira.

La participación es eje temático y metodológico de la labor de reflexión y formación socioteológica que desarrollamos en el Centro Memorial Dr. Martin Luther King, Jr. Pero no se trata de una participación ingenua, inocente, huérfana. La nuestra es participación popular, que no sólo visibiliza a los sujetos que la ejercen, sino que también manifiesta la manera en que promovemos su ejercicio, los eventos que suscita, el horizonte que ansía.

El pueblo, lo popular...

La concepción popular es el fundamento de nuestro quehacer bíblico-teológico, de nuestra reflexión y participación en la sociedad y la iglesia. Esta concepción subvierte elementos claves como la interpretación de la Biblia y la realidad, el liderazgo, las nociones sobre lo social, lo eclesial, lo litúrgico, la comunicación, la educación en los espacios formativos comunitarios, las imágenes de Dios, de las mujeres y los hombres, de la comunidad de fe, etc. Lo popular, entonces, es un principio fundacional de nuestra manera de ser, relacionarnos e incidir en el contexto. Pero, ¿qué entendemos por popular? ¿En qué consiste la subversión que provoca la participación popular?

Antes de responder estas preguntas resulta importante abordar qué entendemos por pueblo, ya que lo popular se deriva del concepto de pueblo, de la idea que tenemos

sobre lo que el pueblo significa. En ese sentido, hay que reconocer que esta palabra posee numerosas acepciones. Según los diccionarios, es “ciudad o villa. Población de menor categoría. Conjunto de personas de un lugar, región o país. Gente común y humilde de una población. Nación con gobierno independiente”. No es difícil percatarse de que algunos de esos significados son contradictorios.

Si el pueblo es el conjunto de personas que vive en una nación, una ciudad o una villa, no puede ser al mismo tiempo la parte “común y humilde”. ¿Son todas/os los habitantes o un número determinado de ellas/os? ¿Representan la elite o constituyen los sectores menos favorecidos? Según determinados intereses, énfasis y perspectivas, convendrá utilizar una de las muchas acepciones de la palabra. Por lo que tampoco es complicado apreciar que lo relativo al pueblo lleva implícito determinadas relaciones de poder y posee un marcado carácter político.

Si bien no podemos renunciar al sentido geográfico de la palabra “pueblo”, tampoco podemos ignorar su trasfondo ideológico y su connotación política. Entonces nos preguntamos: ¿somos pueblo todas/os los cubanos? En su significado territorial, evidentemente lo somos, pero en su sentido político-ideológico, económico, socio-histórico, no todas/os somos pueblo. En el discurso tradicional escuchamos frases como “sensibilizar al pueblo”, “convocar, escuchar y educar al pueblo”. No hay duda de que existe la idea de un pueblo y un no-pueblo, o al menos una parte del pueblo que se comprende al margen de la mayoría y siente la necesidad de sensibilizar, convocar, escuchar y educar al resto, a aquellas/os que considera pueblo. Percibir esta situación es vital a la hora de abordar las diversas nociones y modelos de participación que hallamos en nuestro contexto, los cuales revelan relaciones desiguales de poder, así como exigencias y resistencias de diversa índole.

En las iglesias tropezamos con un escenario semejante. Las letanías comunitarias lo expresan con claridad. Pueblo son aquellas/os presididos, no las/os presidentes, es decir, las/os dirigidos en el culto por las/os dirigentes del culto. En las iglesias suele existir la noción de que el pueblo son todas/os aquellos que no toman parte directamente en el gobierno de la comunidad. En las comunidades reformadas, el pueblo (las/os miembros de la iglesia: la asamblea de creyentes) elige una reducida fracción para que lo represente en un cuerpo de gobierno presidido regularmente por una/un pastor. El pueblo, entonces, es concebido como la mayoría representada en la instancia superior de poder. La/el pastor y el cuerpo gobernante de la comunidad no siempre se reconocen y actúan como pueblo, sino como dirigentes del pueblo, de la asamblea de seguidoras/es de Jesucristo; como si el hecho de dirigir a quienes integran la congregación de alguna forma los apartara de ellas/os. Ciertamente es que, como en la socie-

dad secular, quienes son catalogadas/os pueblo pueden postular y definitivamente eligen a sus dirigentes. Pero una vez consumado el proceso, es fácil diferenciar a unas/os de otras/os, al pueblo de quienes lo presiden.

En la Biblia, por lo general, la palabra “pueblo” designa a la mayoría empobrecida, oprimida y excluida por quienes no son pueblo, es decir, por las/os gobernantes. Algunos de ellos procedieron del pueblo, mas, establecidos en el gobierno, experimentaron un proceso de separación que muchas veces desembocó en arbitrariedades, crueldades e injusticias de todo tipo, cuya víctima inmediata fue el pueblo del que surgieron. Las Escrituras también entienden al pueblo de otras maneras. En el Antiguo Testamento, “pueblo de Dios” designa a aquellas/os que optan por mantenerse fieles a la voluntad divina. Es todo Israel, mientras no practique idolatrías y no viole la Ley divina. En cambio, la expresión “pueblos de la tierra” designa a las naciones del mundo, “idólatras, heréticas y enemigas”. El Nuevo Testamento comprende al “pueblo de Dios” como todas/os los que aceptan a Jesucristo, independientemente de su origen. Más o menos estrecha y cerrada, la idea bíblica de “pueblo de Dios” también lleva implícita concepciones político-ideológicas y supone la existencia de contrarios, de un no-pueblo o antipueblo que hay que superar y rendir a toda costa.

Ahora bien, existe una diferencia notable entre los conceptos bíblicos de “pueblo” y “pueblo de Dios”. Mientras el primero remite a una condición determinada por la pobreza, la opresión y la exclusión, el segundo refiere a un estado de autoridad moral, de disciplina espiritual, de relación especial con lo divino. Del pueblo sólo es posible evadirse mediante escaladas políticas, económicas, bélicas. Del pueblo de Dios sólo separa la infidelidad. En este sentido, pueblo de Dios se muestra como una especie de asociación fundada en un pacto, mientras pueblo aparece como una fatalidad con base en relaciones socioeconómicas desiguales e injustas. Detrás de estas nociones emergen diversas concepciones políticas e ideológicas. Con respecto a aquello que aparta a una persona o un grupo de la asociación pueblo de Dios, podríamos preguntarnos: ¿quién o quiénes determinan lo que constituye infidelidad? ¿Quién o quiénes intervienen en la elaboración de las leyes y juzgan a las/os “infieles”? ¿Es todo el pueblo de Dios o una fracción de élite? En este último caso, respondiendo al carácter político e ideológico, tendríamos un nuevo pueblo y un no-pueblo o antipueblo al interior de la asociación pueblo de Dios, es decir, una parte dominada por el criterio y la autoridad de la parte dominante.

No pocas veces, en el discurso tradicional de los medios de comunicación se sustituye la expresión “pueblo” por la palabra “masa”, o “las masas”, bajo cierta noción de diversidad en el sector dirigido, presidido y orientado. Esa denominación no esconde su origen en una determi-

nada construcción político-ideológica que distingue al pueblo como la porción de la sociedad que debe moldearse, modelarse, según el criterio de un grupo de élite. A esa porción se destinan los llamados medios masivos de comunicación, cuya tarea es informar, instruir, entretener a “las masas”. Por lo general, lo único que tienen de masivo esos medios es el hecho de llegar a la inmensa mayoría de la población. Las estrategias de programación, los énfasis político-ideológicos, el lenguaje, los procesos de evaluación de su eficacia, entre otros asuntos, son determinados por la elite, aun cuando existan diversos recursos para conocer las opiniones, necesidades y perspectivas de “las masas”. Habría que preguntar: ¿cuál es el lugar de las masas en los medios masivos? ¿Quiénes determinan ese lugar y acotan la participación del pueblo? ¿Qué tiene de masiva o popular la cultura que promueven estos medios? ¿Quiénes deben aportar lo que de masivo o popular han de contener y promover?

Aunque el concepto de “masa” en la Biblia en relación con el pueblo no es explícito, encontramos nociones afines. Se hace evidente, por ejemplo, en el período de reconstrucción de la nación judía, encabezado por el sacerdote Esdras y el legislador Nehemías. Allí el pueblo, la fracción sometida al criterio de los reconstructores, es manipulada como una masa a la que se niega la posibilidad de participación popular y que debe escuchar, aceptar y asimilar los planes de la élite. Así lo cuenta el libro de Nehemías 8,1-12:¹

¹Entonces se juntó todo el pueblo como un solo hombre en la plaza que está delante de la puerta de las Aguas, y dijeron al escriba Esdras que trajera el libro de la ley de Moisés, la cual Jehová había dado a Israel. ²El primer día del mes séptimo, el sacerdote Esdras trajo la Ley delante de la congregación, así de hombres como de mujeres y de todos los que podían entender. ³Desde el alba hasta el mediodía, leyó en el libro delante de la plaza que está delante de la puerta de las Aguas, en presencia de hombres y mujeres y de todos los que podían entender; y los oídos de todo el pueblo estaban atentos al libro de la Ley. ⁴Y el escriba Esdras estaba sobre un estrado de madera que habían levantado para esa ocasión, y junto a él estaban, a su derecha, Matatías, Sema, Anías, Urías, Hilcías y Maasías; y a su mano izquierda, Pedatías, Misael, Malquías, Hasum, Hasbadana, Zaccarías y Mesulam. ⁵Abrió, pues, Esdras el libro ante los ojos de todo el pueblo —pues estaba más alto que todo el pueblo—; y cuando lo abrió, el pueblo entero estuvo atento. ⁶Bendijo entonces Esdras a Jehová, Dios grande. Y todo el pueblo, alzando sus manos, respondió: “¡Amén! ¡Amén!”; y se humillaron, adorando a Jehová rostro en tierra.

⁷Los levitas Jesúa, Bani, Serebías, Jamín, Acub, Sabetai, Hodías, Maasías, Kelita, Azarías, Jozabed, Hanán y Pelaía, hacían entender al pueblo la Ley, mientras el pueblo se mantenía atento en su lugar. ⁸Y leían claramente en el libro de la Ley de Dios, y explicaban su sentido, de modo que entendieran la lectura. ⁹Entonces el gobernador Nehemías, el sacerdote y escriba Esdras y los levitas que hacían entender al pueblo dijeron a todo el pueblo: “Hoy es día consagrado a Jehová, nuestro Dios; no os entristezcáis ni lloréis”; pues todo el pueblo lloraba oyendo las palabras de la Ley. ¹⁰Luego les dijo: “Id, comed alimentos grasos, bebed vino dulce y enviad porciones a los que no tienen nada preparado; porque este es día consagrado a nuestro Señor. No os entristezcáis, porque el gozo de Jehová es vuestra fuerza”. ¹¹También los levitas calmaban a todo el pueblo, diciendo: “Callad, porque es día santo; no os entristezcáis”. ¹²Y todo el pueblo se fue a comer y a beber, a obsequiar porciones y a gozar de gran alegría, porque habían entendido las palabras que les habían enseñado.

Ciertos elementos de la narración bíblica hacen pensar que aquellas/os catalogados como “masa” se mostraron inconformes (Neh 8,9.11). Por otra parte, la élite no consideró “masa” a la totalidad de la población, hubo excluidas/os y condenadas/os por los reconstructores, quienes determinaron que algunas/os representaban un peligro para la masa judía, en especial, para sus proyectos de restauración. Al respecto cuenta el libro de Esdras 10,1-14:

¹Mientras oraba Esdras y hacía confesión, llorando y postrándose delante de la casa de Dios, se reunió en torno a él una muy grande multitud de Israel, hombres, mujeres y niños; y el pueblo lloraba amargamente. ²Entonces Secanías hijo de Jehiel, de los hijos de Elam, tomó la palabra y dijo a Esdras: “Nosotros hemos pecado contra nuestro Dios, pues tomamos mujeres extranjeras de los pueblos de la tierra; pero a pesar de esto, aún hay esperanza para Israel. ³Ahora, pues, hagamos pacto con nuestro Dios de despedir a todas las mujeres y los nacidos de ellas, según el consejo de mi señor y de los que temen el mandamiento de nuestro Dios. ¡Que se haga conforme a la Ley! ⁴Levántate, porque esta es tu obligación, y nosotros estaremos contigo. ¡Anímate y pon manos a la obra!”. ⁵Entonces se levantó Esdras e hizo jurar a los principales sacerdotes y los levitas, y a todo Israel, que harían conforme a esto; y ellos lo juraron [...] ⁹Así todos los hombres de Judá y de Benjamín se reunie-

ron en Jerusalén dentro de los tres días, a los veinte días del mes, que era el noveno mes; y se sentó todo el pueblo en la plaza de la casa de Dios, temblando con motivo de aquel asunto, y a causa de la lluvia. ¹⁰Entonces se levantó el sacerdote Esdras y les dijo: “Vosotros habéis pecado, por cuanto tomasteis mujeres extranjeras, aumentando así el pecado de Israel. ¹¹Ahora, pues, dad gloria a Jehová, Dios de vuestros padres, haced su voluntad y apartaos de los pueblos de las tierras y de las mujeres extranjeras.” ¹²Toda la asamblea respondió en alta voz: “Hágase conforme a lo que has dicho. ¹³Pero el pueblo es muy numeroso y estamos en tiempo de lluvias; además no podemos permanecer en la calle, ni es cuestión de un día ni de dos, pues somos muchos los que hemos pecado en esto. ¹⁴Que sean nuestros jefes los que se queden en lugar de toda la congregación, y vengan en fechas determinadas todos aquellos que en nuestras ciudades hayan tomado mujeres extranjeras, acompañados de los ancianos y los jueces de cada ciudad, hasta que apartemos de nosotros el ardor de la ira de nuestro Dios a causa de esto.”

Frente al desafío del texto bíblico debemos preguntarnos: ¿cuán masiva fue la maniobra de los reconstructores? ¿Cuán masivas fueron sus intenciones? En la noción de “pueblo”, como en la de “masa”, laten determinadas concepciones hegemónicas; se trata de una clasificación elaborada por la élite, está muy lejos de comprender a toda la población que no forma parte de la ella, supone silenciamientos, invisibilizaciones y exclusiones de diversa índole.

Otra pregunta resulta vital en medio de nuestra actualidad social y eclesial, respecto de lo político e ideológico en relación con la noción de pueblo: ¿hasta qué punto todas/os los cubanos nos sentimos “pueblo”? Cuando lanzamos esta interrogante durante un curso de Lectura Popular de la Biblia muchas/os endurecieron el rostro. No pocas personas identificaron actitudes, incluso estrategias, para desligarse del pueblo, de lo popular. Esto verifica que la noción de “pueblo” como sector marginal, vulgar, inculto, inseguro, inescrupuloso, relegado, en buen cubano: chabacano, haragán y mediocre, es una idea aún instalada en el imaginario público. Del mismo modo, lo popular se suele comprender como informal, rústico, incierto, incluso a veces como algo ingenuo, inmaduro y marginal.

En otra ocasión hicimos un ejercicio alrededor del término “popular”. Colocamos un grupo de diez palabras e invitamos a las/os participantes a escoger las que según ellos y ellas tenían mayor relación con la palabra “popular”. Las seleccionadas fueron lenguaje, celebración, tradición, imaginación, diversión y organización, mientras

quedaban fuera otras palabras como investigación, autoridad, enseñanza y diálogo. Preguntamos las causas de la selección y el grupo respondió que las primeras eran las que más se correspondían con la cotidianidad de la gente. Nos resultó interesante el hecho de que la palabra “organización” se hubiera relacionado con “lo popular” e indagamos en ello. Una integrante del grupo dijo que el pueblo era capaz de organizarse para alcanzar diversas metas. A partir de su intervención, abrimos el debate sobre dos nuevas palabras que consideramos claves: capacidad y meta. Como resultado, las palabras investigación, autoridad, enseñanza y diálogo calificaron en torno a la idea de “lo popular”.

Las narraciones sobre las matriarcas y los patriarcas bíblicos y, principalmente, los relatos sobre el éxodo de Egipto a Canaán, nos hablan de la formación del pueblo de Israel. Más que una constitución accidental, la Biblia lo entiende como un proceso de participación popular, de identificación e integración política, espiritual y económica. En un principio, el pueblo parecía más bien una “masa” de oprimidas/os por el sistema totalitario y despótico del faraón de Egipto. Paulatinamente, el pueblo comenzó a mostrarse como legítimo pueblo, o sea, un asociación de personas unidas por compromisos solidarios, por una historia común de enfrentamiento a las injusticias de los poderosos, por continuos procesos de evaluación crítica de sus acciones, por una profunda confianza en que sus estrategias de sobrevivencia, en medio del desierto, los conducirían a un futuro más digno.

El pueblo de Israel, según la historia bíblica, aprende a ser pueblo, a participar popularmente, a diseñar comunitariamente sus itinerarios emancipadores, a dialogar sobre el sentido de la justicia, la fe, la esperanza, a colaborar para subsistir frente a las amenazas, a solidarizarse con la/el extraño que busca horizontes semejantes, a contraer alianzas que posibiliten la vida, a concientizar su mundo, a advertir sus fortalezas y debilidades, a rectificar sus errores y a celebrar sus aciertos. Lo popular aquí no es una consecuencia negativa de la opresión y la marginación sufrida bajo el régimen abusivo y dictatorial. Lo popular es resultado de una manera especial de interpretar el mundo y la historia desde posiciones antihegemónicas; una forma peculiar de ser, relacionarse y actuar en la vida

por la vida, la justicia y la dignidad. Es la manera en que el pueblo organizado, consciente y comprometido con su liberación sacude siglos de silenciamiento e invisibilización por parte de las élites hegemónicas y participa para transformar su contexto.

Nuestro concepto de “pueblo” tiene que ver, en gran medida, con la idea desarrollada en los relatos del éxodo bíblico, no se corresponde con la noción de “masa” o la idea de “pueblo” comprendido exclusivamente como la mayoría sufriente y condenada. El biblista Pablo Richard nos recuerda que “El sujeto-individuo dice: ‘Si no hay para todos, que por lo menos haya para mí’. El sujeto-comunidad dice: ‘Si hay para todos, entonces hay para mí’.”²

Esta idea, surgida de la experiencia de fe y de la reflexión bíblico-teológica en la América Latina y el Caribe, nutre de manera especial nuestro concepto de “pueblo”.

Para nosotras/os, “pueblo” es, principalmente, una asociación de personas o sujetos-comunidad que aunados por semejantes ansias de justicia y dignidad se comprometen y luchan por alcanzar su liberación, o sea, la liberación de cuanto limita su ser como sujetos comunitarios, participativos. Esta noción la encontramos en el sentido de comunidad propuesto por Jesús de Nazaret a sus seguidoras/es, la reconocemos en los primeros días de la iglesia, en disímiles movimientos sociales a lo largo de la historia y en la concepción popular de diversas comunidades cristianas.



El pueblo, según lo entendemos, no es una quimera; es una construcción histórica colectiva basada en la solidaridad, a cargo de aquellas/os que concientizan el mundo, personal y comunitariamente, analizan, reflexionan, asumen toda la riqueza de su diversidad con espíritu celebrativo, establecen alternativas, delinean estrategias, transforman la realidad con sentido de justicia y dignidad. Lo popular es el modo en que el pueblo se construye a sí mismo, deconstruye y reconstruye su contexto, define sus objetivos emancipadores, enfrenta a sus adversarios e interviene en el parto de un mundo nuevo. Constituirse “pueblo”, entonces, equivale a aprender a ser sujetos-comunidad; aquellas/os que, como Paulo Freire, afirman: “No soy si tú no eres y, sobre todo, no soy si te prohíbo ser”.³

La noción de “lo popular” como modo en que la asociación de sujetos-comunidad se constituye pueblo, impacta de manera especial la idea de participación; primero, en sus objetivos, luego en su desarrollo. La participación, bajo nuestra noción de lo popular, deja de ser un divertimento para entretener a aquellas/os que viven en la periferia, los alrededores de la sociedad, la política, la economía, la religión. La participación se constituye en instrumento para que el pueblo reclame su lugar, contribuya con sus sentimientos, saberes y experiencias a la transformación de la realidad para hacerla más humana.

La participación popular y antihegemónica sirve al pueblo como herramienta para concientizarse y concientizar el mundo. Es en ese camino que el pueblo se construye a sí mismo como pueblo, o sea, que la referida “masa” se constituye como sujeto-comunidad, protagonista con sentido de justicia y dignidad. No es un camino impuesto por élite alguna; el propio ejercicio de la participación popular sugiere inaugurar una caminata distinta sobre una ruta promisorio, un camino que ha surgido como necesidad para vivir con esperanza en la vida.

La participación popular y antihegemónica provoca una subversión en todos los ámbitos y dimensiones de la existencia humana, en todo lo que los seres humanos experimentan, piensan y construyen, debido a que revela un giro en torno a las relaciones de poder. Ya vimos que la noción tradicional de “pueblo” y “lo popular” responde a determinadas concepciones político-ideológicas, y que detrás de ella existen relaciones de poder desiguales e injustas, elitistas y hegemónicas. La participación popular también responde a conceptos e intenciones político-ideológicas concretas: que el pueblo recupere el sentido de sujeto-comunidad arrebatado por la élite, la cual considera y determina en la sociedad a expensas y en contra suya. Ahora bien, la manera en que el pueblo lo hace, el talante de lo popular antihegemónico como práctica liberadora cierra el paso a nuevas escaladas antipopulares, anticomunitarias; es una apuesta por el definitivo empoderamiento del pueblo.

Está claro que los artificios del antipueblo, de la élite hegemónica, generan, según Paulo Freire, “Hombres que están simplemente en el mundo y no con el mundo y con los otros. Hombres espectadores y no recreadores del mundo.”⁴ La élite se alimenta del letargo de esa fracción alienada, en ocasiones apática y pesimista. Es resultado de las estrategias de dominación de la élite que obstaculiza la participación popular; sin embargo, no deja de ser “pueblo”.

Ya hemos dicho que el pueblo es una construcción, un proceso. Nadie nace sujeto-comunidad; los hombres y las mujeres se constituyen como sujetos comunitarios en la acción de participar popularmente, de concientizarse y concientizar su mundo frente a la opresión, la exclusión, el chantaje, el empobrecimiento, el silenciamiento y la invisibilización de que son objeto por parte de la élite. Ese proceso en el cual los seres humanos se constituyen en “pueblo” es un movimiento contra “algo” para alcanzar justicia, dignidad y felicidad. Ese “algo” es la negación de su humanidad impuesta por la élite.

Muchos hombres y muchas mujeres aún no emprenden la marcha que les conduce a constituirse en “pueblo”, o experimentan retrocesos en el camino. Jadean, víctimas de los sistemas opresivos, incluso reproducen su lógica y se apegan a la élite deshumanizadora. Carecen de herramientas para enfrentar ese “algo” contra lo que se hace necesario luchar, que les liquida como seres humanos. Aun así no podemos dejar de reconocerlas/os “pueblo”, pues en ellas/os late, como en todo ser humano, la semilla del sujeto-comunidad, la necesidad de participar popularmente. Por esto es tan importante la dimensión pedagógica. El sujeto-individuo es una construcción siniestra que la élite impone, es el ser deshumanizado que debe ser deconstruido y transformado por el pueblo participante. Sólo mediante una educación que impulse los valores humanos, “la liberación auténtica, que es la humanización en proceso...”,⁵ germina la semilla del sujeto-comunidad.

Cuando lo popular antihegemónico impulsa la participación, permite a todo el pueblo descubrir que nunca fue “masa”, que jamás fue fracción mediocre, condenada eternamente al infortunio; que sólo vivió, parafraseando a Martin Luther King, una etapa sorda al “clarín de la conciencia”, lapso superado en la práctica participativa concientizadora. La militancia que promueve lo popular antihegemónico, al invitar a todo el pueblo a ejercitar su humanidad, genera una resistencia considerablemente poderosa.

La presencia de esa resistencia en la sociedad y en la iglesia perturba las estrategias de la élite, desenmascara al sujeto-individuo, recupera a muchas y a muchos para el trabajo de recreación del mundo. Como planteamos, este movimiento contra la deshumanización y por la vida tiene

que ser asumido como evento educativo-emancipador, como un proceso de Educación popular.

La realidad y la Educación popular

En los procesos de Lectura Popular de la Biblia experimentamos la realidad como “punto de partida”; he ahí el primer desafío para la participación popular. La realidad no es lo que debería ser. La realidad es compleja, en muchas ocasiones es dramática y dolorosa. El pueblo está acostumbrado a escuchar de sus líderes políticos y religiosos todo lo que la realidad tendría que ser: un campo para la cooperación, el altruismo, la solidaridad, la inclusión, la vida. Sin embargo, el espejismo se rompe tan pronto salimos a la calle y nos empujan en una parada de ómnibus, nos cobran de más en el mercado, nos miente algún empleado público, sorprendemos a nuestros líderes en algún acto de corrupción, incumplimos con nuestros propios compromisos, etc.

La realidad es una interrelación de corrientes muy diversas, es un campo de coyunturas, interconexiones, circunstancias múltiples. Algunas resultan placenteras y enriquecedoras, otras son incómodas y opresoras; sin embargo, la realidad resulta ineludible y constituye el lugar desde donde el pueblo participa y se constituye en “pueblo”. Todo lo que de beneficioso e infructuoso presenta la realidad es clave para el proceso de participación popular. Si la realidad no fustiga y, al mismo tiempo, estimula, si no frena y, al mismo tiempo, demanda, ¿cómo llega el ser humano a constituirse en sujeto analítico, crítico, participativo y transformador? Las situaciones de injusticia y desesperanza exigen abrir los ojos. Las experiencias de exclusión y empobrecimiento generan incomodidad. El pueblo siente que algo debe cambiar con urgencia, aunque necesite tiempo para identificar qué es lo que debe ser cambiado y la mejor manera de motivarlo. La realidad produce diversos procesos de búsqueda, y en la búsqueda el pueblo comienza a descubrirse “pueblo”, a comprender y transformar el mundo.

Es cierto que la realidad, por sí sola, no genera un salto del sujeto-individuo al sujeto-comunidad, a un pueblo concientizado. La realidad es un proceso. La realidad actual es el resultado de un largo proceso de luchas, avances, retrocesos, resistencias, rendiciones, incertidumbres, certezas. La realidad es posible gracias a innumerables modificaciones sociales, económicas, políticas, religiosas, culturales a lo largo de la historia, es hija del cambio. Como vimos al abordar la democracia griega, la república romana, el imperio, la cristiandad, etc., estos cambios no siempre favorecieron al pueblo. La élite lo estafó repetidas veces, consciente de que sin él no podía ejecutar sus reformas socioeconómicas y políticas. Lo enroló en oscuros procesos de cambio de la realidad en los que llovieron

promesas de mejoras y reivindicaciones. Alcanzadas las metas, la élite olvidó sus compromisos con el pueblo, lo traicionó y rechazó. La realidad continuó modificándose en contra del pueblo, lo cual provocó múltiples decepciones y desesperanzas, nuevas represiones y marginaciones.

Ahora bien, la perspectiva desde la cual se reconoce, analiza, reflexiona e interpreta la realidad como proceso, resulta vital para lograr grandes descubrimientos y nuevas movilizaciones por la justicia y la dignidad; como indica Helio Gallardo: “...yo puedo conocer este conjunto articulado y, por tanto, estoy en condiciones de orientar adecuadamente mi comportamiento en él”.⁶ Por muy mal que le haya ido al pueblo arrastrado por la élite, silenciado e invisibilizado por ella, siempre existen posibilidades de recuperar la esperanza. Y la esperanza se recupera cuando el pueblo constata que la realidad debe continuar transformándose, que él puede y debe participar popularmente para lograrlo. Cuando el pueblo se vuelca a la participación popular se descubre protagonista de la transformación de la realidad; de ese modo, el contexto se trasfigura en beneficio de sus intereses.

La élite hegemónica no siempre mantuvo un mismo concepto sobre la realidad. En ocasiones, la realidad ha sido entendida como un “eterno inalterable”. No vale la pena participar para modificarla, porque desde los orígenes de la vida humana la realidad es como se presenta. Bajo esta idea la élite persigue que el pueblo se conforme y asegure la perdurabilidad del *status quo*. En muchas ocasiones la élite religiosa sirvió a la élite política al justificar y difundir esa noción sobre la realidad. Ante ella, el pueblo sufre enormes frustraciones. Muchas/os sienten que la realidad cambia, se agudizan las condiciones de pobreza, opresión y marginación, les cuesta dejar de pensar cómo revertir tal situación y, al mismo tiempo, retroceden y se inclinan ante la idea de lo “eterno inalterable”. Algunas/os llegan a asegurar que las sensaciones de empeoramiento de la realidad responden a la incapacidad del pueblo para adaptarse a ella; determinan incluso que si los seres humanos llegan a acomodarse a las condiciones que la realidad impone, sobrevendrá una existencia feliz y próspera. Sin embargo, toda adaptación, todo acomodo a las condiciones que la realidad presenta atentan contra la participación popular.

Existe otro concepto elitista sobre la realidad que es aún más hiriente y asfixiante. Contrario a lo anterior, se promulga que la realidad es el producto de múltiples transformaciones resultantes de diversas contradicciones, mas esta inestabilidad de la realidad no es eterna. Los seres humanos buscan prosperidad y felicidad, participan de modo violento para alcanzarlas y, de esa forma, modifican la realidad continuamente, lo que hace que se acerquen cada vez más a la consecución de sus anhelos. Una vez lograda la prosperidad y la felicidad anheladas, las

mujeres y los hombres cesan de participar y, por consiguiente, la realidad se convierte en un “eterno estable”. La élite hegemónica asegura que la humanidad ha alcanzado ya ese estado de satisfacción, de hartura material y espiritual; por tanto, las mujeres y los hombres han llegado al fin de la historia; la realidad ha dejado de ser transformable y perturbadora para convertirse en algo irreversible e inquebrantable. Ante esas suposiciones el pueblo reacciona.

Algunas/os consideran que la historia se detuvo gracias al éxito elitista, y que las insatisfacciones e infelicidades que aún existen son producto del desconocimiento sobre el alcance de ese éxito, cuestión que se resuelve con información e instrucción. Las mujeres y los hombres deben conocer lo alcanzado por la élite y calificarse en las nuevas posibilidades tecnológicas obtenidas en las batallas por conseguir prosperidad ilimitada. Sin embargo, mientras más se informa e instruye el pueblo, más crece su insatisfacción, se acrecienta la sensación de vivir una realidad injusta cuyos cambios se aceleran empeorando su situación. Aumenta la convicción de que lo “eterno estable” es una farsa, que la parada de la historia es una ficción devastadora. Aparece, entonces, la indignación frente a las víctimas de la ideología hegemónica, la cual “...asevera que no hay otra alternativa y exige una cadena interminable de sacrificios a los pobres y a la creación. Promete la falacia de salvar el mundo mediante la creación de riqueza y prosperidad, se atribuye la soberanía sobre la vida y reclama una lealtad que equivale a idolatría”.⁷

Las ideas sobre la realidad que frenan la participación popular, o sea, la posibilidad de transformación de la realidad a favor del pueblo, no logran eliminar los anhelos populares de vida, esperanza y felicidad. Mientras el pueblo sueña con una vida decorosa, la historia continúa, la realidad se transfigura, la participación popular aproxima la justicia. En este sentido, Martin Luther King dijo: “Lo único que hallamos cuando atravesamos estas llanuras mortales es la existencia; pero la existencia es la desnuda estructura a cuyo alrededor debe ser creada toda la vida. Una fecunda y dichosa existencia no es algo que usted se encuentre; es algo que usted hace”.⁸ El pueblo percibe que la realidad es un proceso de transformación constante y que debe intervenir en ese proceso para acometer un jalón por la justicia, la dignidad y la felicidad que no le regalará nadie; o sea, como afirma Sergio Arce: “La libertad no pertenece al mundo de lo dado, sino de lo conquistado”.⁹ Hay que edificar la vida que sentimos y consideramos merecer, hay que transformar las condiciones históricas concretas como parte de ese proceso de construcción o creación de vida digna, liberada. La realidad, problematizada en el proceso de participación popular, aporta diversas pistas a la transformación emancipadora.

En la Biblia se considera la realidad de muchas maneras. No existe una sola noción sobre lo real. Hay sectores que la entienden como lo “eterno inalterable” dado por Dios; otros como aquello inestable que es transformado hacia su definitiva estabilidad, el “reino definitivo de Dios”, y algunas/os la comprenden como lo que siempre puede modificarse en aras de alcanzar mejores condiciones de vida, un “reino de Dios en recreación” constante. Detrás de estas nociones hay diversas ideas sobre Dios y el papel de los seres humanos, el pueblo y la élite, así como múltiples concepciones políticas e ideológicas que las alimentan.

Como la realidad “es lo que es”, o mejor dicho, “lo que está siendo” y no “lo que debería ser”, las mujeres y los hombres de fe sienten necesidad de participar desde lo que creen, desde sus imaginarios sobre lo divino y lo humano, sobre su comunidad y la sociedad en general. A la imagen de un Dios fatal e inmovible, de unos seres humanos cautivos de sus designios, corresponde la idea de la realidad como “eterno inalterable”, noción que impone la élite hegemónica contra el pueblo en proceso de construcción de sí mismo. La idea de un Dios proveedor e imparcial en su justicia, de una humanidad predestinada a realizar su proyecto, es fundamento de la noción de la realidad como “lo provisorio”, que devendrá un estado definitivo de prosperidad y bienestar. Esa concepción no deja de servir a la élite que manipula las coyunturas y circunstancias presentes, estafa al pueblo con sus promesas de realización futura y consume sus propósitos de control y dominio hegemónico. La idea de un Dios dialogante y participativo, de una humanidad en continuo proceso de recrearse como pueblo y recrear el mundo, alimenta la noción de la realidad como “construcción colectiva”, presta siempre a ser transformada en beneficio popular. Bajo este aserto ya no hay futuros implacables que determinan las acciones presentes, sino todo lo contrario, el análisis de las coyunturas actuales, la reflexión sobre la práctica cotidiana, sobre los niveles de integración y participación popular, antihegemónica y transformadora, delinean los horizontes futuros, jamás estáticos e imperfectibles.

Los profetas bíblicos del siglo VIII a.C. son un ejemplo del pueblo que toma la realidad como punto de arranque, denuncia las injusticias e indignidades y procura su transformación participando a favor de las víctimas de la élite. No es algo que se demanda para un mañana lejano y apartado, es algo que se procura para “el aquí y el ahora” de las/os que sufren y anhelan justicia. Jesús de Nazaret también parte de la cruda realidad del pueblo, que es su propia realidad, para producir un cambio que posibilite decoro y bienestar. Si bien habla del reino de Dios como algo que aún no está instalado en la realidad, también habla de reino de Dios como lo que ya existe en el proceso

de concientización del mundo que experimentan sus seguidoras/es (Lc 17,20-21). El reino, por consiguiente, no es un hecho que irrumpirá caído del cielo, sino que es un proceso que fluye desde la tierra, un proceso de transformación constante de la realidad impulsado por la participación popular. No es algo para vivir mañana, es algo para ir viviendo, construyendo, recreando “aquí y ahora” con optimismo.

No se puede perder de vista que la realidad posee varias dimensiones interrelacionadas: la realidad personal y comunitaria, la realidad familiar y social, la realidad nacional e internacional, la realidad económica, política y religiosa, etc.

Estas dimensiones son aspectos de una amplia y compleja situación real, la cual, como proceso, nos condiciona en gran medida.

Múltiples realidades provocan énfasis diversos en la lucha de los pueblos, en sus procesos de participación popular, en su concientización. El denominador común es el esfuerzo por la justicia y la dignidad, pero no se pueden obviar las diferencias, las múltiples coyunturas, sujetos comunitarios e incluso élites.

La realidad es la fuente primaria de conocimiento, pero esta no genera transformaciones por sí misma. Son las mujeres y los hombres que participan popularmente quienes generan el cambio, el pueblo organizado y comprometido que escucha los clamores de justicia, que fija la mirada sobre las víctimas de la élite hegemónica, que reflexiona y se inserta en su contexto con talante emancipador. Su resistencia trastorna el *status quo*, crea nuevas realidades, favorables a la liberación de las/os empobrecidos, oprimidos y excluidos del sistema. Por ello, en los procesos de Lectura Popular de la Biblia decimos que la realidad es también el “punto de llegada”. La realidad actual desafía al pueblo para que trabaje en pos de la humanización que se constituye en un proceso de Educación popular.

La Educación popular, como plantea Carlos Núñez Hurtado, “...es un proceso de formación y capacitación que se da dentro de una perspectiva política de clase y que forma parte o se vincula a la acción organizada del pueblo... en orden a lograr el objetivo de construir una sociedad nueva, de acuerdo a sus intereses”.¹⁰ La Educación popular aporta al pueblo un modo revolucionario de reconocimiento de la realidad, para que la transforme participando de manera militante. Lo popular marca el rumbo y trastorna los entramados antipopulares y hegemónicos en pos de lograr un ser humano concientizado, comprometido con la justicia y la dignidad de las/os empobrecidos, oprimidos y excluidos; sujeto de la nueva sociedad, la nueva iglesia fundada en la participación popular que crea y recrea continuamente mejores condiciones de vida y felicidad.

La Educación popular surge como necesidad frente a la educación bancaria (hegemónica) y no se agota en determinados períodos de asimilación de contenidos para el conocimiento y la transformación de la realidad. Es parte de la militancia sostenida del pueblo y de sus luchas por cambiar el mundo. Es filosofía del cambio constante en el continuo proceso de recreación del pueblo. De ahí que no se pueda negar la Educación popular como eje del ser humano que participa de manera liberadora; la comunidad, la iglesia, la sociedad que se oponen al hegemonismo en defensa de la justicia. Las ideas, nociones y conceptos, las vivencias, experiencias y prácticas populares, no pueden desarrollarse sino en procesos de Educación popular que las convierta en elementos transformadores de la realidad de manera emancipadora. En dichos procesos resuena el “clarín de la conciencia” que devuelve al pueblo el decoro arrebatado por las élites antipopulares e impulsa las modificaciones necesarias en las diferentes dimensiones de la existencia humana.

No es la educación, sino su carácter popular, lo que proporciona liberación. Lo popular en la práctica educativa concreta dinamiza la participación a partir de las urgencias del pueblo,azona los métodos de aprendizaje y la construcción colectiva de las estrategias emancipadoras. Lo popular instala al pueblo en el centro de toda reflexión y toda acción pedagógicas para cambiar el mundo, lo que asegura que el cambio sea auténtica transformación y que, por tanto, surjan mejores coyunturas para nuevas caminatas liberadoras. Lo popular hace de la educación y de la participación del pueblo procesos siempre vigentes para la plena e inagotable realización de lo humano.

En las sociedades contemporáneas, como en las preindustriales, la subversión que provoca lo popular perturba a las élites controladoras. Dado su carácter desafiante y subversivo, y su amplísima heterogeneidad de sentidos, lo popular, o se ha proscrito o se ha asumido de manera desfigurada. Tanto en la antigua Grecia como en Roma, lo popular tendió siempre a diluir el sostén ideológico y religioso de las jerarquías. En la cristiandad sacudió el andamiaje dogmático que alimentaba una iglesia monolítica y excluyente. En las modernas sociedades industriales impulsó la democratización de los medios de producción y, en la hora presente, interpela al poder del Estado para que supere sus propios engendros económicos y financieros, al tiempo que moviliza al pueblo para que recupere su lugar histórico.

En lo que respecta al proceso revolucionario cubano que desembocó en el triunfo popular de enero de 1959, es innegable que abrió para nuestro pueblo nuevas perspectivas de participación y, por tanto, posibilidades inéditas de realización de lo humano en nuestro contexto. Ahora bien, como proceso histórico, condicionado por la cultura hegemónica de la que somos hijas/os, nuestra epopeya

no ha estado exenta de intromisiones elitistas que atentan contra la participación popular. Hay que reconocer que el carácter popular ha sido lo revolucionario de nuestro proceso y lo que ha convertido a la Revolución cubana en referente de las luchas emancipadoras en nuestro continente. No sólo es todo lo que se ha transformado, sino la manera en que se ha hecho, lo que despierta admiración y garantiza la sobrevivencia del proceso: lo popular en el horizonte.

No obstante, como la epopeya humana se resume, en gran medida, en el enfrentamiento entre lo popular y lo hegemónico, y no estamos exentas/os de atentar contra el carácter emancipador de nuestra proeza, se debe garantizar que no venza la perspectiva elitista ni se liquiden las posibilidades de participación popular, aun en las más difíciles circunstancias. No hacerlo podría abortar la gesta del pueblo cubano y su capacidad de impulsar procesos populares antihegemónicos, incluso más allá de nuestras fronteras. El riquísimo proceso de constitución de nuestro pueblo requiere un tratamiento mucho más extenso y numerosas páginas, lo que hace imposible que aborremos, en tan corto espacio, las diferentes facetas en las que diversos hegemonismos han provocado incisiones en nuestro proceso popular revolucionario.

De cualquier modo, reiteremos la importancia de asegurar lo popular en el horizonte de nuestra caminata como pueblo. El diálogo popular y la construcción colectiva del diseño del modelo social, la participación en su implementación, evaluación y recreación constantes, la crítica y la legitimidad del sujeto crítico, el liderazgo participativo, la escucha militante del clamor de las/os menos favorecidos, la socialización de las estrategias políticas y económicas, son algunas claves para la caminata liberadora del pueblo cubano en el presente.

Otro elemento no menos importante para que lo popular perdure en el horizonte de todos los pueblos es la urgencia de que la práctica educativa popular desenmasca-

re una forma de “participación” histórica, promovida por la élite, al margen de la justicia y la dignidad. Es un modelo de “participación” acrítica, reduccionista, oportunista, sacrificial, herética y hegemónica que intenta encadenar las miras del pueblo a los fines de la batalla, mientras le prohíbe interesarse por el desarrollo del proceso. Se ha expresado de diversas maneras, lo mismo mediante la brutal *pax* de Roma que a través de la cínica *pax* de Washington. Este modelo estimula hoy “la cultura del consumismo desenfrenado, la avaricia y el egoísmo competitivos del sistema de mercado mundial neoliberal y cualquier otro sistema que sostenga que no existen alternativas... la acumulación incontrolada de riquezas y el crecimiento sin límite que ya han costado la vida de millones de personas y han destruido gran parte de la creación de Dios”.¹¹ Por consiguiente, precisa ser sometido a debate popular, desenmascarado y denunciado como estrategia histórica de opresión y exterminio.

En el cumplimiento de esta tarea es que la Educación popular revela su carácter profético, y se hace evidente la necesidad de insertar esa práctica y ese carácter en la experiencia educativa de los pueblos. Las posibilidades de sobrevivencia del ser humano dependen de una nueva manera de construir y socializar el conocimiento. Por tanto, la Educación popular, enraizada en la participación popular y antihegemónica, resulta elemento clave para la seguridad de la humanidad.



Como ha sucedido desde la antigüedad, lo popular promueve hoy el cambio sociohistórico y cultural. La participación popular dará la estocada definitiva al actual modelo hegemónico y trastornará la cultura androcéntrica, elitista, racista, academicista, adultocéntrica, homofóbica e imperialista, de manera que los paradigmas proscritos signen las nuevas proezas humanas. Los movimientos y organizaciones populares tendrán que establecer alianzas de carácter antihegemónico para impedir que, consumado el viraje histórico, lo popular salga del horizonte y nuevas jerarquías se instalen con sus estrategias de dominación. La participación popular habrá de imponerse en el diseño de esa otra sociedad que lo popular ha comenzado a hacer visible.



Notas:

1 Las citas bíblicas corresponden a la versión Reina-Valera 1995, una de las traducciones más leídas en las iglesias cubanas.

2 Pablo Richard: “¿Cuál es el sujeto capaz de construir ‘otro mundo’?”, en Dom Demetrio Valentini (et al): *¿Es posible otro mundo? Reflexiones desde la fe cristiana*, Indo-American Press Service Limitada, Bogotá, 2004, p. 24

3 Paulo Freire: *Pedagogía de la esperanza*, Ed. Siglo XXI, México DE, 1993, p. 95.

4 Paulo Freire: *Pedagogía del oprimido*, Ed. Siglo XXI, México DE, 1977, p. 78.

5 Ibid., p. 84.

6 Helio Gallardo: *Fundamentos de formación política. Análisis de coyuntura*, Ed. DEI, San José, 1990, p. 14.

7 *Covenanting for Justice in the Economy and the Earth. ‘The Accra Confession’*. 24th General Council. World Alliance of Reformed Churches, Accra, Ghana, 2004, en Document GC 23-e., WARC, Ginebra, 2004, p. 2.

8 Martin Luther King: *Adónde vamos: ¿Caos o comunidad?*, Aymá Sociedad Anónima Editora, Barcelona, 1968, p. 34.

9 Sergio Arce: *Teología sistemática. Prolegómenos*, Consejo Latinoamericano de Iglesias, Quito, 2002, p. 110.

10 Carlos Núñez: *Educación para transformar, transformar para educar. Una perspectiva dialéctica y liberadora de la educación y comunicación popular*, Ed. Caminos, La Habana, 2006, pp. 76-77.

11 *Covenanting for Justice in the Economy and the Earth...*, p. 3.

Rostros y huellas de la participación

La participación es un término que ha ganado actualidad, aunque con acepciones desiguales. En ocasiones se usa referido a prácticas que nada tienen que ver con la esencia del concepto, y como consecuencia lo desacreditan o tergiversan.

En nuestro país la participación ocupa un nivel estratégico, como parte del enfrentamiento cultural contrahegemónico, y como una vía para evitar la reproducción de relaciones de poder asimétricas en nuestra vida personal y nuestras prácticas políticas, sociales y comunicativas en general.

Todo ello reclama la posibilidad de cuestionar y auto-cuestionarnos constantemente, para descubrir las huellas del autoritarismo y el verticalismo en nuestras maneras de hacer, en nuestras concepciones, y contribuir así a la emergencia de los nuevos cambios.

No pretendo agotar aquí cuáles son las potencialidades y límites de la participación; mi intención es compartir algunas reflexiones nacidas desde la experiencia práctica con grupos, individuos y comunidades con los cuales he tenido la suerte de compartir espacios de formación y tra-

bajo comunitario como parte de mi labor en el Programa de Educación Popular y Acompañamiento a Experiencias Locales del Centro Memorial Dr. Martin Luther King, Jr.

Tejer procesos de participación social

Desde sus inicios, el Centro tuvo como propósito capacitar en la concepción y la metodología de la Educación popular a individuos inmersos en prácticas de trabajo social. La intención ha sido fortalecer un tejido social que contribuya al rediseño de los canales de participación en la sociedad cubana.

Así, el Programa ha contribuido a fomentar valores emancipadores desde la Educación popular. Su enfoque ha tenido como centro la participación democrática y la capacidad de toma de decisiones desde una concepción dialógica, de pensamiento propio, individual y colectivo, basado en el análisis crítico que genera capacidades de discernimiento.

Estos valores forman parte esencial de la corriente política y pedagógica de la Educación popular, nacida en el contexto latinoamericano con el aporte fundacional del

brasileño Paulo Freire. En su esencia, esta es una pedagogía que busca elevar el protagonismo popular y la autoconstrucción de sujetos sociales críticos. La educación se muestra como posibilidad de liberación, como proceso en el que los seres humanos se vuelven creadores y no repetidores.

Para Freire la realidad no es sólo el punto de partida de la educación, sino también su punto de llegada. Si la realidad no está dada, sino dándose, la finalidad de la educación es contribuir a transformar esa realidad, a partir de una visión de futuro que supere la existencia de opresores y oprimidos, de excluyentes y excluidos, y de todos los obstáculos que impidan la transformación social.

Nuestro programa en el Centro Martin Luther King Jr. realiza talleres en los que intercambiamos saberes, se construye de manera colectiva, compartimos experiencias reales y se redescubren nuevos caminos de la participación. Sobre ellos, han expresado algunos de nuestros egresados:

Uno de los rasgos de los talleres que más me gustó fue la mezcla de generaciones, profesiones, medios sociales. Esto me permitió abrir el lente y no cerrarme en mi mundo. Facilitó el cambio personal...

Poder aprender y trabajar en común con personas diferentes a uno es una experiencia que te marca en lo personal y en lo social...

Los talleres me han permitido comprender que ni el compromiso sociopolítico ni la participación están dados, hay que crearlos juntos, participativamente...

En una construcción colectiva todo el mundo pone su granito de arena, lo de cada cual se potencia, y de allí nace la verdadera transformación...

(Memorias del Taller de Sistematización, 23 al 27 de noviembre, 2003)

Hemos propiciado la experiencia grupal a partir de la reflexión sobre la misma, y sobre la posibilidad de crear un sujeto social activo, crítico y propositivo, en fin, transformador de la realidad. Al favorecer la horizontalidad de las relaciones, el respeto a las diferencias y a los saberes del otro, y el desarrollo de la fraternidad, hemos colocado a cada miembro de los talleres ante nuevas perspectivas en el terreno de las relaciones sociales. Esto, acompañado de una educación para la democratización de la experiencia grupal, y la no reproducción de prácticas autoritarias o competitivas.

Para ello, en un primer momento, es necesario develar las prácticas habituales, plagadas de concepciones jerárquicas, verticalistas, discriminatorias, y luego, sin vio-

lencia ni desacreditación, comienza la confrontación que lleva al desmontaje o desestimación de hábitos y comportamientos anteriores.

Desde esta concepción de trabajo grupal, las personas que participan de nuestros espacios de formación comienzan a apropiarse de otras maneras de actuar, según entretengan lo colectivo y lo individual en una lógica mucho más humanista e integradora.

Para que estos cambios ocurran, el grupo debe pasar por un proceso de integración que le permita crear confianza, construir condiciones óptimas para el aprendizaje y la participación, así como entrelazar representaciones, metas y fines que le permitan alcanzar la identidad grupal.

A partir de esa base, el trabajo grupal posterior genera un saldo educativo. Trabajamos temas íntimamente relacionados con los intereses del grupo; hacemos énfasis en las relaciones individuo-grupo-sociedad, grupo-tarea-contexto, que fortalecen el significado de la participación como propuesta.

Propiciamos el aprendizaje a partir de la autonomía y la responsabilidad, por ejemplo, al exhibir a los participantes diferentes maneras de “formar parte” en experiencias sociales que, entre otras cosas, tensan el compromiso social y fortalecen el sentido de pertenencia. Favorecemos así la comprensión de lo que nos advirtió Freire: “... el mañana no es inexorable; puede venir y puede no venir... el mañana tiene que ser hecho por nosotros... sólo viene si yo lo hago, junto con los otros”.¹

En otras palabras, se aprende a participar siendo una parte activa del proceso, en el que se debe ejercer nuestra autonomía desde el despliegue de las iniciativas grupales y mediante la ejercitación del compromiso y la responsabilidad individual y colectiva.

De ello dan cuenta las siguientes palabras de los integrantes del taller de trabajo grupal de 1997: “la participación es un proceso aprensible, la única manera de aprender a participar es formando parte de algo y compartiendo responsabilidades”.

Todo lo anterior implica diversos tránsitos, de la pasividad al protagonismo, de la competitividad a la cooperación y al fomento de una actitud más libre y más independiente. Lo que se busca es remplazar la relación asimétrica entre el educador y el grupo y construir una corresponsabilidad en el proceso de aprendizaje.

No obstante, como es natural, cada encuentro ha sido diferente. El grupo inscribe su presencia viva en cada taller mediante sus saberes y energías peculiares, la generación o generaciones a que pertenecen sus integrantes, el contexto social y político –nacional e internacional– en que tiene lugar, las creencias, expectativas, deseos, tensiones, utopías y dudas de sus participantes, y otros factores que, por supuesto, inciden en los aprendizajes e impactos de cada ocasión.

La educación se muestra
como posibilidad de liberación,
como proceso en el que los seres
humanos se vuelven creadores
y no repetidores



Con mucha fuerza se ha intencionado la necesidad de que las personas que participan en los procesos se despojen de “verdades” prestablecidas, prejuicios y creencias que limitan la apropiación de los sentidos éticos y políticos de la Educación popular. Este proceso se acompaña, con frecuencia, de costos emocionales. Sobre esto han expresado los talleristas:

Hay un primer momento en que están latentes los hábitos que traemos, pero en el curso de la semana el grupo empieza a cambiar y sus participantes también. Es como un camino difícil en el que todos cambiamos.

(Memorias del Taller 1995)

Muchas veces se quiere que los cambios se hagan ya, pero los cambios tienen que pasar por la subjetividad de las personas y hay que dar tiempo para transformar las prácticas y también las subjetividades.

(Memorias Taller de Sistematización, 23 al 27 de noviembre, 2003)

El aprendizaje transcurre así por un camino diferente al usual. Y en cada acción formativa se plantea el rescate de los sujetos como totalidad no dicotomizable que integra lo cognoscitivo, lo afectivo y lo activo, con la intención de que en los procesos de aprendizaje no se sobrevaloren los discursos en detrimento de la acción viva y la experiencia de los sujetos.

Comentan los egresados y egresadas:

Lo que más me agradó del taller fue la concepción y la metodología del trabajo. Se convirtió en un espa-

cio de reflexión novedoso, con un nuevo diseño en la conducción a partir de nuestras prácticas, enfocado en el para qué del proceso, y en un trabajo simultáneo entre lo racional y lo emotivo.²

La mayor formación de los educadores populares, donde de verdad nos crecemos, nos hacemos y consolidamos, es en el trabajo diario, en lo que sucede después de una actividad, después de un taller. Es en la cotidianidad de nuestros proyectos de vida donde nos construimos como educadores populares. Nuestra intención es formar parte de una participación comprometida.

(Memorias de la Jornada de Trabajo sobre Sistematización, 15 al 19 de noviembre del 2004)

Para uno de los participantes en el taller básico del año 1996, resulta clara la propuesta que brinda la Educación popular:

El taller tuvo como objetivo marcar una opción frente al tecnicismo y el autoritarismo, a partir de otro modo de hablar y manifestar lo político. De este modo se pueden dinamizar espacios de participación ya existentes en el país para el desarrollo de una cultura de participación.

La evaluación constante que realizamos miembros del equipo y de egresados y colaboradores a todas las acciones formativas también ha sido una fuente de enriquecimiento del Programa. Esto nos ha permitido actualizar los contenidos y el modo en que se imparten los mismos.

Modos de entender y vivir la participación

La participación es una práctica que pretende transformar las relaciones de poder tradicionales; brinda la posibilidad a todos los individuos de opinar e incidir en las acciones colectivas. Para esto es necesario establecer formas de reconocimiento y afiliación entre los participantes que los sitúen en función del “nosotros”, de la tarea común.

También implica que cada persona encuentre su ubicación dentro de la trama de relaciones grupales, lo cual supone procesos de comunicación basados en la cooperación y no en la competencia. Cuando en un grupo tiene lugar una participación genuina, sus miembros son conscientes de los objetivos por los cuales trabajan, ya que son de interés e importancia para todos.

La motivación para participar se basa precisamente en que las personas sientan que lo ejecutado responde a sus

necesidades, valores e intereses, ya que de allí surgirá la identificación con la intención prevista. Participar es pertenecer y saber que se puede y se debe incidir en la vida del grupo. A partir de un ambiente de apertura, cada cual encontrará el puesto desde el cual puede ser más útil y ofrecer su contribución.

Debemos plantearnos seriamente cómo propiciar la participación, y crear espacios y formas de comunicación que superen las relaciones de dependencia y subordinación tradicionales. Todos deben tener acceso a las discusiones, aunque en ciertos temas o proyectos algunos miembros puedan asumir una parte más activa por sus experiencias o habilidades, lo cual no quiere decir que se excluya a los demás.

Tanto las capacidades para participar como los conocimientos y habilidades para desarrollar tareas deben partir de la identificación de las potencialidades de los integrantes. También debe darse la posibilidad de descubrir y desplegar nuevas destrezas, no sólo en lo referido directamente a la ejecución de actividades, sino en la propia capacidad de aprender a aprender. Junto al aprendizaje de conocimientos debe propiciarse la colaboración coordinada con los demás.

De no abrirse este espacio de diálogo, las discusiones y la toma de decisiones serán dominadas por unos cuantos que concentrarán el poder del grupo, y se asume el riesgo de que los mismos no actúen a partir de la conciliación colectiva de intereses y prioridades.

La participación se sustenta en valores, códigos, símbolos, lenguajes, creados por las comunidades como parte de su cultura grupal. Esta cultura, a diferencia de los dogmas, se puede modificar en el tiempo, como parte del crecimiento grupal y las nuevas demandas del contexto.

Es un constante proceso de aprendizaje y desaprendizaje, y de deconstrucción de las relaciones de poder. Implica cuestionar las actitudes estériles y velar por la coherencia ética política del comportamiento de las personas en su vida cotidiana. Deben crearse lazos firmes entre lo que dice y lo que se hace, entre lo que muestra y lo que es, entre teoría y práctica, entre información y formación.

La condición básica es la comprensión de las diferencias y la creatividad para hilvanar las opiniones diversas en un abanico de propuestas dialogantes entre sí. Esto generará afiliación y pertenencia, roles y funciones compartidas, motivaciones y compromisos.

Existe una amplia gama de elementos que mediatizan la participación en los grupos de los que formamos parte. La teoría de Jesús Martín Barbero señala a la cultura popular como la mayor mediación en todos los procesos de comunicación. Esta cultura se expresa en nuestras prácticas cotidianas.

Además, hay mediaciones individuales, ya que todos percibimos la realidad a partir de ciertas representaciones

sociales o esquemas mentales de significación, y a través de ellos le otorgamos sentido a la información nueva. Nuestra existencia junto a distintas instituciones (escuela, familia, iglesia) y grupos humanos en general, también nos inculca distintos sistemas de ideas que marcan nuestros procesos participativos.

Estas mediaciones socioculturales influyen en nuestro proceso de percepción y nuestra interacción con los demás. Pero ninguno de estos sistemas de ideas son inmóviles; constantemente se dan confrontaciones o tensiones. A continuación se analizan algunas de ellas y las posibles respuestas que dan los grupos:

Tensión entre los objetivos y metas grupales y la flexibilidad para sus cambios

Los objetivos y metas grupales pueden ser estables y contar con normas rígidas que regulen su cumplimiento e interiorización por parte de sus integrantes, o pueden ser más flexibles y propiciar la construcción o modificación de los mismos mediante la activa participación de sus miembros. Algunos grupos tienden a burocratizarse y se vuelven inflexibles ante nuevas propuestas, al sentir las como un peligro a los propósitos previstos, lo cual limita la posibilidad de participación. Esta modificación debe ser el resultado del diálogo entre acción y reflexión.

Tensión entre resultado y proceso grupal

Un grupo puede centrar sus esfuerzos en uno o varios resultados a corto plazo y subordinar todo a ese resultado. Otros se interesan por la vida del colectivo como un todo y tienen objetivos estratégicos a largo plazo que les permiten jerarquizar las acciones necesarias para cada ocasión. En el segundo caso, un revés puede ser comprendido y enfrentado de mejor manera y, lo que es más importante aún, ello contribuye a no realizar metas parciales que obvian la ética que las sostiene.

Tensión entre las estrategias individuales y las grupales

Cuando ingresamos a un grupo traemos con nosotros la experiencia de haber participado en otros grupos (familia, escuela, empresa), y también nuestras expectativas, nuestras aspiraciones y temores. Todo esto se pone en juego al ingresar en un colectivo e influye en nuestro comportamiento en el grupo actual. Los intereses individuales se confrontan con los grupales, lo cual puede generar crecimiento o confrontación.

Disputas por el poder

Otras tensiones se relacionan estrechamente con los flujos comunicacionales y las disputas de poder. Habitualmente las jerarquías se denotan en expresiones como “los arriba o los de abajo”, “los de antes y los de ahora”, y “los de adentro y los de afuera”, lo cual indica con

frecuencia relaciones intergeneracionales, jerárquicas o el grado de pertenencia, respectivamente. Estas tensiones suelen bloquear la participación, y es necesario identificar sus causas y ver la relación entre las diversas jerarquías o distinciones, para a partir de ellas propiciar los cambios.

Conviene estar atentos a estas y otras tensiones que se dan en la participación de un colectivo, así como a aquellas manifestaciones de interacción que no constituyen una verdadera participación, y lo que intentan es fortalecer la hegemonía con nuevos adornos, lo que provoca más daño que las relaciones de dominación evidentes.

También es importante distinguir y señalar incoherencias, por ejemplo, en quienes aceptan la importancia de la participación pero afirman que las personas no saben actuar por sí mismas, o quienes declaran que es imprescindible que todas las personas colaboren en un proyecto y luego no permiten el espacio para ello.

Huellas de la participación

La riqueza de la práctica participativa social y comunitaria no puede ser reducida a un conjunto de esquemas que obvian dificultades y logros, aprendizajes y desaprendizajes. El reconocimiento de la diversidad que nos identifica, el respeto al otro es un principio básico del que nace la participación. Los prejuicios y las respuestas homogenizadoras a procesos colectivos e individuales diferentes es uno de los principales errores de una sociedad no participativa.

Es esencial analizar cuánto de conservador y paternalista, y cuánto de la cultura de la dominación convive en cada uno de nuestros postulados y nuestras acciones. Se hace necesario, desde esta nueva perspectiva, pensar en otras formas de transformar la realidad.

Debemos abandonar el ejercicio infecundo de superponer monólogos a nuestros procesos de reflexión para abrimos al diálogo real. Debemos aprender a escuchar a los otros, no para buscar una respuesta o convencerlo luego de lo que queremos, sino para aprender de él, de sus acciones y vivencias. Ningún punto de vista, ninguna verdad es única, por tanto, no puede convertirse en una receta para ser acríticamente asimilada por los demás.

Resulta imprescindible favorecer que los demás piensen, elaboren, creen, participen. De esa práctica surgirán las mejores soluciones. Debemos terminar con cualquier concepción de comunicación única, en un solo sentido. Debemos aprovechar los medios masivos, los boletines, el teatro, para propiciar reflexiones colectivas, no sólo para dar informaciones.

No podemos esperar que los demás sean protagonistas de una historia en la que su actuación queda invisibilizada o bloqueada. Debe eliminarse toda marca de asistencialismo, de sexismo, o de racismo, no sólo como un ejercicio

de aproximación a lo “correcto”, sino como una manera de reconfigurar nuestros valores y concepciones, con una disposición sistemática y profunda a revisarnos. Los acelerados cambios que se están operando en nuestro país llevan a que los conocimientos de ayer no son necesariamente suficientes para responder a las realidades de hoy.

El trabajo social supone necesariamente encontrarse con la diversidad. No sólo la heterogeneidad en la manera de pensar y de participar, sino la diversidad de costumbres, valores, modos de vida. No es algo que se añade, sino algo constitutivo de los seres humanos. En todo momento, el encuentro de representaciones y perspectivas diversas es determinante a la hora de pensar una sociedad participativa.

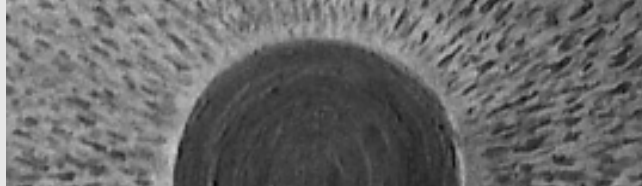
Se trata de la diversidad vista no como dificultad a vencer, sino como posibilidad para enriquecer los procesos y relaciones sociales mediante el concurso de toda esa multiplicidad. En otras palabras, pensamos que la búsqueda de nuevas formas de participación social no significa sólo la creación o adopción de una nueva metodología, nuevos estilos, o nuevas técnicas. En primer lugar es una convicción, una postura, una lectura determinada de lo social, una opción ante la vida.



Notas:

1 Tomado de “Continúa soñando”, entrevista de Claudia Korol a Paulo Freire, en *Pedagogía de la resistencia*, Cuadernos de Educación popular, Buenos Aires, América libre, Ediciones Madres de Plaza de Mayo, 2004, p. 18.

2 “Una invitación al crecimiento colectivo. Evaluación de los cursos básicos de educación popular del CMMLK” (tesis de maestría de la autora, 2001).



Confesiones de una docente universitaria. Por una pedagogía diferente

Durante años la enseñanza superior se ha caracterizado por el empleo de métodos tradicionales de enseñanza. Ha potenciado el conocimiento desde un modelo centrado en el aprendizaje, razón por la que quedan fuera una serie de factores que en el proceso de enseñanza-aprendizaje se pueden y deben favorecer.

Desde el punto de vista psicológico y pedagógico los sustentos del aprendizaje que desarrolla pudieran ser de utilidad para el cambio que se debe producir en la enseñanza. Del mismo modo, los postulados de la Educación popular, tanto desde la práctica comunitaria como aplicados a la escuela, son válidos para la transformación necesaria en dicha enseñanza.

Sería útil recomendar a los docentes que tomen como referencia y punto de partida los criterios de especialistas y las tendencias que favorezcan esos propósitos. Un ejemplo sería las indagaciones de Doris Castellanos sobre el aprendizaje desarrollador, que tiene como base un enfoque histórico-cultural y la zona de desarrollo próximo de Vigotski y sus seguidores. Estos autores consideran la necesidad de organizar la enseñanza de manera que favorezca la participación activa de los estudiantes en el acto de adquisición de los nuevos conocimientos.

A pesar de sus diferencias, algunos psicólogos como J. Piaget, J. Bruner, D. Ausubel y los propios Vygotski y Castellanos coinciden en lo esencial: “el aprendizaje es un proceso activo de construcción de conocimiento”.¹

Estos criterios de basamento psicológico guardan relación con las ideas que defienden tanto Paulo Freire desde su educación problematizadora, como C. Freinet con la pedagogía comunicativa.

Sobre la aplicación de estos presupuestos, hay experiencias validadas y difundidas por educadores populares en el ámbito latinoamericano que resultan valiosas, a la vez que constituyen un importante referente para alcanzar el fin que persigue el espacio universidad en el con-

texto actual. Gabriel Kaplún ha dicho en relación con esto en el ámbito latinoamericano: “Los educadores populares latinoamericanos hemos insistido mucho y con razón en la importancia de buscar metodologías de producción lo más participativas posibles. Ha sido un camino lleno de aciertos, errores y sobre todo de incertidumbres, reparos”.²

En el contexto escolar cubano sabemos de una tesis de doctorado que parte de la práctica de la Educación popular como tendencia educativa. La investigación, al abordar los aportes de la Educación popular en el ámbito docente formal, la define “como un conjunto de prácticas educativas que se gestan con intenciones que van más allá del aprendizaje o transmisión de conocimientos y valores. Es decir, la Educación popular como práctica educativa en torno a la defensa y autonomía del hombre, que parte del análisis crítico de la realidad social y en función de su transformación creadora, a partir de su propia gestión de cambio”.³

Es esa definición –la Educación popular como el conjunto de prácticas educativas que no se limita al aprendizaje, y que tienen que ver con los valores más genuinos del ser humano como ser social, ya que se reconocen su saber y su capacidad para, a partir del análisis de la realidad, transformarla– la razón fundamental de nuestra motivación a indagar más sobre lo que puede o no brindar a la enseñanza universitaria la Pedagogía de la liberación y su concreción en la Educación popular.

Lo anterior, junto con la apertura de grupos FEPAD (Formación de Educación Popular Acompañada a Distancia) en los espacios de la Universidad Agraria de La Habana, en los cuales participan docentes de diferentes facultades y perfiles, provocaron el desarrollo de investigaciones que muestran la incidencia que se ha producido en las prácticas actuales de los docentes a partir de sus vivencias y aprendizajes.

Me referiré a un primer resultado, que pude constatar en mi investigación de maestría en Didáctica: “Metodo-

logía para la formación de un profesional comunicador en los Estudios Socioculturales”.⁴ Sustentada en los principios éticos y pedagógicos de la Educación popular, la metodología aplicada promueve un cambio en el proceso de enseñanza que se da en las aulas universitarias, ya que propicia una participación consciente durante el proceso. De esa manera, el estudiante no sólo valora lo que aprende, sino que lo hace suyo, y, en la medida en que se siente parte del proceso del conocimiento, interpreta y comparte mejor el fenómeno, la realidad. Mientras, se va produciendo un intercambio entre su saber y el saber del docente (que no impone los suyos), y con el saber del resto de los compañeros, de manera que el conocimiento siga un ritmo en espiral ascendente y no se manifieste como una verdad acabada o absoluta.

Los grupos de estudiantes en los que se aplicó la metodología manifestaron lo siguiente en la evaluación del proceso:

- a) Las clases me resultaron:
 - “Interesantes, instructivas, adquirimos información profunda y motivada sobre los temas a tratar. Fueron esclarecedoras, coloridas, interesantes. Creativas, de confianza y aprendizaje. Gratificante, me acerqué de una manera diferente a lo que no conocía.”
- b) De las clases me llamó la atención:
 - “La creatividad, el deseo de todos de conocer, la preocupación y responsabilidad con nuestro aprendizaje. La forma en que me enriquecí espiritualmente. Cómo se rompieron esquemas y miedos. La forma en que aprendimos de una manera diferente.”
- c) De estas clases fue bueno:
 - “Sobre todo los conocimientos adquiridos. Cómo me hizo sentir que vivía realmente las historias y situaciones. La posibilidad que nos dio a todos de poder decir lo que sentíamos y sabíamos sin miedos. Las exposiciones de los trabajos y estudios y la oportunidad de enriquecer nuestra cultura. El esfuerzo realizado por todos para lograr exponer sus criterios. Los deseos de seguir aprendiendo, y la originalidad.”
- d) Sugerencias, criterios, algo que se debe perfeccionar:
 - “Que las clases sigan esta línea siempre. Que la asignatura tenga más tiempo. Poder contar con otros medios visuales para ver la riqueza cultural de nuestros pueblos. Que siempre podamos expresar nuestros criterios y que las evaluaciones no constituyan medios represivos, esta es una buena manera de hacerlas.”

La metodología que se propuso, y con la que he seguido trabajando durante los últimos cuatro años, si bien no tiene amplios precedentes en la práctica académica formalizada, sí se puede aplicar a esta u otras enseñanzas. Lo que pretendemos es que el sujeto “aprenda a apren-

der”, que razone por sí mismo, que reflexione, que busque alternativas que “superen las constataciones meramente empíricas e inmediatas de los hechos que le rodean (conciencia ingenua) y desarrollen su propia capacidad de deducir, relacionar, elaborar síntesis (conciencia crítica)”. En cualquier caso, desde su condición de facilitador del proceso, el docente debe “generar instrumentos que le permitan al estudiante pensar, interrelacionar un hecho con otro, y sacar consecuencias y conclusiones para construir una explicación global, una cosmovisión coherente”.⁵

Afrontar el proceso más allá de lo puramente instructivo, de manera tal que permita reconstruir y sistematizar de forma colectiva el conocimiento, y la relación que tiene determinado tema con los anteriores o futuros, es precisamente un logro de la aplicación de esta metodología que tiene sustentos pedagógicos característicos de las prácticas no escolarizadas, pero que, insisto, cobra vital importancia reconocer y repensar para su aplicación y generalización.

Considero que si en el proceso de enseñanza-aprendizaje no se permite un clima favorable, de empatía e intercambio, estaríamos ante una contradicción (aparentemente insalvable) entre los dos elementos que conforman el proceso (educador(a) por un lado y educando (a) por el otro). En este, “el primero domestica al segundo”, que ha sido convertido en una cosa u olla vacía, cuya conciencia se debe llenar con fragmentos de un mundo que otro ha interpretado por él. Es decir, al educando llegarán residuos de aquel análisis anterior, y perderá el poder del razonamiento y discernimiento, no sabrá elegir qué asumir como suyo.

Por eso es aconsejable evaluar cada encuentro para saber cómo marcha, qué hay que cambiar, rediseñar, por dónde encauzar el trabajo. Esos mismos estudiantes que manifestaron las opiniones antes expuestas sobre las clases, al valorar el proceso vivido a lo largo de esos cuatro años de práctica pedagógica diferente, reconocen que les permitió “aprender del error; crecerse y perder el miedo a reflexionar e integrarse al grupo; participar con mi grupo en la elaboración del conocimiento; reflexionar sobre temas de interés; expresar mis criterios sin miedos; una mejor forma de comunicarme, que incluye la manera de acercarme a los textos y a los materiales impresos o digitales de consulta; pude opinar, criticar, sentir que yo no era menos que nadie; incentivó la motivación por mi carrera; pude expresar mis criterios y cuestionar sin temores lo que consideré era cambiante; me enseñó a conocerme y valorarme; nos demostró a todos que teníamos cosas que no apreciábamos y subvalorábamos, y que juntos podemos aprender más y mejor”.

Estas reflexiones —en una época en la que se habla de pérdida de valores y en la que los involucrados en la formación de la nueva generación estamos llamados a



consolidar los valores más genuinos del ser humano—, confirman que lo que se ha hecho tradicionalmente en materia de enseñanza no satisface las exigencias de la universidad actual con respecto a la formación de un egresado capaz de pensar por sí solo, que pueda enfrentarse a los retos que impone hoy la humanidad.

No olvidemos que la educación en el momento actual requiere de la preparación de los dos sujetos actuantes en el proceso (profesor y alumno), en igualdad de condiciones; para ello, “los principales vehículos son, sin dudas, la participación y la comunicación”.⁶

¿Cómo lograr que los educandos se valoren, creen, transformen su realidad y aprecien a los demás, si durante la formación les damos verdades acabadas y no permitimos que participen, cuestionen, recreen los conocimientos?

Cuando conversamos con los educadores populares de nuestra universidad sobre los cambios que observan en

sus prácticas docentes, se escuchan criterios como estos: “El programa de estudios no siempre deja tiempo para considerar las necesidades de aprendizaje de los alumnos o tomar en consideración las expectativas con respecto a la asignatura. Uno, tal vez por facilismo, prepara una conferencia sobre determinado tema, lanza una o dos preguntas directas (en la mayoría de los casos con carácter reproductivo) y se acaba el turno. Las evaluaciones siempre son de contenido, y yo nunca pensé que sería útil valorar lo producido durante el encuentro. Ultimamente, y a partir de que la variación que introduce en la metodología de la clase, percibo que hay más participación, los estudiantes exigen más preparación, se debate más sobre temas relacionados con las clases o, sencillamente, traen experiencias que nunca creí tuvieran sobre la temática”. “Siempre pensé que lo importante de la clase era yo y el conocimiento que poseía. Después comencé a dar cierta

participación con preguntas que se quedaban en frases cortas, y yo siempre daba las conclusiones para que todo quedara claro. En los últimos tiempos paso más trabajo preparando cada clase. Pienso primero en los estudiantes, en lo que pueden o no saber del tema, en lo que puede quedar, si todos preguntan sobre el mismo, o cuestionan por qué un determinado autor dice tal o más cual cosa. Esto les ha ayudado hasta en sus prácticas”.

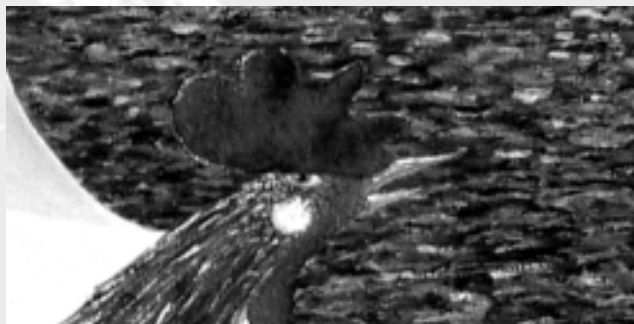
Estos criterios nos permiten revalorar el papel que le corresponde a la universidad de hoy, que no puede marchar al margen de los reclamos que a nivel continental se hacen para propiciar un profesional que sea capaz de cumplir con las expectativas que de él se tienen y que, sin duda, lo harán mejor ser humano y creador.

Al hablar de práctica educativa, se supone que se incluya tanto a los sujetos como a los objetos que toman parte en ella: él o la que enseña, él o la que aprende, así como lo que ha de ser enseñado o conocido. Pero no se deben obviar los métodos o formas que favorecen que ese objeto cognoscible llegue a los educandos/as, no sólo para que sea aprendido, sino también aprehendido de manera consciente.

En ningún caso se trata de adecuar el currículo o dejar determinado contenido con tal de lograr la transformación pretendida y que el proceso se desarrolle como un todo orgánico y armónico; se trata de redimensionar la metodología que se emplea y tener en cuenta para ello determinados principios como partir del grupo con el que se va a interactuar (se debe realizar un diagnóstico inicial y determinar quiénes son los estudiantes, la cantidad, las características que los definen como grupo y, si es posible, llegar a algunas individualidades).

De manera general, los docentes deben evitar rasgos de “egocentrismo, dogmas y prejuicios de cualquier índole”, que sin dudas entorpecen el trabajo con grupos y

crean barreras que obstaculizan los procesos de aprendizaje, frenan las intenciones comunicativas y la participación. Esto favorecería la activación de las capacidades de análisis, reflexión y crítica que conducen a un compromiso consciente de todos y todas con el proceso que se vive en el aula.



Notas:

1 Ver Gabriel Kaplún: *Comunicación, educación y cambio*, Colección Educación Popular n. 14, Editorial Caminos, La Habana, 2001, p. 10.

2 Ibid., p. 18.

3 Argelia Fernández Díaz: “Una propuesta metodológica para el perfeccionamiento de la interrelación de los centros docentes con la comunidad”, tesis de doctorado en Ciencias Pedagógicas, ISPEJV, 2001, p. 31.

4 Julia M. Fernández: “Metodología para la formación de un profesional comunicador en los Estudios Socioculturales”, tesis de maestría en Didáctica del Español y la Literatura, ISPEJV, La Habana, 2006.

5 Ver Héctor Torres Lima: “Caracterización de la comunicación educativa (primera parte)”, en www.razonypalabra.org.mx, n. 13, año 4, enero-marzo 1999.

6 Juan Mari Lois: *Educación y solidaridad. Contribución a un proyecto de teoría para educar en América Latina*, Publicaciones Acuario, La Habana, 2003, p. 10.

Claves dialógicas para interpretar la realidad cubana*

(entrevista a José Ramón Vidal)



Sólo quedaban algunas horas antes de palpar la humedad de la tinta impresa. Sin embargo, no había remedio: estos autores, obsesionados por aprehender los vericuetos por donde se articula el diálogo social en la Cuba de hoy, no dudaron en asistir con prontitud al encuentro acordado. Pocos días después, los plazos para la entrega de la tesis de licenciatura se cerrarían. Quizá por ello nuestra entrevista se tiñe con las presiones impuestas por la hora de cierre y las deudas de preguntas postergadas.

Acudimos al encuentro amparados en una idea de raíz gramsciana. En cualquier transformación radical de la realidad, como se ha propuesto desde sus inicios la Revolución cubana, la generalización de verdades críticas es esencial. Estas últimas, según apunta el marxista sardo, se convertirían “en base de acciones vitales”, en “elementos de coordinación, y de orden intelectual y moral”. Ello se hace evidente en las condiciones actuales de nuestro país. Desde noviembre del 2005, cuando Fidel Castro hizo un llamado en el Aula Magna de la Universidad de La Habana a conformar un debate generalizado sobre los males que azotan a diversas esferas de la vida del país, hasta los primeros meses de 2008, se ha hecho énfasis por las máximas figuras políticas de la isla en la necesidad de estructurar un socialismo abierto a la crítica constructiva. Nuestro encuentro intentaba, entonces, dilucidar las posibilidades reales de la Cuba de hoy para construir y hacer constante ese debate social generalizado. No andábamos, sin embargo, en la búsqueda de soluciones cerradas. Tampoco el entrevistado nos lo habría permitido.

Por su grado de Doctor en Ciencias de la Comunicación, podría parecer que José Ramón Vidal disertaría,

con toda la verticalidad que esta palabra implica, sobre cualquier interrogante. No obstante, la única verdad indiscutible que emergió de inmediato en nuestra entrevista es la de que sólo a través del diálogo se puede construir. Un diálogo que admita la pluralidad de voces y de pensamiento, que lleve a su vez a “una unión inquebrantable entre la acción y la reflexión”. Enfatizó en ello Vidal, quien se desempeña como coordinador del Programa de Comunicación Popular del Centro Memorial Dr. Martin Luther King, Jr. De esa forma, se percibía en nuestro entrevistado un apego profundo a ciertas claves freirianas, en ocasiones subestimadas en un contexto como el cubano, y que acogidas de una manera crítica y creativa, contribuirían a una interpretación radicalmente subversiva de la situación nacional.

¿Cómo se ha manifestado, desde su punto de vista, la voluntad política actual de las máximas figuras del país de fomentar o limitar el intercambio crítico de ideas en el entramado social?

Yo creo que hay dos factores que han sido constantes, que de alguna manera han mediatizado o incidido en las políticas que rigen la comunicación en la esfera pública o al interior de las instituciones. Uno de ellos es la circunstancia histórica en la que se ha tenido que desenvolver el país en los últimos cincuenta años. Estamos hablando de una revolución profunda, que ha tenido que transformar desde sus cimientos a una sociedad caracterizada por una fuerte impronta de influencias norteamericanas y de dominación de una oligarquía nacional sobre el resto de la población. Por tanto, era necesario hacer pedazos esa sociedad y trabajar en su reconstrucción. Todo ello ocurrió

* Esta entrevista forma parte de la tesis de licenciatura de los autores, estudiantes de la Facultad de Comunicación de la Universidad de la Habana. La investigación aborda las características generales del debate sobre política cultural, potenciado por intelectuales cubanos por medio del correo electrónico desde el 5 de enero del 2007.

en medio de la resistencia de esa oligarquía nacional, que, vale aclarar, no fue capaz de hacer mucha oposición por sí misma, precisamente por su condición de anexo cultural y económico del imperio. Quienes sí representaron una fuerza de oposición considerable fueron y son, precisamente, los Estados Unidos. Para responder a esta pregunta se hace necesario tener en cuenta, entonces, el enfrentamiento de la Revolución con esta potencia imperialista. Esto no se debe pasar por alto porque es un factor que ha mediado la voluntad política de potenciar el intercambio crítico de ideas. Desde mi punto de vista, este es un daño de la política imperialista. Aunque la agresión de los Estados Unidos a la Revolución cubana no ha sido victoriosa, sí podemos apuntar que ha contado con éxitos determinados. Uno de los éxitos es haber entronizado esa mentalidad de plaza sitiada.

Ese es un factor que sin duda media los espacios de debate. Fidel en un momento dado utilizó una expresión que describe este fenómeno; él lo califica como “síndrome del misterio”. Tal síndrome es la consecuencia de esa agresión permanente y de esa actitud defensiva, que se convierte en un contrasentido para el propio desarrollo de la Revolución. Esto es importante identificarlo porque, al menos desde mi punto de vista, no es sólo una reacción, sino también un daño, algo negativo que hemos asimilado, algo que hemos construido desde adentro y nos está afectando.

En otras entrevistas que hemos sostenido varios de los autores han hecho énfasis en ese aspecto. Han indicado que toda revolución tiene un componente de agresión externa que no se puede erigir en justificación para limitar la crítica y el debate.

Sí, pero yo inclusive quiero trascender la idea de la justificación. Para mí se hace mucho más interesante analizar en qué medida eso ha entronizado concepciones, hábitos, estilos, formas de funcionar, regulaciones jurídicas, regulaciones no escritas. Es decir, esto posibilita la creación de un complejo entramado que dificulta el avance de cualquier política de participación y diálogo. Ubico eso, entonces, como una victoria parcial del imperialismo, y como un daño que nos ha provocado. Es importante que nosotros lo comprendamos como un daño, como un impacto negativo del cual tenemos que salir. Si fuera una mera justificación, todo sería más sencillo. Desde mi punto de vista, esto se relaciona con problemas mucho más profundos: no es sólo una justificación, sino que está incidiendo en maneras de pensar y actuar.

Sin embargo, hay otro elemento que también es una constante mediadora de la voluntad política, y que viene a unirse a esto que he señalado. Me refiero a que los propios iniciadores y conductores de la Revolución, las van-

guardias revolucionarias, no están fuera de la herencia del pensamiento hegemónico capitalista.

Debemos tener en cuenta que la hegemonía no es una cultura de los dominadores, sino que es la cultura que generan los dominadores para sí y para los dominados. Los que se rebelan contra la dominación lo hacen contra ese pensamiento hegemónico. Pero eso no indica que ya ellos se exorcizaron de todos los elementos culturales que la hegemonía ha sembrado durante siglos y siglos de dominación.

Para decirlo sintéticamente, la vanguardia que se rebela contra la hegemonía es portadora de elementos hegemónicos de dominación. Uno de esos elementos es el modelo comunicativo. El modelo comunicativo que ha usado fundamentalmente la Revolución es el modelo transmisivo. La transmisión del mensaje es el elemento decisorio. Se mira a la comunicación desde una perspectiva cuantitativa: “mientras más mensajes, mejor; mientras más reiteración, mejor; mientras más medios repitan el mismo discurso, mejor...” Esa es la óptica con la que se mira la comunicación. Desde mi punto de vista, eso nos hace un grave daño.

Este modelo transmisivo es el que se ha establecido desde épocas muy antiguas como el modelo comunicativo propicio para la dominación. Esa perspectiva parte de una idea general: los que detentan el poder y la riqueza también son los que detentan el saber. Se considera entonces que el saber legítimo lo tienen justamente los dominadores. Los que no tienen el poder poseen, a su vez, un saber de poco valor.

El modelo de que hablamos se basa en trasladar el conocimiento desde los centros del saber a aquellos que no lo poseen. Eso es una estrategia de dominación. Hace que se menosprecien los conocimientos de los sectores populares. Ocurría así en la Cuba de antes, y sucede actualmente en Latinoamérica. Es cierto que los sectores populares no tienen acceso a muchos conocimientos, pero sí tienen conocimientos que son muy válidos. Y esos conocimientos que son muy válidos son subestimados, despreciados, rebajados en su valor. Esto forma parte de la estrategia de dañar la autoestima a los estratos más bajos de la población, porque si tú tienes una alta autoestima, tú empiezas a sentirte sujeto, y comienzas a sentirte como un ente con derechos. Más tarde, comenzarás a luchar por esos derechos.

Esa es una de las estrategias fundamentales del pensamiento hegemónico. Esta idea de que los que tienen el poder y la riqueza tienen el saber válido es una herramienta de dominación. El saber de los otros, la cultura de los otros, de los sectores populares, no se reconoce como cultura. No obstante, en oposición a esta idea, podríamos responder que no se puede liberar a nadie si no se parte de su cultura y de los enclaves de resistencia que la compo-



nen. Las culturas populares son culturas de resistencia: poseen elementos negativos, pero también tienen elementos de los cuales se puede partir para erigir una verdadera emancipación.

Todo lo que hemos señalado hasta aquí hay que tenerlo en cuenta también en el caso cubano. La vanguardia revolucionaria en Cuba hereda conceptos y hábitos de la hegemonía dominadora que, además, forman parte de la tradición de la izquierda, incapaz de despojarse del todo de aquella cultura. Este es un problema con el que se han topado las izquierdas de manera general y que encierra una de sus grandes debilidades: el de asumir formas de la hegemonía para desarrollar un proceso revolucionario que debía ser, en todos los frentes, contrahegemónico.

A todo ello se vincula la manera de ejercer el poder. Está muy relacionada la manera de ejercer el poder con la manera de hacer la comunicación y de entender la cultura. Es un entramado complejo de relaciones en el cual se evidencia la herencia del pensamiento hegemónico por parte de las propias vanguardias que subvierten el orden dominante.

Sin embargo, en diversos momentos de la historia de la Revolución cubana se ha hecho evidente una voluntad política de potenciar el intercambio crítico de ideas en la sociedad.

Sí, es cierto. Pero ello sucede porque la lógica del sistema socialista obliga a tener otras miradas, otras maneras de ejercer el poder y de comunicarse. Es decir, esta perspectiva que ya explicaba no es cerrada. Cuando yo

digo que la vanguardia hereda ciertas nociones del pensamiento hegemónico, también señalo que no lo reproduce exactamente como lo hace el dominador. Eso está matizado por los nuevos ideales, por las nuevas concepciones.

Podemos decir, efectivamente, que de acuerdo con determinadas coyunturas, la política ha tenido distintos momentos de manifestarse. Sin embargo, en todos los momentos han existido estos dos factores: el factor agresión externa y el modelo de comunicación heredado de la cultura hegemónica dominante.

Para precisar, ¿el modelo del que estamos hablando es un modelo de comunicación transmisivo entre la vanguardia política y, digamos, el pueblo?

Exacto. Esa idea de la vanguardia esclarecida y el pueblo no esclarecido tiene que ver con este modelo. Esa frase tan socorrida de que “los compañeros no tienen toda la información” se relaciona con lo que hemos estado hablando. Habría que preguntarse también si los compañeros que dirigen tienen toda la información. ¿En realidad la tienen? El destacado pedagogo y revolucionario brasileño Paulo Freire hablaba de la “alienación de la ignorancia”, según la cual esta se encuentra siempre en el otro.

Hay mucha información que viene dada de la vida cotidiana. Mucha información viene dada de las maneras concretas en que la gente va resolviendo, en el día a día, los problemas que se le presentan. Solamente en un diálogo abierto, franco, con una alta dosis de humildad, con una plena conciencia de que tú no lo sabes todo, de que tú no eres el dueño de la verdad; sólo en un diálogo desde

esa disposición, desde la capacidad de escuchar, podrás obtener la información que ese otro tiene y tú no posees.

Relacionado con esto podemos apuntar que recientemente, al menos a nivel discursivo, se ha manifestado una voluntad de las máximas figuras políticas del país de establecer un diálogo social generalizado. Podemos indicar como punto de partida de esa disposición reciente, quizá, el discurso de Fidel en el 2005 en el Aula Magna de la Universidad de la Habana.

Sí, pero yo creo que el discurso de Fidel en el Aula Magna recibió por respuesta un gran silencio y una reiteración de fórmulas ya agotadas. Me refiero a reiteración de consignas y de frases que por estar desconectadas de la realidad se vacían de significado. Salvo el debate subterráneo que comenzó a transcurrir por vías electrónicas, en sitios web de izquierda en el exterior, este discurso no tuvo mayor repercusión.

Yo creo que esto está relacionado con que no existe en la sociedad cubana entrenamiento para participar en un debate de esa magnitud. Eso se debe, a su vez, a que se ha hecho un abuso muy grande de ese modelo transmisor, de esa reiteración de consignas, de ese esfuerzo por convencer y por movilizar; en vez de dialogar, comprender juntos, crear consenso.

Hay algo importante en esa idea. Cuando hablo de crear consenso, es necesario que el político se incluya, que se piense a sí mismo como alguien que tiene que modular sus pensamientos y sus ideas al consenso. Un consenso verdadero, como el que necesita nuestro país, no se alcanza al obligar o persuadir a los otros a pensar de una determinada manera. Existen, en realidad, diversas maneras de alcanzar el consenso, una de ellas vendría por mecanismos de manipulación, por la imposición que intenta hacer el poder de un punto de vista determinado, lo cual termina siendo un falso consenso. Otra, completamente contraria a esta, podría venir por la participación de todos en un diálogo social generalizado.

Gramsci habla de un “consenso activo” en el que la gente participa, y que se conforma a partir del diálogo entre el poder y los sectores populares.

Efectivamente, estaríamos hablando de un consenso activo. Un consenso construido no entre iguales, porque siempre existen asimetrías entre los actores sociales, pero sí entre personas que han concientizado que nadie es propietario de la verdad. Hay que tener claro que la verdad es una construcción humana colectiva.

Por eso es que nosotros en el Centro Martin Luther King asumimos el ideario revolucionario de Paulo Freire. Este autor, que es un hombre de raíz cristiana, bebió ade-

más de los trabajos de Marx. Acudió a Lenin, a Gramsci, al Che. Con esas ideas propuso una metodología de trabajo como procedimiento político- pedagógico. Freire tiene una base gnoseológica, una base de explicación del modo en que se obtiene el conocimiento, que es realmente muy sencilla, es casi de obviedad. Pero esa obviedad normalmente se obvia. El dice que nadie sabe todo de nada; y también añade que nadie lo ignora todo. A todo ello agrega que la verdad y el conocimiento se construyen colectivamente; es decir, el grupo es el espacio de conocimiento.

Basado en esto, Freire crea una serie de principios pedagógicos. Uno de ellos es que el conocimiento tiene que partir de la práctica, es decir, de lo que la gente ha vivido, de sus propias experiencias. También apunta que debe haber un encuentro entre el conocimiento construido en la vida, en la práctica, y el conjunto de conocimientos intelectualmente elaborados. Estos últimos no son más que el refinamiento de lo que han vivido otros hombres y mujeres en otros momentos históricos y en otros lugares geográficos. Es decir, también surgieron de la práctica aunque a veces el intelectual no lo reconozca.

En *Psicología de las masas y análisis del yo*, ya Sigmund Freud apuntaba: “¿qué es la creación artística y la creación intelectual sino el refinamiento de lo que ya el pueblo sabe?” Hay muchos autores que dan cuenta de este hecho. Se refieren a cómo se vincula el mundo de ideas construido consensuadamente en la cotidianidad con el cuerpo de ideas que se elabora intelectualmente. En ello consisten las consideraciones de Berger y Luckmann, desde sus propuestas de la sociología del conocimiento; o la de autores de la psicología social francesa como Moscovici, Jodelet, y sus teorías de las representaciones sociales.

Esos cuerpos de ideas de los que hablábamos no son aislados, tienen vasos comunicantes. Durante mucho tiempo se pensó que el cuerpo de ideas fundamental es el elaborado intelectualmente, pero en realidad no es así. Como dicen Berger y Luckmann, la estructura fundamental de las ideas, los conocimientos y los valores de una sociedad se forman en la cotidianidad.

Esos autores se refieren a complejos procesos de internalización, objetivación y externalización, a partir de los cuales se forma y expresa el conocimiento.

Exacto. En el caso de Moscovici y Jodelet se habla de la construcción de representaciones sociales como la amalgama de todos los aprendizajes. Es la amalgama de lo que se aprende en la escuela, de lo que inculca la familia, de lo que se aprende en el barrio. Todo ello hace un *corpus* de comportamiento.

De manera general hay muchos autores que desde diversas perspectivas han insertado en las ciencias sociales

contemporáneas una revalorización del papel de lo cotidiano en la construcción del conocimiento. Pero yo creo que en donde eso está más acabado, en donde eso está más orgánicamente estructurado, es en la propuesta de Freire. Esta es más militante; podríamos decir que más militantemente transformadora.

Esta propuesta freiriana podría aplicarse entonces, y de hecho sería muy provechoso, en la relación entre los decisores políticos y los sectores populares en un proyecto revolucionario como el cubano.

Sí, porque esto no es sólo una propuesta pedagógica sino que, además, es una propuesta política. Las ideas de Freire indican que no hay un dueño de la verdad, y muestran que todo ideal emancipador, para llevarse realmente a vías de hecho, no puede sustituir una dominación por otra, sino que debe eliminar todo tipo de dominación.

Ya eso lo había apuntado Marx. Nos referimos a la necesidad de eliminar todo tipo de enajenación, todo tipo de explotación. En un proyecto como el cubano estas dos ideas centrales deben imbricarse. Es decir, por un lado se hace necesario eliminar todo tipo de dominación, pero en otro sentido es imprescindible concientizar que no existe un sujeto que posea toda la verdad. Al unir estos dos presupuestos se llega a la conclusión de que la transformación debe ser cosa de todos. Todos debemos convertirnos en sujetos de la transformación liberadora. Si no somos sujetos de esta transformación, no nos liberamos.

Estas ideas deben conducirnos a un imprescindible cambio en la manera de hacer política y en el modelo comunicativo. Ambas conclusiones llevan a concebir un modelo dialógico de comunicación en la sociedad. Aunque, de todas formas, en esto no se puede ser fundamentalista: no se puede simplificar el diálogo. No en todo momento es posible dialogar y debatir. En una circunstancia de guerra, en una circunstancia de catástrofe natural, por ejemplo, no se puede discutir demasiado. No obstante, sí puede hacerse una buena construcción colectiva, a tiempo, antes de la emergencia.

Por otro lado, hay que lograr que el diálogo conduzca a la acción transformadora, que no pierda la relación acción-reflexión. Lamentablemente, a veces vemos en experiencias latinoamericanas que se entroniza la discusión por la discusión, y de hecho, aparece lo que he denominado un democratismo paralizante. Es tan “democrática” la discusión que nunca se llevan a vías de hecho las acciones de transformación. La discusión se extiende sin llegar a ninguna parte.

Eso es tan nocivo como la falta de debate, porque te paraliza. Lo que hagamos tiene que ser movilizador. Lo que hagamos tiene que ser constructivo, tiene que ser para “hacer”.

Esto nos remite al tema de la autoridad. Crear un modelo participativo en lo político, y dialógico en la comunicación no lleva a la desaparición de la autoridad, sino del autoritarismo, que no es lo mismo. Por el contrario, la autoridad real se fortalece, porque se legitima en la construcción de visiones compartidas en la realización de transformaciones soñadas individual y colectivamente.

Aunque algunos piensen que no puede haber límites a la discusión, al menos desde mi punto de vista el debate en ocasiones debe ser acotado para pasar a la fase de acción. Esto es importante: Freire decía que no hay vida sin límites. Siempre deben existir esos límites, pero no deben ser concebidos de manera arbitraria y autoritaria. El papel de la autoridad sería el de moderar el diálogo y el debate, no el de reprimirlo. Pero para lograr ese debate generalizado es necesario un proceso de transformación, de transformación de ideas, de transformación de prácticas que están transidas de contradicciones.

Rencaucemos las preguntas por un aspecto ya tratado con antelación, que se relaciona, en parte, con esto que usted nos exponía ahora mismo. Refirámonos nuevamente a la voluntad de las máximas figuras del país de fomentar el debate en la sociedad cubana. Además de los ejemplos de los que hablábamos anteriormente, existen otros pronunciamientos de figuras políticas de la isla referidos a la necesidad de incentivar ese diálogo nacional que cuestione diversos problemas actuales. Esto se percibe en el discurso de Carlos Lage el 4 de abril del 2007, en la intervención de Raúl en el Congreso de la FEU, en el discurso del mismo Raúl el 26 de julio del año pasado, y en otros pronunciamientos más recientes en el transcurso del 2008. ¿Cómo usted valora esa actualización de la voluntad política de convocar a la confrontación de ideas en la sociedad cubana?

Aunque esto había comenzado antes con intervenciones de Fidel en las cuales se trataban problemáticas dadas en el día a día del pueblo, yo creo que el pronunciamiento de Raúl se destaca, más que otros discursos de las máximas figuras políticas del país, por hacer énfasis en aspectos medulares de la cotidianidad cubana. Por eso tuvo el eco que tuvo. Antes de que orientaran discutirlo, la gente ya estaba hablando de eso. Pero claro, orientar la discusión es organizar el proceso. Ahí es donde hace falta la autoridad, para organizar el proceso.

Desde mi manera de ver las cosas hubiera sido mucho más fructífero que el proceso se hubiera visto acompañado por los medios de comunicación. Esto no sucedió. No se reflejaron de manera adecuada las discusiones, como no se ha referenciado de manera adecuada tampoco la respuesta del poder político a esas discusiones. Esta incapacidad de los medios de comunicación masiva para

estructurar un discurso que dé cuenta de las medidas tomadas y para exponer el debate expresado en el entramado social, alienta rumores y distorsiones.

Usted hace un rato hablaba de dos factores que han mediado el debate de manera general a lo largo de la historia de la Revolución: uno que se vincula a la existencia de una mentalidad de fortaleza sitiada, y otro relacionado con el modelo de comunicación vertical y dirigista heredado por el proceso revolucionario. ¿Desde su punto de vista, que otros valores, ideas o creencia inciden en el desarrollo del debate social en la Cuba de hoy? Hay algunos autores que señalan como uno de estos factores la constante alusión a la necesaria unidad del pueblo en la situación de agresión perenne en la que vive el país.

Yo creo que el reclamo de la unidad es absolutamente legítimo e imprescindible. Lo que es indispensable analizar es el modo en que se logra esa unidad.

Yo creo que la unidad real, la unidad más sólida, la unidad más consistente, se logra reconociendo las diversidades. Estamos hablando de diversidad de intereses y de variadas maneras de pensar, que pueden caber en el proyecto emancipador.

El proyecto emancipador del socialismo no es un bloque cerrado, el proyecto emancipador del socialismo es un proceso en construcción continua. En él tiene que haber conciliación y no subordinación o desconocimiento de intereses legítimos. La unidad se potencia si hay un reconocimiento, un respeto, un espacio para dialogar, para conciliar los intereses que no sean antagónicos.

Yo siempre digo, cuando trabajo con los comunicadores de la América Latina, que nunca el campesino y el latifundista van a resolver sus intereses dialogando, porque ahí existe una contradicción que es antagónica. El obrero y los dueños de la empresa, sentados en una mesa, podrán resolver cosas puntuales, pero no van a resolver el gran problema de la explotación y la enajenación, porque ahí aparece, de nuevo, una contradicción antagónica. Sin embargo, en una sociedad socialista la mayor parte de los intereses y las ideas al interior del proyecto emancipador está empeñado en la búsqueda de la mejor manera de echarlo hacia adelante. Por tanto, en un espacio de diálogo, en un espacio de debate, estos sectores pueden aportar aristas diferentes.

Para lograr una verdadera unidad no se puede acallar ideas ni establecer una supeditación de todos los intereses a un supuesto propósito general. Si el interés no se construye desde abajo, no puede concebirse como un objetivo general. Se construiría, de esta manera, un proyecto social elaborado por un grupo que puede, en algún momento, desfasarse del interés de la mayoría, o de muchas minorías que sumadas vienen a ser la mayoría.

Yo creo que hay que superar, por tanto, esa noción simple de unidad, para llegar a una más compleja: la unidad en la diversidad. A esto yo uniría la necesidad de cambiar otras nociones, como por ejemplo, la de masa, que se entiende normalmente como una cosa amorfa y homogénea. Es necesario referirse, más bien, a la noción de pueblo. Estaríamos hablando entonces de un pueblo que es segmentado, estratificado, en el que conviven las diferencias. Hablar de sectores del pueblo sería mucho más conveniente que hablar en términos de masa.

Por último, creo que se haría necesario hablar de diálogo en vez de referirse a campañas de convencimiento, de persuasión...

Habría que hablar de diálogo, y sentarnos, al mismo tiempo, a dialogar. El diálogo siempre va a potenciar mejores decisiones, porque los conocimientos de muchos siempre serán más acertados que la sabiduría de unos pocos, y, por otra parte, el deseo de las personas de participar, de formar parte, de aportar, será mucho mayor al sentirse implicadas en una construcción colectiva. Habrá entonces más entrega, mayor sentido de pertenencia y mucha más satisfacción por sentirse respetadas, escuchadas, tenidas en cuenta, tratadas como sujetos y no como meros objetos de la movilización.

En un artículo publicado por usted bajo el título de Cuba debate, se refería a que una de las características del cubano es la de polemizar constantemente con la realidad que lo circunda, pero también señalaba que esa característica se ve exacerbada por el nivel cultural alcanzado en estos años de Revolución. Desde su punto de vista, ¿cómo incide la cultura política de nuestro pueblo en la disposición para la crítica y el debate?

Cuba tiene una gran ventaja: como parte de la obra de la Revolución existe un alto nivel de instrucción generalizada. Ello hace que el debate pueda ser entre interlocutores calificados. Al mismo tiempo, esto no significa que en cualquier sector no existan extensas zonas de ignorancia sobre determinados asuntos.

Lo más importante es que los sectores intelectuales y los sectores políticos tengan claro la impertinencia de autoconcebirse como los únicos calificados, a la hora de debatir sobre cualquier problema de la vida del país. Los otros, sin dudas, tienen una gran capacidad para cuestionarse la realidad. Se debe reconocer que hay calificación en todos los sectores. Esa calificación no sólo viene dada, como habíamos apuntado antes, porque la vida cotidiana produce un saber, sino también porque ese saber está iluminado por un alto nivel de instrucción promedio en nuestra población. Ello hace más compleja la realidad cubana, pero esta es una complejidad bienvenida, porque enriquece el diálogo y lo puede hacer más constructivo.

¿Cuáles son las posibilidades o limitaciones que usted señalaría en las estructuras políticas y las organizaciones de nuestro país para fomentar y canalizar el debate crítico de ideas en su interior?

Si las organizaciones siguen normando todo el hacer, desde arriba hasta abajo, seguirá habiendo un monólogo, seguirá primando el esquema verticalista y transmisivo de comunicación. Yo creo que las organizaciones deben normar su funcionamiento, pero siempre en una constante prealimentación. Aludimos con esto a la necesidad de estructurar el diálogo en su interior y atender el criterio de los otros. Es decir, a partir del diálogo se conformaría el propio programa de trabajo.

Pero, además, el programa de trabajo debe tener siempre un espacio para que la gente contextualice el accionar de la organización a la realidad más cercana. Aunque exista una resolución general, en cada lugar aparecen necesidades distintas a las que se deben adaptar las organizaciones. Se trata de adecuar las indicaciones a las circunstancias más particulares de los entornos en los que actúan los sujetos.

Existe cierta disposición a normarlo todo, lo que sin dudas dificulta el trabajo de las organizaciones y del Partido. Desde mi punto de vista, esa manera de actuar hay que desarraigarla. No puede ocurrir, por ejemplo, que todos los núcleos del Partido discutan cuatro o cinco puntos de su agenda de trabajo todos los meses por acuerdo de los organismos superiores. Deben existir políticas generales, resultado del encuentro de objetivos e intereses identificados en y desde diferentes niveles y sectores, pero es imprescindible también que esas políticas generales se apliquen de acuerdo con las características de cada lugar.

Esta manera de pensar se hace ineludible en el Partido, en la Juventud, en las organizaciones de masas. Las políticas no pueden ser iguales en todas partes, porque en cada lugar hay variedad de vivencias, e inclusive hay culturas diferentes. Dicho de otra manera: debemos quitarnos la idea de la homogeneidad, debemos quitarnos la idea de las soluciones simples para llegar a un pensamiento que tome en cuenta la heterogeneidad y la variedad. Si esto no ocurre, no se podrá llegar a ese ideal de socialismo al que aspiramos.

¿Cómo median, a su entender, estas condiciones restrictivas del debate potenciadas por las organizaciones y estructuras políticas, en la disposición de los actores sociales para participar en el proceso de construcción del socialismo?

Estas condiciones desestimulan la participación. Esa unidad acuñada desde arriba es contradictoria en tanto debilita el sentido de pertenencia. A su vez, el sentido de

pertenencia se logra, como les expresé antes, sólo cuando la gente participa, cuando participa no como objeto, sino como sujeto. Es decir, cuando participa con sus ideas, participa con sus vivencias, participa formando parte. Eso es lo que proporciona sentido de pertenencia, lo otro produce apatía a la corta o a larga, produce anomia social.

Nosotros tenemos expresiones de anomia social, sobre todo en las generaciones que han crecido en el Período especial. Estas tienen menos lazos afectivos con las circunstancias históricas que engendraron o fueron engendradas por la Revolución, y se han enfrentado al deterioro de los últimos años con menos referentes, vivencias y recursos psicológicos. A estos sectores hay que permitirles que contribuyan al proyecto desde sus legítimas visiones e intereses, que puedan ser y sentirse parte de un proyecto, y no sólo reproducir o aportar a un proyecto heredado. No que asuman un proyecto dado por otras generaciones, sino que sean también ellos constructores de su proyecto de vida como personas y como generación.

Existen otras estructuras que también inciden en las dinámicas imperantes en la esfera pública cubana: los medios de comunicación masiva. ¿Cuáles son las posibilidades de la prensa para articular un discurso crítico en torno a la realidad cubana actual?

Lo primero que tendrían que resolver los medios de comunicación es el problema de la información. Tiene que haber una noción distinta en torno a la utilidad de la información. Sólo se debería clasificar información en casos excepcionales: cuando realmente se trate de asuntos de seguridad nacional o cuando pueda comprometer la realización de proyectos de real importancia.

Inclusive, habría que establecer altos niveles para clasificar información. ¿Quién debería clasificar información? Poca gente y bien arriba. Los de abajo tienen que dar la información que no esté clasificada. Están obligados a ello. Porque la justificación de que el enemigo está cerca sirve de escudo para esconder muchos problemas. Los funcionarios aprovechan esta coartada para no hacer públicas zonas débiles de su trabajo. Esto, a su vez, le hace un daño muy grande al país. El país necesita saber sus problemas para debatirlos. Antes de llegar a las soluciones hay que encontrar los problemas.

Este obstáculo tiene que ver también con el lenguaje comunicativo usado en nuestros medios. Se ha perdido el género informativo. La supuesta información está cargada de propaganda. Los medios de comunicación reproducen en muchas ocasiones lo que la gente en la calle llama “muela”. Pero la reproducen no sólo cuando les dan el micrófono a determinados dirigentes acostumbrados a ese tipo de discurso, sino también cuando el periodista habla. El periodista se convierte entonces en un “muelero”.

Desde mi punto de vista, hay que ir al rescate del lenguaje informativo. Ese es un problema que parece muy técnico pero que, en realidad, es también un asunto político. Ese es un primer elemento: hay que rescatar la información.

Un segundo elemento es que los medios de comunicación debían ser el espacio para empezar a reflejar la discusión: ese diálogo de saberes del que ya hablaba, ese diálogo de puntos de vista. Ello contribuiría a reafirmar nuestra unidad, una unidad basada en la percepción de que tenemos propósitos comunes, pero con visiones distintas de cómo lograrlos. Debe primar la idea de que sólo en una construcción colectiva en la que intervengan distintas visiones podremos “encontrar el mejor camino”.

Esto de rescatar algunos géneros, como la noticia o la opinión, podría considerarse desde una perspectiva muy estrecha como una tarea únicamente de los periodistas, pero sin dudas, sobre la articulación de un discurso crítico en los medios o el reflejo del diálogo generalizado en el entramado social, están incidiendo otros factores de orden externo.

Sí, por supuesto. Esto no es un asunto que tengan que resolver los medios sólo desde su interior. Sin embargo, los factores internos inciden profundamente en la incapacidad de los medios para articular un discurso crítico. Si a mí me preguntaran, por ejemplo, qué haría para mejorar los noticieros de la televisión, yo establecería al menos tres puntos. Primero, quitaría los actuales espacios de comentario de las emisiones; en segundo lugar, rescataría el género información; y, en tercer término, crearía equipos de periodismo investigativo. Pero de un periodismo investigativo que sea como un foco de luz profundo sobre asuntos puntuales de la realidad cubana actual, que permita, además, sacar a la luz los puntos de vista que muchas veces tiene la gente en la calle, el vecino de algún lugar, o un especialista muy bien calificado pero que nadie lo escucha. Ese periodismo investigativo que pueda descubrir esas voces y ponerlas de una manera hilvanada y profesional sería algo productivo.

Quizá sea un poco aventurado enunciarlos, pero, desde su punto de vista, ¿que zonas de silencio o actores sociales marginados se pueden percibir en el discurso de los medios?

Más que un sector marginado yo me referiría a amplios sectores de temas no tratados. Sólo se escucha en los medios la versión oficial. Por ejemplo, generalmente el enfoque de la economía cubana, sus problemas y sus posibles soluciones es brindado por instancias del gobierno. La función de los periodistas en este caso ha sido la

de reproducir ese discurso. Sin embargo, hay obreros, hay académicos, hay administrativos de base, hay gente que tienen otras ideas. Estos son invisibles en el discurso de la comunicación masiva. Esa gente no existe para los medios. Por tanto, esta es una carencia que es necesario resolver. Es imprescindible actualmente acoger la opinión de “los otros” de una manera responsable.

Es aquí cuando el elemento profesión periodística y el elemento política tienen que articularse, porque una mala política descalifica la profesión, pero un mal ejercicio de la profesión echa a perder cualquier política. Por tanto, ahí tendría que haber una bisagra. Tendrían que trabajar dinámicamente esos dos elementos.

En relación con varios de los aspectos mencionados por usted anteriormente, nos gustaría conocer su opinión sobre las posibilidades o limitaciones de los espacios de debate intelectual para expandirse en el entramado social cubano.

La situación de los medios de comunicación es uno de estos impedimentos. En segundo lugar, podemos mencionar las carencias de una cultura de debate...

¿Esto último considera usted que también afecta los espacios de debate intelectual?

Sí. Existe, incluso, en los espacios intelectuales. En muchas ocasiones en estos mismos espacios se recurre a la descalificación del interlocutor. Esto es éticamente reprochable. Hágalo quien lo haga es improductivo y no ayuda al debate.

¿A que factores usted atribuye que el intercambio crítico de ideas sea potenciado en la Cuba actual a través de las nuevas tecnologías?

Las nuevas tecnologías son portadoras de la posibilidad de entronizar el modelo dialógico de comunicación y, por tanto, de estructurar un área de debate. A través de los medios de comunicación masiva se hace más difícil conformar el debate por la existencia constante de uno o muchos mediadores. Los medios de comunicación masiva son esencialmente verticales, no portan tecnológicamente la posibilidad del diálogo, este sólo se logra si intencionas una política y una práctica dirigida a tal fin. Sin embargo, Internet, el correo electrónico, etcétera, sí son portadores de esa posibilidad.

Fíjense que digo posibilidad, porque en última instancia lo que va a decidir que haya o no diálogo es el modelo comunicativo que asumamos. En general en el mundo, y Cuba no es excepción, se está ampliando el uso de esa posibilidad.

Por último, ¿qué importancia le concede usted en la Cuba actual a la relación debate-consenso?

Por todo lo que hemos dicho, yo creo que hay un debilitamiento del consenso. Yo creo que nosotros tenemos algunas cosas bien consensuadas, por ejemplo, las relaciones con los Estados Unidos. Nosotros tenemos bien consensuado el deseo de ser una nación independiente, de seguir siendo una nación independiente. No obstante, esto no indica la inexistencia de ciertas grietas de ese consenso que ven en la relación de dependencia con los Estados Unidos la solución a nuestros problemas concretos.

Hay un consenso también en torno a la idea de que el futuro de Cuba pasa por el mejoramiento del sistema social socialista. Sin embargo, el consenso en torno a esta idea también se encuentra erosionado.

Esas erosiones que hemos mencionado se manifiestan fundamentalmente en las generaciones más jóvenes, pero no están ausentes en las otras generaciones que conviven en el país. Estas expresiones de deterioro del consenso sólo pueden solucionarse a través de un diálogo generalizado, teniendo en cuenta la unidad en la diversidad, haciendo más inclusivo, como ya hemos indicado, todo el funcionamiento de nuestro sistema.



La pedagogía de Jesús.

Una propuesta sentipensante para construir sujetos participativos

*Nadie echa vino nuevo en vasijas viejas;
Porque el vino las rompería.
Así se echaría a perder el vino.
¡El vino nuevo en vasijas nuevas!*

(Mc 2,22).

Motivación

Hay muchos títulos con los que hacemos presente a Jesús: mi Señor, Emanuel, Cristo, amigo, hermano... y usted, ¿con qué adjetivo llama a Jesús?

¿Por qué no llamarle Maestro?

“En cierta ocasión se le acercó un joven a Jesús y le preguntó: Maestro bueno, ¿qué debo hacer para obtener la vida eterna?” (Mt 19,16).

¿Por qué el joven le da Jesús el calificativo de Maestro sin ser maestro?

¿Qué cualidades debe tener una persona para recibir el título de maestro o maestra?

Introducción

“La pedagogía de Jesús: una propuesta sentipensante para construir sujetos participativos” es un material elaborado con el objetivo de familiarizarnos con la propuesta pedagógica de Jesús, cultivar sus actitudes para las relaciones interpersonales y hacer nuestras sus habilidades y estrategias educativas para, a semejanza de él, generar un aprendizaje más eficiente, participativo y comprometido con la construcción de una teología vital para el cuidado de la vida. Los destinatarios principales de este material son los agentes de pastoral, profesores y coordinadores de formación que buscan identificarse más con la propuesta pedagógica del Maestro de Nazaret.

El contenido temático de estas páginas es el siguiente: en primera instancia, le tomaremos el pulso a nuestra práctica pedagógica y, en un segundo momento, abordamos detalladamente la práctica pedagógica de Jesús, deteniéndonos en su persona y sus objetivos, destina-

rios, contenidos, metodología/estrategias, en el proceso educativo, así como en algunos recursos y en su estilo de evaluación.

Metodológicamente, este texto está hecho para ser leído, pero sobre todo para ser trabajado con pequeños grupos. De ahí que frecuentemente se incluyen preguntas que invitan a una lectura interactiva.

Esperamos que, de la mano de Jesús, descubramos nuevas herramientas pedagógicas para caminar en fidelidad con nuestras comunidades y los sueños de Jesús.

Pistas para recoger, analizar y evaluar nuestra práctica pedagógica

Construyamos un cuento

Una forma normal de recoger, analizar y evaluar un proceso pedagógico sería ir a los fríos datos. Sin embargo, creo que hay otra forma más lúdica e indirecta de hacerlo: construir una pequeña novela y luego conversar sobre ella.

El tema de nuestro cuento será el itinerario religioso-educativo de una persona de nuestra iglesia. Cada uno de los presentes en el taller escribirá su novela. Luego haremos un análisis de nuestra práctica teológico-pedagógica.

Claves básicas para plantear un proceso pedagógico

Cuando hablamos de pedagogía no nos referimos sólo a cómo trabajamos con los sujetos del aprendizaje: ese es el campo de la metodología y los recursos.

La pedagogía abarca la totalidad de los componentes del proceso educativo, que pueden sintetizarse en diez grandes preguntas.

- ¿Cuál es el marco de realidad que se recoge en el cuento? ¿Desde dónde? ¿Qué rasgos de la sociedad, la cultura, la economía visibiliza? (Desde dónde)
- ¿Desde qué principios ético-pedagógicos y teológicos está construido el discurso? ¿Incluye valores como la justicia, la autonomía, la misericordia? (Desde qué)
- ¿Quién soy yo como educador? ¿Qué es lo que la gente dice de mí? ¿Cuál es mi mayor fortaleza intelectual, actitudinal y práctica? ¿Cuál es mi mayor debilidad en el campo educativo? (Quién)
- ¿Quiénes son los destinatarios de nuestras charlas, cursos, reflexiones? ¿En qué situación, emotiva, intelectual se encuentran? (Para quién)
- ¿Cuáles son los objetivos generales que nos mueven? ¿Qué clase de objetivos son? ¿Son objetivos personales, sociales, culturales, económicos, políticos o religiosos? ¿Están planteados en sus tres niveles: intelectual, actitudinal y procedimental? (Para qué)
- ¿Los contenidos básicos están acorde con las necesidades e intereses de los destinatarios? ¿Cuáles son los temas más desarrollados? ¿Están acordes con las necesidades y objetivos? (Qué ofrecemos)
- ¿Cómo generamos la construcción del conocimiento? ¿Qué corriente pedagógica seguimos? ¿Cuáles son sus principios básicos? (Cómo)
- ¿Es secuencial el estudio? ¿Cuál es el proceso que sigue? ¿Guardan una lógica nuestros procesos de aprendizaje en lo micro (charlas, diálogos) y en lo macro (programas sistemáticos de formación)? ¿Cómo sabemos que se está construyendo conocimiento? (Cuándo)
- ¿Qué recursos técnicos o espaciales utilizamos? ¿Audiovisuales, películas, grabaciones? ¿El salón de reuniones, el bar, el patio? (Con qué)
- ¿Qué sistemas de evaluación usamos para medir el grado de construcción del aprendizaje? (Que logramos)

Estas preguntas son el corazón de un planteamiento pedagógico que nos pueden guiar en la educación. Solo después de responderlas podremos descubrir cuál es el modelo pedagógico de fondo que da identidad a nuestro estilo educativo.

La pedagogía de Jesús como pedagogía sentipensante y dialogal

Nos acercaremos a la pedagogía de Jesús siguiendo el mismo esquema de las preguntas clave.

*Jesús vive, conoce y reconoce su entorno vital:
¡lee los signos de los tiempos!*

Jesús, como maestro y profeta, es un visionario de su tiempo, ha recorrido la geografía de la periferia y del centro. Conoce las relaciones tensas entre judíos y samarita-



nos, entre judíos y extranjeros. Ha experimentado en su propia vida lo que significa la presencia del Imperio romano con sus soldados que rondan los pueblos y sobre todo con los cobradores de impuestos para Roma. Palpa día a día el contraste existente entre los pobres, que cada vez son más, y los ricos dueños de la tierra. Siente la exclusión social de unos que se creen buenos y rechazan a multitudes consideradas pecadoras. Se da cuenta de que los jefes religiosos le han impuesto al pueblo cargas pesadas y yugos imposibles de llevar. En fin, todas estas situaciones, personas y espacios fueron para Jesús, signos de los tiempos, kairós de Dios, que debían ser interpretados y transformados.

Jesús enseñó desde un marco de principios humano-pedagógicos

Toda pedagogía tiene una cosmovisión sobre Dios, los seres humanos, la sociedad y el mundo, que constituye el marco de referencia para construir el proceso educativo.

Gómez y Espinosa¹ sintetizan así los elementos más sobresalientes de la de Jesús:

- La formación integral: en varias ocasiones, Jesús hace alusión a la importancia del factor espiritual en el hombre y la mujer. Le preocupa en esencia este aspecto, sin desconocer los factores materiales asociados a su condición humana –sobre todo la salud, el alimento, el vestido y otros que contribuyen a su bienestar–. Se encuentran en los Evangelios diferentes referencias en las cuales El presenta el contraste entre el mundo, la vida material, frente a un “Reino” y una vida de carácter puramente espiritual.
- La valoración del ser humano por encima de la ley: Jesús reconoce y promueve como esencial el principio

del respeto por el otro, básico en las relaciones pedagógicas y de desarrollo humano, que hace que los seres humanos tengan en cuenta su mundo interior como fundamento para generar el cambio personal. En su mensaje central resalta especialmente el “valor del ser humano” hasta elevarlo, en el contexto de su doctrina, a la categoría máxima de “el hombre como hijo de Dios”. Ninguna otra realidad ni divina (Dios), social (la ley), cultural (tradiciones) o económica (mercado) puede colocarse por encima de la persona humana.

- El empleo de la cotidianidad: el discurso de Jesús se caracteriza por el empleo de los elementos del entorno que rodean a las personas que encuentra en su camino. Es así como en sus enseñanzas respeta y tiene en cuenta la nacionalidad y las diferencias culturales de aquellos a quienes se dirige (judíos, samaritanos, paganos, etc.), así como las características sociales de quienes orienta (pescadores, pobres, ricos, recaudadores de impuestos, militares, religiosos, leprosos, etc.) o critica (escribas, fariseos, letrados y sacerdotes). Desarrolla parte de su vida y su doctrina en el ambiente familiar propio de la época, se adapta en todo a las limitaciones, y condiciones de sus coetáneos, y en sus máximas hace uso del lenguaje cotidiano propio de su tiempo y de sus circunstancias.
- El rescate del sentido de la dignidad humana: para que el ser humano viva conforme al modelo de sus enseñanzas, Jesús promueve su liberación como una condición necesaria y conforme a su naturaleza. Desarrolla toda su labor en un espíritu de libertad que le permite al ser humano restaurar su dignidad para llegar a ser “señor de sí mismo”, independiente de todo tipo de esclavitud que lo sujete y oprima.
- El principio de igualdad del maestro frente a la diversidad de los alumnos: Jesús aplica los principios de igualdad, que actualmente se reclaman, de todos los alumnos frente al maestro; y más aún, recurre a la atención personalizada que debe darse a aquellos que presentan más dificultades.
- El principio de respeto entre los miembros de la comunidad educativa: Jesús promueve las relaciones con los demás: “todo cuanto queráis que os hagan los hombres, hacédselo también vosotros a ellos...” (Mt 7,12). Toma como un principio universal el respeto hacia los otros y los límites que deben tener las acciones de cada uno frente a sus semejantes.
- Las enseñanzas dirigidas a la convivencia social: la pedagogía de Jesús se asocia a la vida en comunidad. Desde el principio y durante toda su vida pública, la cotidianidad de sus acciones se desarrolla junto al grupo de personas que escoge. A lo largo de esa vida comunitaria se presentan diferentes momentos que son propicios para impartir sus enseñanzas, tanto en forma

colectiva como mediante explicaciones individualizadas como las que proporciona a sus discípulos con las parábolas del sembrador y la cizaña. Jesús demuestra en su liderazgo que el líder debe servir a la comunidad, y lo sustenta con sus hechos y palabras: “si alguno quiere ser el primero, que sea el último de todos y el servidor de todos” (Mc 10,44).

- El valor de la perseverancia, la persistencia y la fortaleza para asumir los retos: Jesús no les oculta a sus discípulos el trabajo y las dificultades que se les presentan en el trasegar de la vida. Los insta a luchar y a defender lo que creen; les enseña que los problemas y obstáculos son para solucionarlos, superarlos.
- El descanso en medio de las actividades a ejecutar: este es un principio actual que también considera Jesús, cuando deja a las muchedumbres y se va con sus discípulos, cambia de actividades en su vivir cotidiano y recurre a espacios de soledad y de silencio para trabajar su mundo interior. El descanso es un principio pedagógico muy necesario como garantía de la salud mental, para promover el desarrollo sano del ser humano en forma integral.
- Dios está para servir al ser humano: el Dios que Jesús vive y comparte no es un contratista que hace un acuerdo: “yo te doy, tú me das”. Es un ser que se pone al servicio del ser humano. Nunca es un competidor ni un esclavizador de las personas.

Jesús: el maestro de la sintonía con el otro

Jesús fue una persona con una gran capacidad para sintonizar afectivamente con los demás. Con respecto al pueblo expresa sentimientos de solidaridad: “Me da compasión este pueblo” (Mt 15,32). Con personas particulares, como el joven rico, se muestra cariñoso: “Jesús lo miró, y sintió cariño por él” (Mc 10,21). Más aún, se pone en contacto piel a piel con la persona. Por ejemplo, ante un leproso no sólo muestra compasión, sino que le extiende la mano (Mc 1,40-42). Por eso, toda educación pasa por el amor y por la expresión gestual. ¡Ese fue el gran secreto de Jesús!

Además, su capacidad para sintonizar con los otros se ejerció mediante la palabra expresada con autoridad, que hizo de él no solo un predicador más de los que ya había por allí, sino que le permitió asomarse ante los otros como un “personaje” generador de inquietudes: “Fueron hasta Cafarnaún. Allí Jesús empezó a comunicar su doctrina... Su manera de enseñar impresionaba mucho porque hablaba como quien tiene autoridad; era todo lo contrario de los maestros de la Ley” (Mc 1,21-22). Su palabra tenía autoridad porque era expresión de una actitud convencida y porque estaba respaldada por su testimonio. Era lo contrario a los maestros de la Ley, cuya autoridad les venía dada por haber estudiado en Jerusalén.

A esto se sumaba su gran fantasía creadora, que le permitía fácilmente entrar en el mundo del otro y provocar la comunión con sus destinatarios, o incluso salir triunfante de situaciones adversas. Cuando parecía estar entre la espada y la pared, Jesús decía la palabra precisa o hacía el gesto oportuno. Recordemos el pasaje del impuesto al César, cuando parecía estar arrinconado: elabora la respuesta oportuna y la gente se queda sorprendida (Lc 20,20-26).

Por estas y otras muchas cualidades, Jesús se constituyó en Maestro sin haber estudiado la Ley en Jerusalén. Era el personaje que fascinaba a quien lo escuchaba, ¡incluso al propio rey Herodes!, y frente a su palabra nadie podía quedar indiferente. Provocaba adhesión o rechazo a su persona.

Las actitudes del educador son la carta de presentación de cualquier estilo pedagógico, pero sobre todo del popular.

Los destinatarios de la enseñanza de Jesús

El primer destinatario de su enseñanza fue, definitivamente, el pueblo en general, a quien Jesús le hablaba en lenguaje sencillo y con parábolas (Mt 13,2-3). Pero al interior del conjunto del pueblo, Jesús tuvo una cercanía especial con los pobres, cuya dignidad de personas elevó; con los cautivos como Juan Bautista, provocador de su vocación; con los ciegos físicos y espirituales y con todos los enfermos que con actitud de fe se acercaban a él. Y con los oprimidos que tienen ansia de liberación (Lc 4,16-19).

A los apóstoles y discípulos los llamó a vivir con él y apropiarse de la pasión del Reino. A que fueran sal y levadura del mundo y participaran en su proceso educativo de forma más cercana. Por eso en privado les explicaba las parábolas que decía en público (Mc 4,33-34).

A los fariseos y maestros de la Ley los tenía por destinatarios no invitados de su predicación, pero supo ubicarse muy bien ante ellos, unas veces expresándose con lenguaje irónico (Mc 2,23-28) y otras denunciando su hipocresía y dogmatismo (Mt 12,34; Mc 2,1-11).

Desde otra forma de organizar a los destinatarios, Jesús se dirigió:

- a mujeres como Marta y María. A esta última, por su gesto de estar a sus pies, la elevó a la calidad de discípula (Lc 10,38-42). O como la suegra de Pedro, a quien le tomó la mano, la curó y la reinsertó en la comunidad para el servicio (Mc 1,29-31);
- a niños, con quienes se mostró cariñoso y a quienes puso de ejemplo: “Dejen que los niños vengan a mí, no se lo impidan, porque el Reino de Dios pertenece a los que son como ellos” (Lc 18,16);
- al pueblo: pobres, cautivos, ciegos, enfermos y oprimidos fueron los destinatarios primeros de Jesús y

deben continuar siendo los de nuestra iglesia como señal de identidad y fidelidad a nuestro fundador. En el campo educativo, los pobres son también los alumnos, los catequizandos, la gente que no tiene polo de atracción, los que no son abanderados, los que están en silencio, los tímidos... Creo que si Jesús estuviera nuevamente entre nosotros, fundaría una escuela con toda esta clase de gente.

Pero también fueron sus destinatarios los apóstoles y discípulos, es decir, un grupo humano que se fue hermanando. Hoy también, toda educación, pero sobre todo la popular, necesita de pequeños grupos de destinatarios, ¡comunidades vivas!, donde la palabra circule, la confianza crezca y el compromiso aumente.

Indirectamente, también se implicaron como destinatarios del mensaje de Jesús las autoridades religiosas y políticas. Hoy no deben ser destinatarios indirectos, sino que deben sentirse directamente llamadas a ser parte del auditorio de la iglesia de Jesús, aunque en la pedagogía popular, el destinatario indiscutible debe ser el pueblo socialmente organizado y las pequeñas comunidades de discípulos.

La pasión mayor de Jesús y los objetivos de su enseñanza

Jesús, como buen pedagogo, tenía clara su pasión mayor o utopía que lo movía a trabajar: el Reinado de Dios, e hizo de esa utopía el centro de su predicación. Marcos abre su evangelio con estas palabras: “El plazo está vencido, el Reino de Dios se ha acercado. Tomen otro camino y crean en la Buena Nueva” (Mc 1,15). Es decir, había llegado la hora en que las ilusiones del pueblo se concretaran. Esto es importante resaltarlo al hablar de nuestra pedagogía, pues la Educación popular no se agota en el uso de metodologías participativas y aprendizajes significativos, sino que, en última instancia, busca construir sujetos que digan que el plazo se ha cumplido y que ahora nos toca a nosotros ser constructores de nuestro propio futuro. Con la expresión “el Reino de Dios se ha acercado”, Jesús les trae la Buena Noticia: ¡Dios está entre nosotros! ¡El sueño tan esperado y anunciado por los profetas se ha cumplido! Cuando nos dice “tomen otro camino”, nos pide dar un nuevo rumbo, un nuevo horizonte, a nuestras vidas, una metanoia, un cambio en nuestra forma de pensar la pedagogía, de sentir y actuar con nuestros destinatarios. Diríamos que Jesús nos invita a desaprender lo aprendido, que es un paso necesario del proceso.

Por último, estas palabras de Marcos terminan con la invitación a “creer en la Buena Nueva”, a creer en nuestros destinatarios, a creer que sí es posible saborear los primeros frutos del Reino. “Creo en el hombre y en la comunidad”, decía Leónides Proaño. Creer en los otros y

en sus posibilidades nos permite contar con ellos como sujetos y trabajar en conjunto con y para ellos. Por eso, la Buena Noticia pedagógica es decirles a los sujetos: “ustedes no son un banco de depósito de conocimientos, sino sujetos con quienes podemos interactuar y construir aprendizaje.” Esa es la utopía del Reino, que se concretó en objetivos específicos que cada evangelista desarrolla de forma diferente.

Mateo nos propone el objetivo de Jesús en clave de bienaventuranzas (5,1-12) y desde un lugar concreto: el monte. Esto es significativo, porque supone que el nuevo Moisés entronca sus objetivos con el imaginario del pueblo de Israel, sus ilusiones y expectativas y, sobre todo, su modelo referencial de Moisés liberador y legislador. Los objetivos de Jesús no son conceptos o imágenes extrañas al pueblo: son parte de su imaginario. ¡Gran comienzo pedagógico! Pero, al mismo tiempo, haciendo una relectura, Mateo supera los mandamientos y pone como centro la motivación mayor de todos los seres humanos: la felicidad.

- Felicidad para los que tienen espíritu de pobre (no un pobre espíritu), porque pueden descubrir el valor absoluto: el Reino (5,3).
- Felicidad para los que ahora lloran, porque recibirán el consuelo de muchos hermanos (5,4).
- Felicidad para los que han soportado pacientemente la exclusión económica, porque llegó el tiempo del nuevo reparto equitativo de los bienes de la tierra (5,5).
- Felicidad para quienes han trabajado por superar situaciones injustas, porque llegó la hora de recibir los frutos de su lucha: la justicia en abundancia (5,6).
- Felicidad para los compasivos, porque en reciprocidad recibirán misericordia (5,7).
- Felicidad para los de corazón puro y honesto, porque descubrirán a Dios en su corazón (5,8).
- Felicidad para los trabajadores incansables por la paz, porque serán reconocidos como hijos de Dios y hermanos de comunidad (5,9).
- Felicidad para aquellos que por proclamar la justicia y la bondad son perseguidos, porque de ellos es el Reino de Dios (5,10).

Pero este objetivo de lograr la felicidad tiene dos sentidos: la de tarea de los sujetos y la de regalo-gracia que surge del encuentro con Dios en o con los otros.

Lucas, en el anuncio programático realizado por Jesús en la sinagoga de Nazaret (4,14-30), entronca sus objetivos con la utopía de Isaías, que resume los objetivos específicos y los destinatarios del proyecto de Jesús:

- Anunciar buenas nuevas a los pobres, que por tantos años han recibido solo malas noticias.
- Anunciar a los cautivos que está próxima su libertad, que recuperarán su dignidad humana.
- Anunciar a los ciegos que pronto verán.

- Anunciar que llegó la hora de despedir libres a los oprimidos.

Y como confirmación de que estos son sus objetivos, en una ocasión llegaron donde Jesús unos discípulos de Juan el Bautista para preguntarle: “¿eres tú el que ha de venir o tenemos que esperar a otro?” Jesús no contestó ni sí ni no, sino que los remitió a su práctica: “Vayan a contarle a Juan lo que han visto y oído: los ciegos ven, los cojos andan, los leprosos son purificados, los sordos oyen, los muertos resucitan, se anuncia la buena nueva a los pobres” (Lc 7,21-23).

Por el fondo y la forma, Lucas, al igual que Juan, define el objetivo eje de Jesús: “yo he venido para que tengan vida y vida abundante” (Jn 15,15). Marcos, en cambio, no presenta un momento solemne de anuncio de su programa u objetivos, sino que simplemente nos remite a un día en la práctica (1,16-45).

Construir sujetos felices, realizados, o mejor, alterorrealizados, llenos de vida y comprometidos en una práctica solidaria (con los pobres, ciegos, enfermos, oprimidos) al estilo de Jesús es nuestro mejor objetivo.

¿Qué contenidos da Jesús en su enseñanza?

Si nos tocara hacer un programa en clave de pedagogía popular de los contenidos de la teoría y la práctica de Jesús, de lo que él hizo para alcanzar sus objetivos, tendríamos que agruparlos en siete materias:

- Formar comunidad de discípulos: Jesús descubrió desde el inicio de su predicación la necesidad de configurar un pequeño espacio comunitario donde se testimonien los valores del Reino. Describamos algunas de sus características: una comunidad de invitados al discipulado (Mc 1,16-20), fermento y levadura del Reino, en la que se consideren todos hermanos (Mt 1,23-24) y se cultive la amistad profunda (Jn 15,15). Es un espacio de “poder”, no para oprimir, sino para servir (Lc 22,25-26; Mc 10,43), que ora en común (Lc 9,28; Mt 26,36-37) y demuestra la alegría de saborear los signos de la presencia del Reino (Lc 10,23-24). Es una comunidad misionera que está llamada a dar testimonio de Jesús resucitado como la mayor Buena Nueva (Mc 16,15).
- Formar pequeñas comunidades con rostro propio de tipo generacional, de género, étnicas, ecológicas, profesionales, en las que se pueda realizar procesos de sensibilización sobre su identidad y misión y generar compromisos barriales, parroquiales, articulados en una gran tarea popular. ¡En tiempos de masificación e individualismo, las pequeñas comunidades son espacios de salvación!
- Acoger a los marginados: recordemos que la sociedad judía en tiempos de Jesús excluía a un gran segmento de la sociedad, fundando su exclusión en razones reli-

gias. El rechazo a los leprosos, ciegos, paralíticos y toda clase de enfermos venía de la idea de que Dios bendice con salud y riqueza a los buenos y justos y maldice con enfermedad y pobreza a los pecadores. Se sumaban a esta exclusión los inmorales, los herejes, los niños y las mujeres. La gran novedad de Jesús fue su cambio de conducta frente a estos grupos humanos. Se acercó a ellos, curó sus dolencias (Tm 8,2-4), los reinsertó en la sociedad. Su cambio de actitud se constituyó en Buena Noticia: los excluidos eran hijos amados de Dios y Dios mismo se hizo próximo a ellos en Jesús de Nazaret. Hoy la exclusión ya no viene sólo del sistema religioso, sino del económico. Aquí esperamos descubrir buenas noticias. Grandes o pequeños gestos y proyectos de justicia, no de limosna.

- Dar una nueva pedagogía: Jesús usó un lenguaje sencillo para entrar en comunicación con el pueblo. Utilizó sus mismos códigos y desarrolló un conjunto de recursos y estrategias para hacer de sus escuchas sujetos activos del aprendizaje y de su pedagogía liberadora.
- Combatir el poder del mal: Jesús de Nazaret fue un apasionado de la vida, y dar vida en abundancia fue su misión por excelencia. Era capaz de conmoverse con el llanto de una viuda (Lc 7,13), de luchar contra el hambre (Mc 6,35-44), la letra que mata (Mc 2,23-28) y la muerte (Mc 5,41-42), y contra todas las fuerzas de espíritu de muerte (Mc 1,21-26). Hoy, con tantas formas de muerte, unas lentas, otras sofisticadas y otras que matan el espíritu, es necesario identificarse con el biófilo Jesús para defender a muerte la vida.
- Abrir a todos el Reino: la sociedad de Jesús estaba tremendamente dividida entre judíos y extranjeros, prójimos y no prójimos, puros e impuros, hombres privilegiados y mujeres marginadas, ricos y pobres. La práctica de Jesús fue combatir esas diferencias injustas: gracias a una mujer extranjera descubrió la universalidad de su Reino (Mt 15,21-28). Puso como modelo de prójimo de un judío a un samaritano (Lc 10,29-37). Criticó la ley de la pureza, diciendo que no hay nada puro e impuro externo (Mt 23,23-24). Elevó a las mujeres a la condición de discípulas (Lc 8,1-3) y exigió un trato simétrico entre varones y mujeres (Mt 19,7-12). Denunció a los ricos Epulones que sólo piensan en acumular riquezas sin importarles el dolor de los Lázaros (Lc 16,19-31). Hoy no se trata de abolir las diferencias regionales, étnicas o nacionales. Se trata de que las diferencias sean reconocidas y de que se les otorgue un trato simétrico. Y de superar otras diferencias, como las económicas.
- Tener una dimensión profética: Jesús no solo actuó como un filántropo preocupado por el bienestar de los pobres. Denunció la raíz de las inequidades. Desemascaró la hipocresía de los líderes religiosos, que

exigían el cumplimiento de la Ley y la realización de sacrificios culturales, pero eran los primeros en ignorar la Ley (Lc 11, 37-52). Denunció la opresión de los reyes y gobernadores que se presentaban como servidores pero oprimían y dominaban al pueblo (Lc 22, 25). Criticó la hipocresía de los ricos bienhechores que daban los bienes o monedas que les sobraban, y alabó a quienes dan de lo que necesitan (Mc 13,41-44). Un proceso de educación popular centrado en la persona de Jesús necesariamente tiene que ser profético, pues debe denunciar la idolatría del capital, del dinero o del poder y anunciar que el único valor absoluto es Dios y la vida humana.

- Revelar el rostro cariñoso de Dios: en tiempo de Jesús, la experiencia del Dios liberador había sido sustituida por la del Dios legalista, distante y hasta castigador. Las autoridades religiosas habían cerrado las puertas del Reino a miles de personas. Jesús, con su práctica cercana a los necesitados y su experiencia de intimidad con Dios traducida en parábolas, reveló el rostro cariñoso de un Dios preocupado por la vida de sus hijos, que no castigaba sino bendecía, que perdonaba, que estaba más cerca del pueblo de lo que el mismo pueblo imaginaba. Jesús corrió el velo y nos mostró de cuerpo entero a un Dios padre/madre Abba.

Hoy que vivimos tiempos de relativismos, hacer la experiencia del Dios de Jesús y su Reino como valor absoluto será nuestra carta de identidad.

¿Con qué metodología evangelizó Jesús?

El Maestro de Nazaret no utilizó los principios básicos de la pedagogía de su tiempo, cuya base era el “principio de autoridad”: “Moisés dijo...”, “dicen las Escrituras...”, “el maestro Gamaliel dice...”, sino que desarrolló una pedagogía intersubjetiva en la que el aprendizaje se iba construyendo con participación de los sujetos y en un clima amplio, no reducido al espacio de la “escuela”: los escenarios cotidianos se constituían en lugar, objeto, y finalidad del aprendizaje. Detallemos algunos de sus principios y estrategias.

- Utiliza la pregunta: el uso de la pregunta como medio de construcción de aprendizaje es un recurso muy antiguo. Ya los filósofos griegos como Sócrates o Platón lo empleaban. El primero de estos estaba convencido de que la verdad estaba en el alma de cada persona y de que una pregunta oportuna la sacaría a la luz. A este método Sócrates lo llamó mayéutica.

La pregunta es todo un arte, porque posibilita entrar en contacto con los sujetos, provocar diálogo y debate, motivar. El arte está en saber formular preguntas.

En el testimonio que nos dan los Evangelios descubrimos que Jesús usó la pregunta para distintos fines. Uno

de ellos fue provocar la reacción de sus oyentes. En cierta ocasión, cuando los maestros de la Ley lo criticaban diciendo que expulsaba demonios porque el poder del demonio estaba en él, Jesús reaccionó formulándoles una pregunta: “¿Cómo puede Satanás echar a Satanás?” (Mc 3,24). Otro de sus fines fue recoger las necesidades de los presentes. Cuando se encontró con el ciego de Jericó le preguntó: “¿Qué quieres que haga por ti?” (Lc 18,41). También usó la pregunta para saber lo que la gente y sus discípulos pensaban de él. Una vez, haciendo un alto en el camino, les preguntó a sus amigos: “¿Quién dice la gente que soy yo?” (Mt 16,13).

Pero la finura mayor se da en el uso de la repregunta, porque Jesús, ante una pregunta, replicaba con otra, normalmente con preguntas fáciles de contestar, con lo cual la persona que había preguntado resultaba el protagonista, el que construía conocimiento. Recordemos aquel pasaje de la parábola del buen samaritano, en que un maestro de la Ley le preguntó: “¿Qué debo hacer para conseguir la vida eterna?” Jesús, genialmente, no le contestó, sino que le hizo, a su vez, otra pregunta: “¿Qué dice la Biblia, qué lees en ella?” El maestro de la Ley se lució en su respuesta e insistió con otra pregunta: “¿Quién es mi prójimo?” Y otra vez Jesús no le contestó directamente, sino que elaboró una parábola y le respondió con otra pregunta: “¿Según tu parecer quién se portó como prójimo?” “El que se mostró compasivo”, contestó el maestro, y Jesús lo felicitó por sus respuestas. (Lc 10,25-37). Así, Jesús no depositaba información ni transmitía verdades, sino que provocaba construcción de aprendizaje haciendo que el mismo oyente descubriera la verdad.



También utilizaba la repregunta como acertijo o para poner entre la espada y la pared a quienes preguntaban maliciosamente. Una vez, cuando Jesús estaba en el templo, vinieron las autoridades judías a preguntarle: “¿Con qué derecho has actuado en esta forma? ¿Quién te ha autorizado para hacerlo?” Jesús, rápidamente, relacionó las cosas y le vino a la memoria la figura carismática y popular de Juan. Les dijo que si le contestaban una pregunta él les contestaría la suya: ¿el bautizo de Juan era cosa de Dios o de los hombres? Esta pregunta puso en apuros a las autoridades, pues si decían que era de Dios, entonces también él tenía derecho a hacer lo que hacía, pues tenía el mismo carisma que Juan; pero si decían que de los hombres, iban en contra de algo evidente para el pueblo. Por eso contestaron que no lo sabían. Jesús les dijo que si no le contestaban, él tampoco contestaría (Mc 11,27-33).

En nuestro contexto, muy poco usamos las preguntas adecuadas, tal vez una que otra y sólo para salir al paso. Porque elaborar una pregunta generadora o constructora de aprendizaje no es cosa fácil: requiere elaborar algunas y quedarse con una. Sin embargo, es el instrumento central para desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje, y tenemos que hacerlo nuestro.

- Construye parábolas: las parábolas son comparaciones para aproximar gráficamente a los oyentes a una realidad abstracta o extraña, con la cual se quiere dar un mensaje y provocar una reacción emocional.

Jesús de Nazaret creó más de cuarenta parábolas elaboradas y otras tantas imágenes para relacionarse creativamente con el pueblo. Marcos nos cuenta que Jesús usaba muchos ejemplos para entregar su enseñanza, adaptándose a la capacidad de la gente (Mc 4,33). ¡Gran reto en verdad!

Formamos parte de una cultura racional abstracta, y, por tanto, no hemos cultivado este modo de comunicación. Por eso le vamos a seguir la pista a Jesús para que él mismo nos enseñe a construir parábolas.

Jesús tenía varias novedades que quería compartir: por ejemplo, la cercanía y la naturaleza del Reino, su experiencia nueva de Dios, la ética de sus discípulos, la ética de sus adversarios. Pero él no las tradujo a fórmulas lógico/abstractas distantes de su auditorio, sino que se hizo la pregunta: ¿a qué se parecen estas realidades que quiero comunicar? Buscó imágenes de su medio: de la naturaleza (la semilla que crece por sí sola, los pájaros que no siembran ni cosechan), los objetos de la casa (la sal, la levadura, la ropa, la lámpara), la familia (las actitudes de los hijos, y de los padres), el trabajo (la gente que busca trabajo, el sembrador), las cualidades de las mujeres (arreglo de la casa, reclamo ante los jueces). Recogió imágenes de lo que ocurría en los caminos, los templos, las plazas (el

asaltado en el camino, las actitudes de algunas personas al orar, la gente que sale a buscar trabajo en las plazas).

Elaboró sus parábolas usando dos elementos imán que se buscan o atraen, pero que en este proceso encuentran obstáculos, y también tiempo, sujetos o actitudes que les ayudan a superar el obstáculo. Es decir, Jesús desarrollaba una narrativa visual que les permitía a sus oyentes ver una película en su interior, construir sus propios audiovisuales. Normalmente continuaba con una pregunta: ¿Cuál de los dos hizo la voluntad de su padre? ¿Quién actuó como prójimo? ¿Qué hará el dueño de la viña?, que provocaba variadas reacciones en el auditorio: admiración del pueblo o ira y rechazo en fariseos.

Detengámonos en la parábola de los viñadores asesinos (Mt 21,33-46). ¿Qué tema concreto aborda? ¿Qué imágenes del entorno toma? ¿Cuáles son las realidades que funcionan como imán y se atraen? ¿Cuáles son los obstáculos a esa atracción? ¿Cuáles son los elementos que permiten el encuentro? ¿Qué pregunta hizo Jesús y qué reacciones causó su parábola?

- Habla con autoridad: “Jesús bajó a Cafarnaúm, ciudad de Galilea. Ahí estuvo enseñando los días sábados, y todos se admiraban de su modo de enseñar, porque hablaba con autoridad” (Lc 4,31). ¿Qué significa que hablaba con autoridad? Definitivamente, el Maestro no fundamentaba su autoridad en algún título obtenido en Jerusalén o en su irrupción divina antes de hora, sino en su gran fantasía creadora y en su coherencia de vida.

La creatividad es el otro lado de la moneda del autoritarismo. A más imaginación creativa, es decir, a más alternativas, más autoridad, a menos creatividad, más necesidad de autoritarismo. Quien se respalda en la Ley o en su papel, como los maestros de la Ley o los fariseos, demuestra poca imaginación para salir adelante en situaciones difíciles.

La coherencia de vida –hacer lo que se dice y decir lo que se hace– y el testimonio hicieron que Jesús se ganara el título de Maestro y que su palabra cobrara significado para su auditorio. Por eso, él fue capaz de decir “hagan lo que las autoridades les dicen, pero no imiten lo que ellos hacen”, frase lapidaria para expresar que quienes eran autoridad realmente no lo eran.

Entre nosotros, como educadores, guías de comunidad, pastores, e incluso como padres de familia, es necesario cultivar la creatividad, porque nos permitirá salir adelante en situaciones cotidianas y, sobre todo, en momentos difíciles en que aparentemente la única salida pareciera el autoritarismo ¿Recuerdas algún pasaje en que Jesús actuó autoritariamente?

- Dialoga y es capaz de aprender: el diálogo es otra forma clásica de descubrir conocimiento. Recordemos

los diálogos de Platón con sus amigos, en los que al calor de unas preguntas se generaban diálogos, es decir, un fluir o correr de palabras significativas que a veces entraban en contradicción, pero que al final provocaban un nuevo conocimiento, nuevas conclusiones filosóficas.

En el caso de nuestro amigo, en los pocos diálogos que nos registran los Evangelios, Jesús aprende algo más de sus “beneficiarios”. ¡El maestro aprende de sus discípulos/alumnos! Por ejemplo, una vez, cuando Jesús salía hacia la región fronteriza de Tiro y Sidón, una mujer extranjera inició un diálogo desesperado: “Señor, hijo de David, ten compasión de mi: mi hija está atormentada por un demonio”. Increíblemente, Jesús se quedó en silencio y fueron los discípulos los que le pidieron a su maestro que la despidiera. Luego, Jesús le contestó con una frase nacionalista: “He sido enviado sólo para las ovejas perdidas del pueblo de Israel”. Pero la mujer no se dio por vencida y siguió con su insistente petición. Se puso de rodillas y le dijo: “Señor, socórreme.” Jesús le contestó: “No se debe echar a los perros” (es decir, a los extranjeros) “el pan de los hijos” (los israelitas). La mujer le dio la razón a Jesús, pero también le dijo: “Hasta los perritos comen las migas que caen de la mesa de sus patrones.” ¡Esta fue la frase genial que hizo cambiar la mentalidad de Jesús! ¡Aprendió de una mujer que el Reino de Dios rompe fronteras culturales y geográficas! Por eso, inmediatamente le dijo: “Mujer, ¡qué grande es tu fe! Que se cumpla tu deseo.” Y en ese momento quedó sana su hija (Mt 15,21-28).

Aprender de las personas que todos minimizan o no valoran es la gran lección que nos deja este diálogo.

- Motiva a los cambios de paradigmas: los modelos o esquemas con los que pensamos e interpretamos la realidad son un asunto capital en la Educación popular, porque las novedades que recibimos se corrompen si las seguimos conservando en los viejos moldes. Por ejemplo, si una persona piensa en categorías dualistas de cuerpo y alma, reorganiza todo nuevo conocimiento antropológico dualísticamente.

Por eso es importante la crisis pedagógica como expresión de que los viejos moldes de pensamiento están en proceso de cambio.

En este sentido se dice que tenemos que desaprender lo aprendido.

El crítico de Nazaret era consciente de esta necesidad de cambiar los paradigmas, por lo que incluso construyó parábolas para enfrentar ese problema. Les decía a sus discípulos: “vino nuevo en odres nuevos”, y también: “nadie pone en vestido viejo remiendo nuevo, porque este en la primera lavada se encogerá y dañará todo el vestido”. La realidad del Reino era tan amplia y nueva que las limitadas categorías de la teología clásica judía no podían

interpretarlo sin traicionar su mensaje. Por eso exigía una metanoia, no solo un cambio ético, sino también un cambio en el modo de procesar la realidad.

El caso más significativo fue el vivido con sus discípulos, quienes escuchaban de la boca del mismo Jesús las enseñanzas e interpretaciones, pero en un momento dado fueron incapaces de entender el milagro de los panes. Jesús, que sabía la razón de su torpeza, les dijo: “Abran los ojos y tengan cuidado de la levadura de los fariseos como de la de Herodes”, es decir, no piensen con los mismos esquemas legalistas o políticos de esos grupos. Si no superan esa forma de pensar, “teniendo ojos no verán y teniendo oídos no oirán” (Mc 8,15-21).

Igualmente hoy, muchas personas de buena voluntad pretenden educar popularmente a sus destinatarios, invierten en libros, realizan talleres... pero no logran su objetivo, la gente sigue pensando con esquemas tradicionales. ¿Qué pasó con ese educador?

- Parte de los acontecimientos: iniciar un diálogo o una charla con un hecho de vida es un excelente recurso pedagógico, porque los oyentes ponen la totalidad de sus sentidos en sintonía con los hechos. Ven, sienten, palpan lo que se narra, que, al final, provoca reacciones afectivas.

En cierta ocasión Jesús estaba hablando y, de pronto, un grupo de pájaros voló junto a él. Inmediatamente conectó con el tema y les dijo a sus oyentes: “Miren como las aves del cielo no siembran ni cosechan, ni guardan en bodegas, y el Padre celestial nunca les hace faltar el alimento ¿No valen ustedes más que las aves?” (Mt 6,26). En otra ocasión, junto a las alcancías del templo, Jesús miraba cómo la gente echaba dinero para el tesoro. Los ricos daban grande limosnas. Pero también llegó una viuda pobre y echó dos moneditas de muy poco valor. Jesús entonces aprovechó la ocasión para educar a sus discípulos sobre la diferencia entre la limosna y la caridad: “les aseguro que esta viuda pobre ha dado más que todos ellos. Pues todos han dado dinero que les sobraba; en cambio ella dio de lo que necesitaba para vivir” (Mc 12,41-44).

En otra oportunidad, cuando unos niños se acercaban a él, sus discípulos los rechazaron y no permitieron que se acercaran a Jesús. En ese mismo momento les reconvinó y les enseñó que el Reino es para los que se parecen a los niños (Mc 10,14-16).

Hasta hoy, este recurso es empleado en muchos folletos populares, y es generador de diálogos concretos en los grupos o comunidades que los leen o escuchan.

- Provoca la relación de realidades y genera nuevo conocimiento: conocer es relacionar, conocer es concluir. Quien solo asimila información guarda datos como en una bodega, que no le son útiles, porque se pierde la capacidad de recuperación.

Jesús logra su objetivo al predicar con autoridad y provocar en los escuchas la relación con el estilo de enseñanza que realizan las autoridades: “Su manera de enseñar impresionaba mucho, era todo lo contrario a los maestros de la Ley” (Mc 1,21-22).

Relacionar y concluir parece muy simple, pero en la vida práctica no lo es. Millones habían visto caer manzanas de los árboles, pero solo Newton relacionó y concluyó con su descubrimiento de la ley de la gravedad. Por eso, en un proceso de Educación popular hay que hacer conscientemente ejercicios de relación y conclusión, para ir creando hábitos.

- Su personalidad lo vuelve sujeto de admiración: si estamos de acuerdo en que personalidad es la manera singular de sentir, pensar, actuar e influir sobre los otros, definitivamente Jesús fue un hombre de gran personalidad. Ante los otros, Jesús era un personaje, es decir, una persona que atrae e invita a conocerlo y conversar con él.

En el Evangelio aparecen infinidad de personas que se acercaron a Jesús para pedirle algo. Pero la pregunta es: ¿por qué se acercaban a Jesús? Por ejemplo, el joven rico se aproximó, lo llamó Maestro, y le hizo una pregunta sumamente seria: ¿qué debo hacer para darle sentido a mi vida? Y el joven se acercó justamente porque veía en Jesús al personaje fascinante que tal vez le daría respuesta a su pregunta.

Luego, un educador popular, además de utilizar técnicas que faciliten el diálogo, también y sobre todo debe ser una persona que genere confianza y que los otros descubran que hay algo bueno en él.

- Enseña a aprender desde la práctica: el aprendizaje se confirma cuando se lleva a la práctica, cuando se multiplica el saber con otros. Por eso Jesús involucró a los discípulos en la misión (Mc 6,7), para que pusieran en práctica lo que iban aprendiendo con él y lo relacionaran con la vida. ¡Aprender desde la práctica, he ahí una gran lección! Además, alguna vez los confrontó con las necesidades del pueblo para probar cómo resolvían las dificultades: “denles ustedes de comer” (Mc 6,37).

Su formación no consistió en largos años de teoría para luego ser aplicada, sino en un aprendizaje que se iba retroalimentando con la práctica.

El proceso educativo seguido por Jesús con sus destinatarios

Siguiendo el evangelio de Marcos, nos damos cuenta de que Jesús siguió un proceso formativo con el pueblo y, sobre todo, con los discípulos.

Con respecto al pueblo, Jesús inició el anuncio del Reino enamorado del pueblo. Prácticamente vivía para él. Alguna vez se escapó para orar en soledad, y cuando allí

asomaron sus discípulos para decir “todos te buscan”, les contestó: “vamos, pues para eso he venido” (Mc 1,36-38). A veces le seguía tanta gente que no tenía ni tiempo para comer (Mc 6,31).

Recibía el cariño, el aprecio y la fama de la gente del pueblo. Pero poco a poco se fue dando cuenta de que su cercanía con el pueblo no era correspondida en términos de seguimiento, sino sólo de interés coyuntural. Por eso, en cierta ocasión, de camino a Cesarea de Filipo, les preguntó a sus discípulos: ¿quién dice la gente que soy yo?, y recibió las más variadas respuestas. Esto le hizo tomar otra actitud en el proceso.

Se distanció de las multitudes y si alguien entraba en diálogo con él, empezó a hablar de exigencias: cargar con la cruz, ser radical en la dimensión ética, desprenderse de los bienes, etc.

Al llegar a Jerusalén, las multitudes primero le aclamaron como hijo de David, y luego pidieron que lo crucificaran. ¿Acaso fracasó Jesús en su proceso formativo con el pueblo?

Siguiendo en clave pedagógica, Jesús desarrolló con sus discípulos un verdadero proceso: en un primer momento, los discípulos arrancaron con entusiasmo (Mc 1-5). Acompañaban a Jesús a todas partes: a la sinagoga, a

la casa, a los campos, al lago. Se quedaban a solas con él y hasta hacían proyectos. ¡Era la ilusión del primer momento! Además, participaban de la dureza del camino, aunque a veces no tuvieran qué comer. Pero también ganaban en confianza e intimidad, y hasta se ponían apodados. Jesús los iba educando en la libertad, frente a las tradiciones y costumbres. La causa del entusiasmo general era la persona fascinante de Jesús, el sueño del Reino y los halagos del pueblo.

En un segundo momento surgieron las divergencias y la crisis (Mc 6-8). Este nuevo momento de los discípulos se dio porque Jesús no era lo que ellos imaginaban. De la multiplicación de los panes no entendieron nada; caminó sobre las aguas y creyeron que era un fantasma; no entendieron su discurso sobre la pureza. El amigo tan cercano ahora les parecía un extraño y empezaron a tener las primeras dudas. La causa de esta nueva actitud era que todavía conservaban en su mente viejos esquemas de pensamientos, la levadura de los fariseos y herodianos, que les impedía ver a un Mesías siervo.

El tercer momento fue el de la ceguera y las instrucciones (Mc 8-13). Ante las dudas de sus discípulos sobre quién es Jesús, él mismo les hace la gran pregunta: “¿Y para ustedes, quién soy yo?” Pedro, iluminado, contestó en forma correcta: “tú eres el Mesías”, pero luego se olvidó de su confesión. En ese momento los discípulos estaban totalmente ciegos, más ciegos que los ciegos de Betsaida y Jericó. Ante esta realidad, Jesús inició una formación acelerada de sus discípulos: les aclaró que su estilo mesiánico era de servicio, y tres veces les habló de la cruz. A sus mejores amigos los hizo participar del misterio de su persona. Les exigió más fe. Les recordó que si alguien quiere ser el primero, debe ser el último entre los discípulos. Ya en Jerusalén, Jesús los instruyó con acciones proféticas de crítica al templo y a las autoridades. La causa de este tercer momento fue la revelación de un nuevo estilo de Mesías, que les obligaba a romper con los esquemas anteriores. ¡Un cambio de paradigmas siempre es doloroso, porque implica perder nuestras seguridades!

El cuarto momento fue el abandono del proceso por parte de los discípulos (Mc 14-15). La realidad que tenían que asumir era muy dura, por eso Pedro lo negó, Judas lo traicionó y los demás desaparecieron de la escena. Parecía que el proceso pedagógico había fracasado...

Pero el quinto momento fue el de volver a Galilea para recomenzar, ahora con el resucitado en el corazón (Mc 16).

Los recursos utilizados por Jesús

El tema de los recursos es muy amplio. Me detengo sólo en los recursos que podríamos llamar espaciales.

Jesús de Nazaret utilizó los recursos populares que tenía en su medio. Así, aprovechó todos los lugares para



educar: las casas, donde habló en confianza con sus discípulos y seguidores y curó a los enfermos (Mc 2,1-11); las sinagogas de los pueblos vecinos, donde predicó, curó y polemizó con sus adversarios (Lc 6,6); el lago, lugar de concentración de pescadores y otros trabajadores, que fue el escenario de muchos acontecimientos educativos de Jesús (escogió a sus discípulos, subido en una barca les predicó en parábolas, etc.) (Mc 4,1-2); el templo, lugar donde fue a orar, pero también a denunciar su corrupción (Mc 11,15-19); la montaña, que hizo lugar de encuentro con su Padre y revelación de su mundo íntimo a un grupo de sus discípulos (Mt 17,1-3).

La evaluación de su práctica

La evaluación es un recurso necesario al comenzar, desarrollar y terminar un proceso formativo, para partir de las necesidades y expectativas de la gente, monitorear cómo se desarrolla el proceso y ver los resultados. Jesús evaluó su práctica evangelizadora, evaluó su persona, a los discípulos y los resultados alcanzados. La evaluación de su práctica fue tan evidente que el evangelista Marcos nos muestra un corte en 8,27, cuando Jesús preguntó a sus amigos: ¿quién dicen los hombres que soy yo?; y ustedes, ¿quién dicen que soy? Más tarde en ese capítulo

Jesús se distancia de las multitudes y se dedica más tiempo a educar a sus discípulos. Evaluó la misión de los doce con ellos mismos. Escuchó sus experiencias y compartió con ellos su punto de vista (Lc 10,17-20). El mismo revisaba su práctica en la oración diaria, y en tiempos fuertes de desierto evaluó su estilo mesiánico.



Notas:

- 1 Luz Angela Gómez y Luz María Espinosa: “Modelo pedagógico de Jesús”, *Revista de Ciencias Humanas*, Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia, n. 24, 2000.



La participación en la historia y el destino de Cuba

*Para soñar el hondo sueño
la realidad no va a abandonarnos.
Nosotros somos también esa realidad*

Cuba defendida
Roberto Fernández Retamar

Siempre he tenido una extraña relación con los libros. Me dejo llevar por ellos. Me gusta dejarlos narrar las historias que están más allá de las letras. Casi siempre tengo en casa más de uno deambulando. Se empolvan por los rincones, los desempolvo a veces. Les paso por el lado y les echo una ojeada, y otra. Así, se han mezclado las más increíbles historias. Galeano me ha contado de las misiones encomendadas a Tina Modotti por el Socorro Rojo, y Maggie Mateo intenta escribir su poscrítica trece años después, en medio de un apagón, en la selva Lacandona.

Esta vez ocurrió una feliz coincidencia. Tenía en mis manos, para reseñar, un libro publicado en el 2004 por el Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello: *La participación. Diálogo y debate en el contexto cubano*. Me debatía pensando el sentido que podría tener en este momento hacer la reseña de un libro que vio la luz hace cuatro años y que había sido ya merecedor de otra¹ cuando estaba aún con tinta fresca. Fue en ese momento que sobresalió en mi librero el verde de la *Cuba defendida* de Retamar. Lo devoré de golpe. Allí me enamoró un pequeño ensayo publicado en *Revolución* a pocos meses del triunfo del 59: “Destino cubano”. El texto comienza así: “Cuba fue ya una vez centro del mundo. No del todo gracias a ella ni a gusto suyo, pero así fue”.

Intenté en vano buscar en mi memoria algún momento en que Cuba no haya estado en el centro de atención, en el vórtice del debate, del odio, de la admiración, de la crítica. La polémica realidad de una isla que ha sobrevivido casi medio siglo a las adversidades sufridas en Latinoamérica, a la hostilidad del más fuerte de los enemigos, no se presta a menos. La compleja dinámica cubana

ha provocado más de un elogio y mil veces más críticas. Cuba ha sido vanguardia y mito, bandera y carne de cañón.

Reseñar hoy este compendio de artículos² hace coincidir dos momentos que considero trascendentales para la historia de Cuba: el proceso crisis-reajuste de los noventa y la expectante actualidad. El primero constituye el pie forzado de los análisis que proponen los textos; el segundo, el momento en que escribo. Para ambos, la problemática de la participación social constituye un nodo esencial, si se trata de pensar Cuba, su pasado reciente y los retos del futuro.³

¿Qué significa participar? ¿Qué particularidades entraña, si la pensamos desde un proyecto socialista? ¿Cómo articular mecanismos efectivos que conecten un discurso emancipatorio con la práctica concreta? Las respuestas no son sencillas. La Revolución cubana se ha reconocido dentro de un proyecto que la historia ha nombrado socialismo y que tiene como premisas esenciales la socialización de la propiedad, el poder y el saber. El hecho mismo de apostar por un proyecto socializador implica ya un fuerte compromiso con el ser humano y su emancipación. La participación pasa entonces a ocupar un lugar protagónico, si se entiende como “ser y tomar parte de los procesos sociales” y, desde una perspectiva emancipatoria, como el “acceso del sujeto popular a la toma de decisiones en aquellos aspectos de naturaleza pública que les conciernen”. Si la entendemos así, podemos entonces comprender la relevancia que ha tenido para la experiencia cubana y, en ese sentido, para el pensamiento social de la isla.

La década de los noventa despierta convulsa. El modelo de desarrollo que asumimos desde decenios anteriores,

la integración al CAME, el Sistema de Dirección y Planificación de la Economía, fueron causas y efecto de un sistema de relaciones sociales verticalista, una economía empobrecida y un protagonismo hegemónico del Estado. Lo que se ha dado en llamar proceso crisis-reajuste de los noventa no es otra cosa que una estrategia nacional que tiene antecedentes claros en el proceso de Rectificación de Errores y Tendencias Negativas de mediados de los ochenta. A través de dicha estrategia comienza a fomentarse en Cuba una “apertura” en todos los sectores con el propósito de hacer frente a la crisis, buscar alternativas diferentes a las asumidas por el bloque esteuropeo, a la vez que reafirmar el carácter socialista del modelo cubano.

El proceso incluyó, entre otras medidas, la revaluación de las formas de propiedad y el papel del mercado en el socialismo; la búsqueda de alternativas al poder del Estado; la descentralización de un conjunto de decisiones importantes para la vida del país, entre las que se encontraba la gestión empresarial y de los poderes populares, y por tanto, la toma en consideración de la relevancia de otorgar cuotas de autonomía a un grupo importante de actores sociales.

Todo esto trajo consigo la emergencia de formas inéditas de relacionamiento y de participación popular en los más diversos sectores y ámbitos; un redimensionamiento de lo local; así como una complejidad social fruto de la marcada heterogenización que comenzaba a pautar las dinámicas de la sociedad cubana de fines del siglo pasado.

Pensar la participación

La realidad antes descrita produjo un auge de los estudios que se encaminaban a comprender las particularidades e impactos de la crisis y las medidas del reajuste. *La participación. Diálogo y debate en el contexto cubano* es fruto del trabajo realizado por un grupo de investigadores a raíz de dichas prácticas investigativas y de experiencias concretas de transformación en el seno de tan compleja dinámica.

El libro se publica en una coyuntura especial, el 2004, cuando ya las aguas habían tomado el nivel suficiente como para permitir sistematizar la historia; y, casi sin saberlo entonces, en el año que marca una vuelta a la centralización en el país.⁴ Así, una de las principales virtudes de este libro es que sus trabajos están marcados por un importante componente empírico. Los autores y autoras proceden en su mayoría de centros docentes y de investigación como el Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello y el Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS). Si bien en ambos se concentra la mayor parte de los autores, el libro también cuenta con la presencia de otras instituciones como el Instituto de Filosofía, la Universidad de La Haba-

na, el Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, el Centro Nacional de Superación para la Cultura y el Centro de Investigación Memoria Popular Latinoamericana (MEPLA). En ese sentido, resulta interesante la perspectiva que cada investigador/a aporta desde las especificidades de su ámbito objeto de estudio, a la vez que ofrece una panorámica general sobre el estado de la problemática de la participación en Cuba.

La compilación ha sido dividida en dos partes fundamentales: una primera que recoge seis trabajos de carácter esencialmente teórico y epistemológico, y otra que incluye nueve textos que reflexionan sobre prácticas investigativas concretas en diferentes esferas de la sociedad, así como en grupos sociales particulares. Los quince textos se acercan a la problemática desde niveles, dimensiones y perspectivas diversas. Los análisis recorren la participación en la economía, en la esfera sociopolítica y cultural; se detienen en el ámbito educativo, el comunitario y abarcan grupos específicos como la juventud.

Acercamientos conceptuales

El primer bloque constituye un entrante necesario al colocar al lector en el vórtice de un ineludible debate teórico y epistemológico. Los dos textos iniciales⁵ se proponen marcar un punto de ruptura con las formas tradicionales de comprender lo social. Para ello, recuperan nociones de la perspectiva de la complejidad que invitan a comprender la investigación como un dispositivo social que recupere el compromiso con la realidad, la función utópica, así como la relevancia de lo dialógico, lo testimonial y lo azaroso. Espina se apoya en el rescate de un concepto de desarrollo que asuma la riqueza de la diversidad, de manera que esta sea generativa y transformadora de todos los actores sociales. El diálogo con las ideas de la complejidad que proponen ambos textos resalta además la importancia de los procesos sociales emergentes, de lo no pautado. La perspectiva local adquiere especial atención a partir del reconocimiento de comprenderlo como escenario legítimo del desarrollo, como “espacio de alternativas proveedoras de (una) inserción social digna, en relación con el acceso al bienestar y en relación con niveles de agregación de mayor generalidad”.⁶ Esta manera de entender lo local permanecerá como eje transversal de una buena parte de los textos de todo el libro.

Al debate sobre el desarrollo local se suman otros dos trabajos.⁷ El primero centra su atención en los conceptos de desarrollo sostenible, desarrollo humano y desarrollo cultural. González y Cambra reconocen así la relevancia de la promoción de la participación de las minorías en la toma de decisiones, de manera que esta se convierta tanto en medio como fin del desarrollo. Por su parte, el texto de Aymara Hernández aporta una interesante visión de lo

local, posicionándose en el debate neoliberalismo-localismo. La socióloga se cuestiona afirmaciones nacidas de las experiencias de los modelos desarrollistas latinoamericanos, desde las que se asocia el accionar local al auge de la perspectiva neoliberal. Si bien reconoce las limitaciones del modelo cubano para implementar formas de autogestión y desarrollo local, se muestra optimista ante la posibilidad de replanteamiento del rol del Estado en un proceso descentralizador (el de los noventa) con impactos políticos, administrativos y fiscales.

Los textos que cierran esta parte⁸ se concentran en dos elementos importantes, si de pensar la participación se trata: el rescate de la dimensión subjetiva y la necesidad de construir un correlato metodológico. La participación no existe en abstracto; siempre existe alguien (actor) que participa en algo (ámbito) y para algo (fin). Asimismo la participación requiere de un componente sustantivo que supere posiciones inmóviles, disueltas en la masa, requiera sujetos que se (re)produzcan de manera alternativa, emancipada. Ambos textos animan al reconocimiento de la centralidad de la subjetividad social, de las nuevas formas que pueda estar tomando, de cómo está construyendo sentidos a partir de los contextos en que se crea; asimismo, invitan a análisis que muestren esos sentidos, que le den voz a los actores, que arrojen luz sobre lo psicológico cotidiano. Para ello, Moras Puig alerta sobre la importancia de proponer estrategias de indagación/transformación también alternativas y comprometidas con lo social. En la perspectiva metodológica el autor —y luego veremos que también lo hacen otros autores del libro— rescata la relevancia de la Investigación Acción Participativa (IAP) y la Educación popular como paradigmas éticos que promueven la participación de los sujetos en todas las fases del proceso investigativo y de las experiencias de transformación de sus realidades.

Experiencias investigativas y de transformación concretas

La segunda parte del libro recoge un grupo de artículos que a mi entender tienen dos méritos fundamentales: muestran un panorama general del carácter de una buena parte de las investigaciones que se están haciendo en Cuba sobre la participación, y ofrecen al lector un material importante para formarse una idea general del contenido y las formas de expresión que comenzó a adquirir a partir del decenio de los noventa.

Un primer texto⁹ muestra la complejidad de la participación social en el contexto de emergencia de espacios económicos diversos e inéditos en la sociedad cubana. Martín se adentra en un debate en torno al concepto, a la vez que muestra las contradicciones que emanan del encuentro de nuevas formas de gestión promovidas por las

medidas del reajuste, con una vieja filosofía de control, estatista y vertical. Pero la heterogeneidad estructural de los noventa trajo como consecuencia —además de formas de ser y tomar parte en la economía— una marcada heterogeneidad subjetiva que se reflejó de manera particular en grupos sociales concretos. En su texto,¹⁰ María Isabel Domínguez y Desirée Cristóbal se adentran en los matices que adquirió la participación sociopolítica en los jóvenes. Las autoras reconocen la relevancia de la participación como área clave de la integración social y se concentran en lo político como contenido esencial de su manifestación cubana. Además, muestran el alto contenido de movilizacionismo, formalismo y pasividad de que se han impregnado las prácticas participativas de la juventud cubana.

La hegemonía estatal también se muestra en los ámbitos cultural y educativo. Tres artículos abordan de una u otra manera la dimensión cultural de la participación,¹¹ sus encuentros y desencuentros. Linares se adentra en un debate sobre la problemática del asociacionismo en la esfera de la cultura. Para ello se ubica en los alcances y limitaciones de los grupos comunitarios, las asociaciones y otros organismos no estatales. Casanova y Carcasés se acercan a las expresiones de la participación de actores diversos en la gestión del sistema de instituciones culturales del país. Socarrás reflexiona sobre la perspectiva cultural, integrando al debate la centralidad de la comunidad. Cultura y comunidad constituyen entonces dos conceptos esenciales que atraviesan los análisis de la mayor parte de los textos. El primero, como expresión de la unidad simbólica de la nación, y, el segundo, como espacio efectivo para la búsqueda de consenso, integración y legitimidad. La participación, según Linares, para que sea auténtica debe construirse entonces en cultura. Pero no hay dudas de que la producción y reproducción de patrones culturales pasa, en buena medida, por la educación. El proceso educativo, particularmente la escuela, ocupa un lugar esencial en la configuración de la subjetividad, en la incorporación de normas y valores esenciales para ser y estar en el mundo.

Yisel Rivero Baxter¹² reflexiona en su texto sobre los procesos participativos en el ámbito docente, a partir de un estudio etnográfico. Se cuestiona el lugar que ocupa la escuela como espacio potenciador de un sujeto cuestionador, indagador, activo, al tiempo que devela las contradicciones existentes entre las políticas educativas y la práctica real de las instituciones. A ese debate se suma el texto de Argelia Fernández Díaz,¹³ que narra una experiencia muy particular de trabajo con programas educativos en los que se vincula la labor de la escuela con la comunidad de referencia. El trabajo, si bien no muestra grandes pretensiones de reflexionar sobre este tipo de procesos, más allá de las evaluaciones particulares que ofrecen los pro-

prios actores, es una muestra del carácter que han tenido una buena parte de las intervenciones que se proponen fomentar espacios de participación desde la comunidad.

A pesar de que teóricamente la comunidad constituye un espacio efectivo de potenciación y desarrollo de patrones culturales legitimadores de lo identitario, el trabajo comunitario en Cuba presenta aún zonas susceptibles de mejora. Esta idea es rescatada por otros textos del libro.¹⁴ Deriche muestra el proceso de apertura al trabajo comunitario que vino con las medidas del reajuste de los noventa y acota el hecho de que estas medidas se expresan como contradicciones en la práctica concreta. Dichas contradicciones develan una distancia entre el plano discursivo de la política y la realidad del trabajo comunitario, tesis planteada también por Casanova y Caracasés. El texto de Pleyán, visto a vuelo de pájaro podría parecer contradictorio con la idea antes expuesta, ya que muestra las interioridades de una experiencia efectiva de trabajo comunitario en diseño urbano. Pero no, el trabajo presentado sustenta una hipótesis que puede extraerse de la lectura de varios de los textos del libro: si bien la comunidad constituye un espacio potencial para el fomento de la participación en Cuba, la práctica del trabajo comunitario se muestra aún fragmentada y con avances que no alcanzan planos sistémicos.

Hablando de participación...

La compilación tiene una característica esencial que constituye a la vez fortaleza y debilidad. Muestra las más variopintas formas de comprender y abordar una problemática, pero la refleja de manera parcelada e incompleta en ocasiones. Los artículos seleccionados constituyen una muestra de la fragmentación que pervive en la comprensión del proceso, en ocasiones limitada a su tratamiento en ámbitos y espacios muy específicos y, en menor medida, desde una perspectiva integradora. Por otra parte, muestran un reconocimiento de la relevancia de las dinámicas locales como forma de reconocimiento de lo emergente, lo subjetivo, lo identitario. Y por último, puede verse cómo las experiencias transformativas en el plano de la participación se concretan en proyectos comunitarios que pocas veces logran irradiar a los contextos que los acunan. Una lectura sistémica del libro permite, además, sintetizar algunas de las características más importantes que comenzó a tomar la dinámica participativa cubana a partir del decenio de los noventa.

Considero que el texto permite comprender que a pesar de los esfuerzos de participación que se han producido en la sociedad cubana, estos han chocado con una estructura social jerárquica y altamente estatalizada. A pesar de las medidas descentralizadoras de los noventa, la transformación del rol del Estado cubano –del protago-

nismo y el control, a la facilitación y la coordinación– sigue aún en el reino de todavía.

La sociedad cubana actual se encuentra viviendo un momento inédito de su historia. Luego de la vuelta a la centralización que llegó con el inicio del nuevo siglo, desde el pasado año comienzan a vislumbrarse nuevas medidas que parecerían indicar otro momento de “apertura”. La participación de los sujetos en el planteamiento de los problemas, su solución y evaluación está volviendo a colocarse en el centro del debate cubano. Para el “destino cubano” resulta esencial que esta participación se haga efectiva, real, activa; resulta esencial que no abandonemos el empeño de hacer de la participación expresión genuina de un verdadero proceso de socialización del poder. Participar debe ser para el destino cubano medio y fin.

La Habana, julio de 2008



Notas:

1 Ver Lázaro Israel Rodríguez Oliva: “Pensarse y ser parte: sitios tácticos para el debate”, *Temas* n. 41-42, enero-junio del 2005.

2 Compilado por Cecilia Linares Fleites, Pedro Emilio Moras Puig y Yisel Rivero Baxter, todos investigadores del Centro Juan Marinello.

3 Existen otras dos importantes compilaciones que pueden completar la mirada del lector sobre la temática: *La participación en Cuba y los retos del futuro*, Ediciones CEA, La Habana, 1996 y *Participación social en Cuba*, Editorial Ciencias Sociales, La Habana, 2004.

4 Entra en vigor la Resolución No. 92/2004 que regula las decisiones sobre el uso de las cuentas en divisas por parte de las empresas, a partir de su ubicación en una cuenta central única. Esta medida se reconoce como el primer paso de un proceso centralizador que comienza en ese mismo año. *Granma*, 30 de diciembre del 2004.

5 Mayra Espina Prieto: “Humanismo, totalidad y complejidad. El giro epistemológico en el pensamiento social y la conceptualización del desarrollo”, pp. 13-40; y Pedro L. Sotolongo Codina: “Complejidad y estrategias de transición”, pp. 41-50.

6 Mayra Espina: op. cit., p. 36.

7 Ernel González Mastrapa y Jordi Cambra Bassol: “Desarrollo humano, cultura y participación. Notas para el debate”, pp. 51-70; y Aymara Hernández Morales: “Neoliberalismo y localismo, ¿una asociación imposible de desmentir? Respuesta desde la experiencia cubana”, pp. 71-86.

8 Ovidio D’Angelo: “Participación y construcción de la subjetividad social para una proyección emancipatoria” pp. 87-104; y Pedro Emilio Moras Puig: “Participación, subjetividad e investigación cualitativa”, pp. 105-111.

9 José Luis Martín Romero: “La participación en la economía. Algunas reflexiones para el debate”, pp. 115-128.

10 “La participación social desde la perspectiva de la juventud cubana”, pp. 159-172.

11 Cecilia Linares Fleites: “Desarrollo cultural y participación en el contexto municipal cubano”, pp. 129-143; Elena Socarrás: “Participación, cultura y comunidad”, pp. 173-180; Alina Casanova Pérez-Malo y Ana I. Carcasés Legrá: “La participación en la gestión institucional de la cultura”.

12 “Participación docente: acercamiento desde la investigación”, pp. 143-158.

13 “La participación en algunas experiencias en la interrelación de los centro docentes y la comunidad. Aciertos y desaciertos”, pp. 181-192.

14 Yamile Deriche Redondo: “Desarrollo comunitario: de la coordinación a la integración”, pp. 201-208; y Carlos García Pleián: “Diseño urbano participativo en una manzana de Holguín”, pp. 209-224.



El racismo proteico*



No es nada fácil para mí estar hoy aquí frente a ustedes y desempeñar el papel de akpuon, akorín, es decir, de narrador, de djeli, sobre todo cuando el tema del que estamos tratando es tan trascendente. Es una herida abierta en nuestra isla desde principios del siglo XVI, cuando los primeros españoles entraron en contacto con la población aborigen y la sometieron al sistema de encomienda, la aniquilaron con sus maltratos, la obligaron a lavar las arenas auríferas en los ríos o a cavar en busca de otros metales preciosos.

A partir del momento en que se inició en nuestra isla lo que un periodista chileno describió en un libro que les recomiendo a todos, que se llama *La conquista erótica de las Indias*, y que se publicó en España durante las conmemoraciones del Quinto Centenario, es decir, a partir del momento en que esos primeros españoles llegaron a Cuba y se apropiaron de la vida de los hombres y las mujeres –avasallaron a esas mujeres, les hicieron hijos, los primeros mestizos, que luego murieron a causa de las epidemias traídas de Europa– se inició el maltrato, la conquista a fuerza de fuego, hierro, cruz sangrante y espada llameante. A partir de ese momento se inició uno de los capítulos más oscuros, no sólo de la historia de Cuba, sino de todo nuestro continente: las relaciones interraciales desastrosas que se iniciaron en el siglo XVI con la conquista de nuestro continente por los europeos. En plena expansión renacentista, los españoles no sólo conquistaron las tierras, sino también los cuerpos y los redujeron a la categoría de semovientes, llegaron hasta a negar su condición humana diciendo que no tenían alma. Por último, los sumergieron en el fondo más profundo de la pirámide social como fuerza de trabajo bruta.

Ahí se inicio este drama, el drama de las relaciones interraciales y de las prácticas racistas, que ha durado más de cinco siglos. En nuestro continente ese es un trauma de millones de hombres y mujeres, porque a partir de ese momento, las potencias colonialistas europeas implantaron una estructura de castas según la cual el color de la piel, la forma de los cabellos, la nariz y los labios decían si se era un ser humano o un semoviente, un objeto. Eso ha traumatizado tanto a millones de personas y sigue traumatizando tanto, que se olvidan las motivaciones verdaderas de ese proceso de subordinación, explotación, discriminación, que son las motivaciones económicas.

Al establecerse una sociedad dividida en castas coloridas, el color se convirtió –en mi opinión– en lo más negativo que le ha dejado la colonización europea al llamado Nuevo Mundo. Junto a la explotación económica, junto a los genocidios está esa enajenación de la que no nos hemos podido librar.

Pocos años después de la llegada de los españoles a Cuba y a otras áreas del Caribe, comenzaron a llegar negros procedentes de España, los llamados negros horros, y también de Africa, en cautiverio. Y digo los llamados negros, porque esa denominación es un invento de los europeos para designar a otros hombres que eran diferentes en cuanto a su genotipo. Se trata de un vocabulario venenoso, maligno, que aún hoy pesa nuestras cabezas como una espada llameante; sin embargo, todavía hay personas que se resisten a que lo eliminemos del habla cotidiana.

El español es una lengua imperial, no olvidemos nunca eso, una lengua que se impuso a todas las demás etnias de la península ibérica también a fuego y espada, y que terminó por expandirse por el resto del mundo como una

* Presentación del número 47 de *Caminos* dedicado a Raza y racismo.

lengua imperial. Una lengua que más tarde nuestros antepasados cimarrones, indígenas, asiáticos y blancos pobres fueron cimarroneando y trasmutando en lenguas nacionales mediante las cuales se expresaban nuestras ansiedades, nuestras utopías, nuestras frustraciones, nuestras rebeldías. Pero el español es una lengua cuyos términos mantienen hoy una carga tremendamente destructiva, sobre todo cuando designan a otras personas que no tienen la piel clara. En español, el blanco es pureza, luminosidad, creatividad, altura; el negro es oscuridad, suciedad, mugre, podredumbre; mulato significa hijo de mula, estéril. Por tanto, esas son denominaciones inventadas por las clases dominantes para humillar, para subordinar, para recordarle constantemente a ese sector de nuestra población sus orígenes: el barracón, el látigo, el cepo o el ayuntamiento violento de la mujer negra con los dominadores. Todos sabemos que al principio no abundaban las mujeres blancas en América; por tanto, los impulsos genéticos, eróticos de los europeos y conquistadores se tuvieron que satisfacer primero con las indias, después con las negras, después con las mulatas, y ocurrió entonces, como dice el periodista chileno, la verdadera conquista erótica de las Indias.

Pues bien, esta terminología hace del negro sinónimo de sucio, del blanco sinónimo de pureza, del mulato sinónimo de esterilidad, paradoja esta, porque también se identifica al mulato como símbolo de la sexualidad, el erotismo, y la mulata es el arquetipo del erotismo, es la Magdalena, o la Salomé, o la Eva origen del impulso pecaminoso. Sin embargo, se olvida que mulatas eran también Mariana Grajales, María Cabrales y tantas y tantas heroínas de nuestra patria, que posteriormente se han convertido en científicas, escritoras, arquitectas o simples madres, hermanas, tías, abuelas, bisabuelas, hijas o nietas. O sea, esa terminología nefanda y nefasta surgida en el periodo colonial se sigue utilizando con el mismo sentido despectivo. Refleja que la herida permanece abierta en el cuerpo, en el alma de la isla y el pueblo de Cuba. La discriminación racial, la práctica del racismo, son sinónimos de la xenofobia y el chovinismo, porque excluyen a un grupo minoritario o mayoritario, te encierran en un microuniverso en el que eres el centro, el único que puede determinar lo que es bueno, lo que es noble. Todo lo que sea diferente a mí, es decir, a mis intereses económicos, sociales, políticos, culturales, a mi hegemonía como centro de ese universo conquistado, se torna peligroso, vulgar, marginal, y debe ser destruido o digerido (y todo lo que se ingiere, después se expulsa como excreta).

Yo creo que el racismo es proteico: se reinventa de forma permanente, se reconstituye y adquiere millones de máscaras, millones de rostros de yagruma. Hace unos diez años nos reunimos en la Fundación Fernando Ortiz y tratamos esta temática. Allí hice un recordatorio, porque

no sólo debemos recuperar la memoria, sino el olvido, como complemento dialéctico. Recordaba en aquel momento que a fines del siglo XVIII ya se discutía la problemática de los llamados negros, se hablaba sobre el negro, sobre qué hacer con el negro. Junto a la epopeya del pueblo cubano, que logró levantarse de los barracones, los palenques, los bohíos y las casas de los barrios más humildes ciudadanos, fue naciendo una identidad a contrapelo de la mayoría, que eran los descendientes de los conquistadores españoles. Porque no olvidemos que mientras América luchaba por su independencia —una independencia frustrada en aquellos primeros años del XIX por la falta de un proyecto social que incluyera a las grandes mayorías indias, negras, mestizas, mulatas o asiáticas—, Cuba se fue quedando atrás. Esa mayoría que detentaba el poder económico disfrutaba, además, de lo que se llamaba privilegios de color por tener la piel blanca. No olvidemos nunca eso.

Y sin embargo, en las capas populares, esas capas de piel más oscura, de rasgos no helénicos, se fue gestando una nueva identidad. Como bien dice Fernando Ortiz —y a veces la gente no lee los textos de Fernando Ortiz, o los lee y asimila lo que le conviene—, la cubanía no llovió desde arriba, sino que surgió desde abajo. Esto mientras muchos, o la mayoría de los descendientes de españoles, hasta principios del XIX, defendían la integración, la integralidad del español, hasta el punto de que a esta tierra le decían la siempre fiel isla de Cuba, y eso no es por gusto. Sin embargo, las capas populares, esas capas surgidas de la opresión más discriminada, de la exclusión paupérrima, analfabeta, fueron fusionando esos diversos patrimonios, y sobre los remanentes genéticos y culturales de nuestra población aborigen se enraizó un nuevo sentimiento de pertenencia, una cubanía que no llovió desde arriba, sino que surgió de las sementeras más raigales de nuestros países. Y a esos sustratos originales se fusionaron las aportaciones de origen africano, de origen europeo, de origen asiático, venidas de las Antillas o de América continental. Al mismo tiempo, las expresiones culturales, tanto de la cultura material como de la espiritual, se iban separando más de los patrones importados e impuestos por la metrópoli colonial, y se iba gestando algo cubano, y por supuesto no me refiero al concepto de lo cubano de José Antonio Saco o Domingo del Monte; no olvidemos que para ellos cubanos eran los blancos, en un momento en que más del 50% de la población de Cuba era afrodescendiente. A pesar de esta paradoja, la identidad nuestra seguía su marcha: brotó de los sectores de artesanos, de los pequeños campesinos, de los cimarrones. Surgió nuestro ejército mambí, que al principio, como todos sabemos, estaba dirigido por hombres de las clases altas, pero que poco a poco, a lo largo del fragor de la batalla, fue dejando mayor protagonismo para las masas, que dejaron

de ser paisaje, hasta llegar a fines del siglo XIX con las figuras supremas de Máximo Gómez, Antonio Maceo, José Martí y tantas y tantos otros.

La cultura cubana se fue gestando, fue surgiendo e imponiéndose a contrapelo. El concepto racial era tan fuerte que la música, por ejemplo, que es la expresión cultural más universal creada por nuestros pueblos y donde se expresan todos los enfrentamientos clasistas y los choques interculturales que han tenido lugar en nuestra isla, aun dando muestras nuestra musicalidad de que era distinta a los patrones importados, era rechazada. Ahora nosotros asumimos la contradanza cubana y asumimos el danzón, la danza, el son, la rumba y la conga, pero todas estas manifestaciones fueron despreciadas, denigradas; se decía que eran música de negros. Si la gente se movía con un poco de sandunga, entonces estaban copiando las danzas vulgares de las negras y los negros en escandalosos tangos por las calles habaneras. Si un instrumento como el guayo intentaba sonar en una orquesta de la época, esta inmediatamente debía ser suprimida. Aun nuestro danzón fue rechazado. Y ni qué decir de los primeros años del siglo XX, cuando el racismo alcanzó un nivel extraordinario y se traicionaron todos los ideales y la sangre vertida por nuestros pueblos en la lucha contra el yugo español. Qué decir de esos primeros años del siglo XX, periodo en el que tiene lugar una de las mayores tragedias de Cuba, ocultada por los historiadores burgueses: al mismo tiempo que se mataba a miles de negros y mulatos que simplemente defendían sus derechos como cubanos amantes de su tierra y su país, la música misma era discriminada. El son se prohibió, y cuando se tocaba son llegaba la policía y se llevaba presas a las personas y rompía los instrumentos. Es decir, no hay un momento en la historia de Cuba en el que el racismo no haya marcado nuestro devenir histórico, adquiriendo, como ya dije, nuevos rostros proteicos, sobreviviendo contra viento y marea.

Al mismo tiempo, siempre lo mejor de nuestro pueblo se ha alzado contra el racismo, la discriminación, las expresiones más burdas de la explotación del hombre por el hombre. Hay una frase de Antonio Maceo, ese gigante de nuestra historia, que expresa las ideas, la ideología latente en las masas de esclavos, analfabetas, condenadas y humilladas, una ideología que ha sobrevivido mediante la oralidad, un aspecto de nuestra cultura tan poco estudiado. Qué curioso: no se le presta la suficiente atención a la oralidad cubana. Mediante la oralidad se ha transmitido siempre el carácter contestatario, de cimarrón permanente, de los sectores más oprimidos de nuestra sociedad, y si se le hiciera más caso tendría que hacerse entonces otra lectura de la historia. Sabemos que la historia refleja los intereses de las clases en el poder y que a través de los siglos la han escrito los vencedores. Sin embargo, la oralidad es la contracorriente, y en ella hay otra lectura de los

acontecimientos históricos. Eso explica por qué no se le ha prestado mucha atención a las oralidades cubanas, en especial, a las afrocubanas, que son el tema fundamental de este encuentro, gracias a esta revista que hoy vamos a disfrutar.

Yo recordaba, entonces, la expresión aquella de Antonio Maceo: “Los derechos no se mendigan, se conquistan con el filo del machete”. Evidentemente, ese es un pensamiento cimarrón; ahí no se habla de bajar la voz ni de ser un imitador de la forma de expresión de las clases dominantes. Es el mismo pensamiento de un cántico que entonaban las negras y los negros durante la conspiración de Aponte en las calles de La Habana, a principios de la segunda década del siglo XIX:

Francisco Mandinga se murió
Francisco Mandinga se murió
Donde come mi amo como yo
Francisco Mandinga se murió
Donde duerme mi amo duermo yo
Francisco Mandinga se murió
Donde jode mi amo jodo yo

Parece un texto de Frantz Fanon, y expresa lo mismo: los derechos no se mendigan, se conquistan con el filo del machete. Es un texto de reafirmación de la cimarronía raigal de nuestra identidad, que tiene continuidad en otro texto que apenas se cita, también de nuestro gran Maceo: “Es importante la libertad, pero más importante es la igualdad”. Ahí está la cuestión. La igualdad es la aspiración suprema de todos los hombres y mujeres y, en nuestro continente, a principios del siglo XXI, todavía se lucha por la igualdad. De ahí los proyectos nuevos de Cuba, Venezuela, Bolivia, Ecuador, y también la luminosa expresión de Evo: “reinventar nuestras naciones, reinventar nuestras identidades”. Sólo cuando logremos alcanzar esa unidad extraordinaria, reinventar una nueva identidad, una nueva patria grande con todos y para el bien de todos en la que desaparezca ese vocabulario venenoso que transmite los sentimientos de superioridad de unos pocos y hace que la mayoría siga padeciendo el complejo de inferioridad de sus traumas, que se quede enquistada y no de un paso al frente para conquistar sus derechos con el machete, o con la espada o con el arco y la flecha, como dicen los símbolos de la república bolivariana de Venezuela; sólo en ese momento se conseguirá la razón de nuestro Maceo: la igualdad.

El racismo debe ser eliminado, pero no con simples palabras, sino con acciones concretas. Yo les recordaba a ustedes que hace diez años la Fundación Fernando Ortiz lo había planteado, y que a fines del siglo XVIII se hablaba ya de esta problemática, y a fines del XIX también. En aquella oportunidad, 1998 ó 1999, hablábamos de lo mis-

mo. Y ya han transcurrido ocho años del siglo XXI y seguimos hablando de lo mismo. Yo les pregunto: ¿tenemos que llegar a fines del siglo XXI o a fines del siglo L para que erradiquemos esta temática de nuestro discurso o nuestro círculo de preocupaciones y se tomen las medidas precisas para erradicar los remanentes de racismo que afectan a determinados sectores de nuestra sociedad o a otros países hermanos de nuestro continente?

Yo creo que la publicación de este segundo número de *Caminos* dedicado al tema es un hito en esta lucha por erradicar los prejuicios raciales y los actos racistas que sobreviven en nuestras sociedades. Paradójicamente, nuestro proyecto social no tiene espacio para esas actitudes ni para esas concepciones enajenadas y enajenantes, pero aquí están. No olvidemos que en el anterior congreso de la UNEAC el Comandante en Jefe se reunió con nosotros y durante varias horas estuvo hablando de esta temática; hizo un análisis extraordinario de por qué habían logrado sobrevivir estas prácticas en nuestra sociedad, y nos aclaraba cómo hasta ahora seguían funcionando. Son las fuerzas proteicas de una ideología enfermiza. Y es terrible constatar cómo, precisamente en este momento, el racismo renace en otras partes del mundo. No hay más que mirar a Europa para verlo: las marchas racistas desde Portugal hasta Rusia, desde Sicilia hasta Suecia. Y las expresiones de racismo están presentes en los enfrentamientos en Asia, en Africa, en nuestra América. Es decir, es un problema que no nos atañe a nosotros los cubanos, es un problema crítico para la humanidad, para la supervivencia de nuestra especie. Y todo pequeño esfuerzo que se haga es positivo.

Esta revista ha sido concebida muy inteligentemente. En primer lugar, felicitar a los diseñadores por su bello emplane. En segundo lugar, a los editores por la selección tan inteligente y equilibrada de los contenidos. Desde el texto de nuestro amigo, hermano, asere, monina, ecobio, panga, yunta de los años, desde que estábamos en la Universidad, Fernando Martínez Heredia, hasta el texto de Walterio Carbonell, un texto seminal que puso los puntos sobre las íes en una época en que muchos historiadores se tapaban los ojos, se tapaban la boca y se tapaban los oídos como los tres monitos para no enfrentarse a una realidad que ya se veía sacar su oreja peluda en la década de los sesenta. El dio el aldabonazo y llamó la atención, y ese libro fue una bomba en los medios historiográficos de nuestro país, porque les quitó la careta a muchos historiadores burgueses o pequeñoburgueses que portaban una versión de la historia de Cuba y que publicaban su interpretación de cómo se había fundado la nación o la cultura cubanas, en la que, por supuesto, los no blancos éramos simple paisaje exótico, fondo de una obra de teatro donde nunca habíamos sido protagonistas. Y vemos en la revista parte de ese libro ya clásico, muy nombrado, estudiado y

valorado en el extranjero, y que con la nueva edición en Cuba se ha puesto un poco más al alcance de los jóvenes lectores cubanos.

Pero podemos encontrar, además, textos como el de Esteban Morales, como el de Leyda Oquendo, en el que se vuelve a llamar la atención sobre el ideario antirracista de nuestro José Martí. También uno dedicado a *Los jacobinos negros*, otro de los textos sobre la historia de nuestro Caribe y sobre ese mundo al cual pertenecemos y que es nuestro pasado, nuestro presente y nuestro futuro, el Caribe, ese punto extraordinario de encontronazos durante siglos donde han surgido los pueblos nuevos, las culturas nuevas, como bien los definiera el gran sociólogo brasileño Darcy Ribeiro. Hay un texto muy interesante sobre la historia de la Iglesia etíope, tan poco conocida en el llamado mundo occidental, que ignora que Etiopía fue uno de los primeros países cristianos del mundo. Antes de que el cristianismo fuera oficial en Europa, ya el rey Izana había convertido a Etiopía en un país cristiano. Y de ahí podemos ver el devenir de varios milenios de esa civilización africana, profundamente cristiana.

Se publican en este número de *Caminos* otros textos importantes, como el que nos habla de la formación política en Latinoamérica.

Esta revista es una joya. Por primera vez tenemos el privilegio, gracias a que vivimos en Cuba, de ver documentos del Partido Independiente de Color, las hermosas fotos de esos grandes cubanos, Evaristo Estenoz y Pedro Ivonet. Y es una muestra de cómo nuestro país, nuestro gobierno y las mentes más preclaras de nuestro pueblo, cómo la inteligencia con mayúsculas se da cuenta de que, como dice un viejo proverbio bantu del Gabón “pasito a pasito se llega al cielo”, o “poquito a poquito los pájaros construyen su nido”.

Con la publicación de esta revista aportamos una nueva hebra, una nueva brizna, una nueva ramita a la construcción de ese gran nido en el que aniden los cubanos plenos que se librarán de todas las concepciones discriminatorias, raciales, de todo remanente heredado de ese periodo oscuro, nada romántico como algunos quieren ver, que se llamó la dominación colonial española en Cuba. Un período terrible, como el de cualquier otra dominación colonial, como la francesa, la inglesa, la holandesa, la danesa, de los siglos XVI, XVII, XVIII o XIX, o como las nuevas formas de neocolonización de nuestros siglos XX o XXI, que también son terribles, enfermizas y deben ser erradicadas.

Yo le doy las gracias a todo el conjunto de compañeros y compañeras de la revista, a los autores, diseñadores y editores que nos han puesto entre las manos esta segunda entrega de *Caminos*, una revista que se ha dado cuenta de que hay que develar el verdadero rostro de la historia, sin chovinismo ni xenofobia, de que la verdad y el derecho a

la verdad histórica, como siempre ha dicho Leyda, es innegable, y hay que alcanzarlo para que alcancemos la realización humana.

Hay un texto que sería un complemento de este número que conmemora el centenario de la fundación del PIC, ya muy próximo también el centenario de esa terrible matanza que tuvo como escenario principal el sur de la provincia de Oriente y que traumatizó la conciencia más profunda de nuestro pueblo. Porque, como decía el historiador Leckosvki en una polémica hace algunas décadas con otro historiador cubano, había tres momentos en los que la integración de la nación cubana había tenido un encontronazo y experimentado un retroceso: uno había sido Aponte; otro, la mal llamada Conspiración de la Escalera; y el otro, la llamada Guerrita del 12. Esos tres acontecimientos terribles, sangrientos, marcaron la memoria colectiva de todos los sectores de nuestro pueblo, sobre todo de las familias afrodescendientes. Dudo que haya alguna familia de los mal llamados negros y mulatos por los que se autodenominan blancos, que no tenga una memoria, una abuela o una bisabuela que le haya contado esos sucesos. Yo soy de Matanzas y recuerdo una anécdota espeluznante que me contaba mi bisabuela. Si bien las grandes matanzas fueron en Oriente, las otras provincias no se libraron de los efectos terribles y desintegradores para la unidad de nuestra nación.

El texto al que me refería son dos cantos que recogí por Oriente. El primero es un canto de una anciana, Gudosia Venet. Ella me lo dio en creole, pero después me senté con ella y lo traduje al cubano. Yo creo que expresa a plenitud esa eterna rebeldía, ese cimarronaje que ha caracterizado a lo más raigal de nuestro pueblo:

Ay Dios, José Miguel, por ti murieron tantos negros inocentes

Ay Dios, José Miguel, por ti murieron tantos negros inocentes

Voy a llamar a Pedro Ivonet

Voy a llamar a Evaristo Estenoz

Ay mi Dios, guerrillero soy, guerrillero.

El segundo, que habla de la Invasión, es de la Carabalí Izuama. Dice así:

Me miran indiferente porque soy carabalí

Me miran indiferente porque soy carabalí

En la guerra del 68 yo fui mambí

En la del 95 también yo fui

A defender a mi patria, la tierra donde nací

A defender a mi patria, la tierra donde nací

Ya usted lo ve camará, ya usted lo ve camará

El negro carabalí peleó por la libertad.



El diálogo tiene siempre una potencialidad revolucionaria

Entrevista a Gabriel Kaplún

Ha dictado conferencias, ha escrito libros, ha asesorado empresas y sindicatos... pero su verdadero oficio es conversar. Llenar el silencio de palabras y abrir con ellas caminos insospechados.

Después de intercambiar con él dos palabras, su juventud y bonhomía eliminan todas las distancias de la formalidad y establecen el respeto del afecto. Profesor de la Universidad de la República en su natal Uruguay y docente invitado en varias universidades latinoamericanas, ha trazado y ejercido consecuentemente líneas de continuidad a los principios edu-comunicativos de pedagogos como Paulo Freire y Mario Kaplún, su padre.

Los análisis teóricos de Gabriel, maduros de sonrisa y risueños de reflexión, pueden enamorar a un auditorio y hacerlo perder la noción del tiempo. Escuchar, escuchar y darles maneras de decir a los “nadies” de nuestros países, ha sido una constante en sus angustias. Así lo hemos visto en foros, eventos académicos, experiencias barriales... estudiando y alentando, enseñando y aprendiendo.

A Cuba ha venido sólo tres veces, pero permanece conectado a empeños de esta isla. Durante el recién concluido VII Encuentro Internacional de Paradigmas Emancipatorios lo sentimos en la plenaria, la comisión, el pasillo y las calles de La Habana Vieja. Entonces nos regaló sus minutos. El tiempo útil de esta voz creadora.

Para mí la comunicación es la producción de vínculos y sentidos. Esa definición tan corta es bastante compleja, porque me parece que durante mucho tiempo se ha puesto el acento en pensarla sólo desde los contenidos y desde cómo esos contenidos viajan, por así decir, de unos a otros. Yo creo que hay que pensarla más como vínculo entre personas, entre grupos, entre sociedades, entre culturas. Hay que pensar más si es horizontal, si es autoritaria, si es un vínculo fraterno-amoroso, cariñoso, o, por el contrario, es duro, violento.

Y junto con eso hay que pensar los sentidos, el doble sentido, valga el juego de palabras, del significado y la dirección hacia la cual caminamos. El sentido no se produce sólo desde quien emite, sino que se completa y termina siempre donde el otro puede responder, puede interactuar.

¿Cuándo y cómo se inicia en la Educación y la Comunicación populares?

Llegué a la Educación popular en Uruguay, de alguna manera, antes que mis padres, a partir de un grupo de origen cristiano llamado Aportes de Emaús con el que hacíamos lo poco que se podía hacer en la época de la dictadura. Era un trabajo de barrio muy pequeño, esencialmente de promoción de salud.

En esa labor sabíamos que la comunicación era importante. Y a mí ese bichito ya me gustaba desde hacía tiempo. En los años setenta, cuando mis padres grababan esos programas radiales que circularon después por toda la América Latina, yo fui una de sus voces infantiles. Ahí está mi voz, que a veces no sé reconocer. Y también mi pequeña impulsión profesional. Además, había hecho con mi papá y algunos amigos un curso de Lectura crítica de los medios.

Pues bien, mis padres y uno de mis hermanos se encontraban exiliados en Venezuela. Habían partido hacia allá a fines de los setenta, por la presión de la tiranía, y yo decidí quedarme en Uruguay. En 1983 ellos organizan el Primer taller latinoamericano de Comunicación popular, al que acudió gente de muchos países. Mario, sabiendo que yo estaba en esas cuestiones de barrio, me preguntó si quería ser uno de los delegados uruguayos. Y lo fui, junto con otro compañero.

Fue un encuentro muy intenso, de tres semanas. De ese taller y de los siguientes en Venezuela, nace el libro tal vez más emblemático de Mario, *El comunicador popular*. Digamos que eso terminó de decidir en mí una vocación

ya más clara. Y cuando volví a Uruguay trabajé con muchas de esas cosas.

Ya en 1984 armamos el Primer taller de comunicadores populares en el grupo en que yo trabajaba. Hicimos la primera convocatoria y vinieron unos ciento cincuenta compañeros de barrios, de sindicatos que se estaban organizando, y de otras instancias. Entonces, ese movimiento ya no paró.

¿Por qué decide quedarse en Uruguay cuando su familia se va?

De 1973 a 1978, los primeros cinco años de la dictadura que se extendería hasta 1985, mis padres se quedaron todavía. Al principio, incluso en sus labores de siempre: produciendo los programas de radio. Ya después ese trabajo se acaba y tampoco podían hacer televisión; pero aún hicieron unas cuantas cosas, sobre todo el método de cassette-foro. En esa época pudo ser descubierto y procesado en Uruguay, en un trabajo más micro con campesinos.

Pero ya a la altura de 1977 mi padre se da cuenta de que era imposible seguir trabajando. Además, la policía lo buscaba, buscaban a mi hermano mayor... y así no tenía sentido.

En mi caso, tenía diecinueve años y un amor muy fuerte. Había argumentos para los dos lados. Fui junto con ellos a Venezuela —a visitar y conocer, no a quedarme—, y después fui con la que sería mi mujer a ver si ella quería. No le gustó. Ni a mí tampoco.

Mirado en perspectiva, fue una decisión con claroscuros: perdí cosas y gané otras. Entre las que perdí estuvieron algunas oportunidades de estudiar, por ejemplo, Sociología. En Uruguay estaba cerrada esta licenciatura, porque era “peligrosa” para la dictadura militar. Intenté con Economía —me gustaba, pero no la que nos daba el régimen—, y Comunicación ni siquiera existía. En fin, varios intentos; con Educación un poco lo mismo... Esa zona fue un tanto frustrada, digamos.

Pero, en cambio, gané otras cosas: un trabajo popular de base, que hacíamos a la luz, pero que tenía que limitarse a espacios muy pequeños. Para mí fue un aprendizaje único. De hecho, eso permitió —no en lo mío, sino en lo de mucha gente— que cuando salimos de la dictadura hubiera aires nuevos en Uruguay.

Yo me siento parte de esa historia, de haber contribuido a hacer surgir cosas en mi país que tienen mucho que ver con la Educación popular, en una época en que de eso casi no se hablaba.

¿Qué dejó en usted y sus compañeros servir de “conejillos de Indias” en los primeros experimentos de Mario con la Lectura crítica de los medios?

Eso fue, si mal no recuerdo, en 1976. El estaba con algunas inquietudes que quería probar, experimentar. “Mira, me gustaría trabajar esto, pero trabajarlo con gente, no sólo en teoría. ¿Tienes ganas de reunir a algunos compañeros?” Entonces yo convoqué a un grupo de amigos. Eramos todos jóvenes de alrededor de dieciséis, diecisiete años.

A algunos los sigo viendo ahora, son amigos de toda la vida. Carlitos, por ejemplo, no falta ocasión en que me diga: “Esa experiencia a mí me marcó. Ya no pude ver televisión del mismo modo. Ya no pude recibir la publicidad del mismo modo. Ya no pude escuchar la radio de la misma manera...” Porque analizamos los medios juntos, desde adentro de los medios, pero también desde adentro de uno mismo.

Quizás lo más fuerte en esos talleres, y que mi padre terminó de descubrir con nosotros, es la complicidad del espectador. Todos los que han trabajado después Educación para los medios y estudios de recepción conocen esa idea, pero en aquel momento no estaba tan clara. Allí estaba la noción de que los medios trabajan sobre necesidades reales nuestras; y en todo caso, lo que nos ofrecen son lo que algún teórico después llamaría “falsos satisfactores”.

Sus padres dedicaron la vida a estudiar y generar procesos comunicativos ¿Cómo los recuerda comunicándose entre sí y con usted y sus hermanos?

Hay una mezcla ambigua de momentos felices y duros, porque no siempre la comunicación era fácil en el ámbito familiar. De hecho, para mí, y lo puedo decir ahora con tranquilidad, permanecer en Uruguay cuando ellos estaban en Venezuela tenía una ventaja: no estar tan a la sombra de mi padre, poder desarrollar cosas propias. Porque él era, digamos, una figura muy fuerte.

De hecho, cuando él vuelve había mucha gente que no lo conocía tanto o que no lo conocía directamente y que más bien hacía el vínculo al revés y le decía: “¡Ah, vos sos el padre de Gabriel!” Eso también posibilitó otro tipo de mirada mutua. Había un flujo que era en el otro sentido. El me pedía cosas, vínculos con otra gente, bibliografía sobre determinados temas. Entonces ya yo había concluido mi maestría en Educación y él a veces hablaba conmigo no para contarme, sino para pedirme opinión. Para recibir.

También para mi mamá la relación era compleja. Tenían una unión entrañable, pero resultaba doloroso que la reconocieran sólo como su esposa y no por méritos propios, que los tenía, y muchos, como actriz y como productora radial. Es bueno decir que de los programas que ellos hicieron en los setenta —y ahora están en Internet y en mp3 a disposición de todo el mundo—, más de la

mitad son de mi madre, hechos con guiones y dirección de ella. Igualmente, hay que hablar de su maravilloso trabajo de teatro popular, muy valorado en Venezuela. Sin embargo, era muy grande la figura de Mario, y además –esto lo evocan sus alumnos–, tenía juicios a veces cortantes.

En los últimos años tuvimos unos lindos domingos familiares, de conversación profunda, intelectual, a ratos complicada, porque estaban mis hijos muy chicos.

Ellos lo recuerdan con mucho cariño también, pero como una figura, a la vez, un poco lejana. Era ese abuelo muy especial que otros compañeros les mencionaban: “¡Ah pero vos sos la nieta de Mario...” En fin, había una mezcla de distancia y cercanía.

Tengo un recuerdo singular del momento de su muerte, ya que por suerte pudimos despedirnos muy bien. El hizo una gira que se suponía fuese académica, y no pudo serlo, porque desde la partida iba enfermo. Fue a Venezuela, donde vive uno de sus hijos, y a España, donde vive el otro. Lo único que logró hacer fue despedirse.

Después volvió a Uruguay, ya para morir. Y tuvimos largas conversaciones. Las últimas giraron en torno a libros que quería escribir y ya no podía; o sobre algunas de las vivencias que yo cuento en el artículo “El viajero”: ese empeño suyo de seguir aprendiendo siempre.

Hay un tema que él comenzó a vislumbrar en el último momento de su vida, que usted ha retomado y, por supuesto, ha tenido la posibilidad de profundizar: el de la comunicación y las nuevas tecnologías. Mario se preocupaba mucho, según ha contado usted, por esa persona aislada con su ordenador en frente. ¿Cuáles son los riesgos de aprender y enseñar con Internet?

Está el riesgo de aislamiento, que es el que señalaba mi padre. Está también, en el caso de lo educativo, el riesgo de estandarizar tanto los procesos de enseñanza que se pierda el aprendizaje, en el sentido de que todo está diseñado por un otro, pero no existe el espacio para que el educando construya el conocimiento, que es la idea fuerte del constructivismo en la educación, y muy coincidente, además, con lo que en otros términos planteó Paulo Freire.

Muchos de los usos de las nuevas tecnologías, y en particular de Internet, han estado vinculados a las teorías conductistas en la educación. Quizás porque los conductistas vieron antes que otros la potencia de las tecnologías. Pero las vieron en tanto sustituto del docente. Un sustituto que remplace al profesor estandarizando procesos.

En una concepción dialógico-crítica como la de Freire, o constructivista como la de Vigotsky, es importante no sólo la presencia del docente, sino la de los otros, como espacio de diálogo, aportando sus saberes y lo inespera-

do. Estos dos elementos no caben en un esquema conductista, que tiene todo prediseñado. Yo creo que ese es el otro riesgo, junto con el de la soledad.

Por cierto, la soledad ha sido un problema típico de la educación a distancia, con la consiguiente desmotivación de muchos estudiantes, que no ven a los demás, pues verlos a distancia no siempre es lo mismo. Como bien plantea Vigotsky, se pierde allí la posibilidad de interacción, la oportunidad de generar las zonas de desarrollo próximo, como a él le gusta llamarles.

Ese eslabón entre lo que sabemos y lo que podemos llegar a saber, entre lo que sabemos hacer y lo que podemos llegar a saber hacer, se construye en el diálogo con el docente y con los compañeros. Si no hay compañeros, es muy difícil edificarlo. Entonces, estar con otros tiene una potencia pedagógica.

Sin embargo, por suerte, esa no es la única realidad. Hay maneras de usar Internet de otra forma. Hay vías allí para armar el trabajo educativo y el aprendizaje desde otro lugar. Y, de cierta manera, en ese otro lugar se han democratizado las posibilidades individuales de convertirse en emisores.

Claro, en potencia, eso es posible, aunque esa potencia todavía está a medio camino, a medio desarrollar. Porque basta con mirar, por ejemplo, una medida cuantitativa simple. Es lo que conversábamos con la empresa de telecomunicaciones en Uruguay. Ellos hacían una cuenta referida a lo que los uruguayos bajamos de la red y lo que subimos. Resulta que bajamos cien veces más que lo que subimos. Es una primera medida, pero más allá de la cuestión cuantitativa, lo que muestra es que nuestra posibilidad de ser emisores está siendo poco aprovechada. Eso explica, incluso, por qué muchas veces las conexiones están hechas con más velocidad de bajada que de subida: porque suponen que mucha gente, la mayor parte de la gente, no sube nada, no produce nada.

Esa producción relativamente escasa –sobre todo insuficiente desde experiencias tan ricas como los sectores populares– tiene que ver algunas veces con razones económicas, otras con causas de manejo tecnológico, pero también con una dificultad para pensar un medio que tiene esa potencialidad. Ahí el EMIREC (Emisor-Receptor) está como posibilidad mucho más tecnológicamente viable. Pero nos acostumbramos tanto a ser sólo receptores que nos cuenta pensarnos de otro modo.

Un destacado poeta cubano dice que la poesía, aunque la escriban personas de derecha, siempre es de izquierda. ¿De la comunicación se puede decir lo mismo?

No estoy tan seguro, porque todo depende de cómo definamos comunicación. Si la definimos como a algunos nos gusta hacer, fundamentalmente como diálogo,

entonces sí, pues el diálogo tiene siempre una potencialidad revolucionaria. Pero es cierto que muchas veces los diálogos terminan, otra vez, llenos de autoritarismo. Y entonces esa potencia se pierde.

Quizá la poesía tiene más posibilidades. En parte, incluso, porque, pensándolo bien, no toda comunicación apela a la poesía. No toda comunicación es poética, en el sentido de explotar la fuerza de la metáfora, esa posibilidad de dibujar otros mundos, no solo materiales, sino otros imaginarios posibles. La poesía siempre abre esos mundos y por eso, quizá, lo dice el poeta. La comunicación, ojalá que también.

Según su criterio, las izquierdas han tenido dificultades para definir políticas y estrategias viables de comunicación. ¿Esto no es una contradicción esencial con la razón misma de la izquierda, que debe ser progresista, dialógica, social?

Creo que muestra, por un lado, una debilidad de la izquierda, que no siempre ha tenido presente lo dialógico. Hay todavía la idea de que “si yo tomo el poder y los medios, desde ahí puedo incidir en los otros”, sin pensar

que, en realidad, tanto o más importante que eso es que los otros tengan para siempre la palabra.

En mi país, por ejemplo –y lo he visto en varios–, no existe mucha preocupación por cómo la población se comunica entre sí o cómo accede a los medios, no sólo en tanto ciudadanos individuales, sino también como colectivos que se construyen una realidad. Por esa fisura llegamos a complicaciones teóricas y políticas de fondo en muchas de estas izquierdas, cuya solución pasaría por redefinir, por ejemplo, qué es socialismo. En todo esto radica un primer problema de la izquierda.

Un segundo problema es la incompreensión del tema “medios y recepción”. Por ejemplo, a los izquierdistas les preocupa mucho la información y muy poco el entretenimiento. Les parece que si controlan los informativos está bien, porque ahí reside la verdad o la falsedad que se transmite, cuando en realidad un programa de entretenimiento, una serie policial, una comedia romántica, están siendo decisivos en los modelos de vida que se ofrecen.

Además, la gente puede que no le crea a la información, aunque la mire en la tele, pero el asunto es más complicado con el tema de los paradigmas de vida que se ofrecen. Y esto la izquierda lo ve poco. ¿Por qué no ha ahondado en cómo se produce la ficción?

Finalmente, en el caso de Uruguay y de otras naciones de la América Latina, yo diría que falta por pensar un problema más. Salvo en Cuba, los medios en el continente han sido, en su mayoría, privados, comerciales. Frente a eso, lo que la izquierda visualiza es oponer medios estatales. Creo que está bien, pero quizá le ha faltado pensar en los medios comunitarios como otro espacio posible. Sólo recién empiezan a comprenderlo. Con todo, tengo que decir que, de a poquito, va habiendo avances, tanto en mi país como en otros.

¿Qué peligros pueden afrontar iniciativas de integración comunicativa regional como Telesur?

Ahí hay una iniciativa buena, interesante, bien pensada. También, como ellos mismos lo han dicho, difícil. La generación incesante de contenidos de calidad no es nada simple. Como dice su director, Aram Aharonian: “Este es un burro que come galletitas todo el día, y a veces no tenemos qué darle”.

Tanto en Telesur como en otras iniciativas similares, por ejemplo, TAL (Televisión América Latina) –que arrancó ya, aunque no del todo–, existe la idea de un modelo colectivo al estilo de lo que instituciones como ALER (Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica) y otras venían haciendo: compartir producciones ya realizadas. Una gran cooperativa, digamos, porque la debilidad mayor de la creación audiovisual en la América Latina está en la circulación.



Por eso hay que combinar estas apuestas mayores con otras de televisión comunitaria. Junto con –no digo contrapuesto a– ponerle fuerza a mucha más producción que sea viable, porque hay gente que quiere y puede crear, incluso a nivel de barrio.

Ahí sí lo tecnológico ayuda, pues se han abaratado los procesos de grabación, edición, etc.

No todo tiene la calidad adecuada, pero se puede apoyar. Y de cien producciones barriales, diez son muy buenas para mostrar a nivel nacional, y una a nivel latinoamericano. Si ese tipo de movimiento lo impulsamos más, ahí tenemos una posibilidad grande.

Claro, esto debe complementarse con distribución, porque muchas veces no se encuentra quien multiplique la señal en cada país, y ahí se bloquea cualquier esfuerzo.

En materia de cine conocemos lo dramático que es: está monopolizado por unas pocas distribuidoras. En materia de televisión, también. Así, por ejemplo, nuestros canales se ven obligados a comprar enlatados extranjeros, lo cual sale más barato que generar ellos mismos. Y las latas casi siempre están condicionadas al paquete.

En Uruguay, a veces la gente se pregunta: “¿por qué esta película tan mala, notoriamente mala, la han pasado diez veces en la tele?” Porque formaba parte de un paquete, en el que venía una buena –la última que ganó el Oscar– y ocho pésimas que había que poner obligado. Son filmes que nadie alquilaría en un videoclub, que nadie iría a ver al cine, y que, sin embargo, terminan en la pantalla doméstica.

¿No cree que con el empeño de tener una televisora comunitaria o colocar algo en cine a veces olvidamos medios tradicionales como un teatro barrial o una simple hoja impresa, que aún pueden ser efectivos?

Al contrario; incluso muchas veces se potencian uno al otro. Algunas de estas experiencias de televisión y radio comunitarias justamente son combinaciones de medios, son multimediales. Está el grupo de teatro que a su vez trabaja con la emisora y con el periódico. Entonces todos estos espacios viabilizan la ida y vuelta.

El caso de los medios escritos sí conviene repensarlo, porque uno siente que a veces hay ahí bastante papel tirado en la América Latina, quizás menos en Cuba. Empezamos por problemas de alfabetización básicos: la gente lee poco, le cuesta leer; y si el medio escrito es puro texto, tiene una recepción muy baja.

Yo tuve que hacer un estudio hace pocos meses, entre otras cosas con datos de lectores de prensa en mi país, y aun con la compra del diario el fin de semana –que es cuando se compra más– y contando con que varios lean cada periódico, no pasa del 20% de la población la que dedica tiempo a la lectura de diarios y semanarios.

En el campo académico hace tiempo se superó aquella visión de los medios omnipotentes manipuladores que inyectan un contenido a las personas. Sin embargo, todavía entre la gente común sobrevive esa idea. ¿Por qué la ruptura entre lo que debaten los estudiosos y lo que las mayorías piensan?

Por la falta de Educación popular, específicamente, en este caso, de Lectura crítica o alguna de las tantas corrientes que en la América Latina se desarrollaron. En el programa de gobierno del Frente Amplio de Uruguay, por ejemplo, incluimos, además de una cantidad de medidas de reforma de los medios, un plan nacional de Educación para los medios.

En estos mismos días justos estoy escribiendo mi tesis de doctorado acerca de las culturas juveniles y la educación. Hay un capítulo sobre comunicación allí. Trabajamos con los docentes específicamente la Lectura crítica.

Un primer ejercicio interesante es preguntarle a cualquiera: “Bueno, está bien, los medios manipulan. ¿A ti te manipulan?” “No, a mí no” “Y entonces, ¿por qué manipulan a todos los demás? ¿Son tontos y tú no lo eres?”

Un segundo ejercicio: “A ver, ¿cuántas horas de televisión mira cada quién aquí?” Dicen: “no, yo apenas, a veces, muy de vez en cuando”. “Vamos, gente, hagámoslo anónimo y cada uno anote en una hojita cuántas horas de tele mira al día, para empezar a desmontar un poco esto”. Entonces: “¿por qué miramos tanta televisión? O, ¿por qué miramos la poca que miremos? ¿Pa’ qué tú la miras?” “Bueno, yo llego a la casa y lo que quiero es desenchufar. Entonces pongo cualquier porquería”. “¡Ah!, entonces no importa mucho el contenido, ¿no?” ¿Qué es lo que está diciendo este uso del televisor como “ansiolítico”?

Todo esto requiere un trabajo de construcción que tiene que empezar por uno mismo. Es un poco lo que buscaba mi padre con aquellos intentos de los años setenta, cuando decía: “El método tiene que ser vivencial, es decir, no puede ser sólo un discurso teórico sobre los medios, sino una reflexión sobre cómo cada uno se relaciona con los medios, y a partir de ahí, comenzar a construir otra relación”.

Se trata de un esfuerzo delicado de pensar desde uno sin desautorizar al otro, sin empezar con la crítica al otro. Porque si uno dice: “Tú te pasas horas frente al televisor y por eso eres un estúpido que te dejas manipular”, bueno, nadie quiere empezar por ahí ninguna conversación, ¿no? Y además, no es verdad.

En el gremio de los comunicadores y teóricos de la comunicación hay tres conceptos bastante manipulados, de los cuales queríamos nos diera una breve definición suya: masivo, contracultural y alternativo.

En cuanto a lo masivo, por un lado está la vieja contraposición con lo popular que planteaba García Canclini y que —estoy de acuerdo con él—, no es exacta. Creo que lo masivo tiene en realidad dos niveles: el local (comunitario), que a veces perdemos de vista, y el nacional.

Tal vez la característica principal de lo masivo sea la relación típica del *broadcasting*: de un emisor hacia muchos receptores. Quizás lo que tenemos que construir es el masivo no masivo, en el sentido de no masificado. La mayoría de los espacios mediáticos son masificados y masificadores. Pues bien, hay una posibilidad de lo masivo en la interacción a través de otros medios a nivel microlocal y de grupo. Se puede y se debe repensar ese espacio.

Sobre el segundo, contracultura es un concepto que pasó un poco de moda, pero mantiene cierta vigencia en algunos sectores. Por un lado, como paralelo a lo contrahegemónico, pero, sobre todo, como lo que se contrapone en sentidos y significados a los contenidos de los “grandes medios” y de las expresiones culturales dominantes.

Creo que es también un concepto a rescatar; aunque, con franqueza, a mí no termina de gustarme. Porque siento que hay en él un blanco-negro. Si dicen “esto”, decimos “lo contrario”. Y yo creo que lo contrario no es realmente el que puede revolucionar al otro, sino lo distinto, lo diferente.

Entraríamos entonces en el tercer concepto: lo alternativo, y este me parece que apunta al contenido, pero también a un modelo de comunicación más horizontal y distinto, incluso en términos afectivos. Por eso creo que una alternativa profunda a lo hegemónico tiene que ser capaz de captar algunas cosas que en esa hegemonía están presentes, porque son parte fuerte de lo dominado, por ejemplo, lo que los medios masivos dominantes han sabido hacer: captar el humor y las historias populares, el relato y las maneras de narrar. Eso no podemos perderlo. Pero debemos recuperarlo en un contexto distinto. Entonces, alternativo va a ser una nueva narrativa, pero narrativa al fin, y no un discurso dogmático, pesado y aburrido.

Y en segundo lugar, como decía, se trata de la posibilidad de un modelo mucho más participativo de la comunicación. Sabemos que es difícil. Sin embargo, también sabemos que desde la Educación popular, en los espacios chicos comunitarios y en los más grandes que se vienen formando, es viable encontrar estos modos de diálogo.

Sobre determinados temas como la educación y la comunicación participativas a veces se teoriza mucho, pero se hace difícil aplicarlos en la vida personal, cotidiana. ¿Cuál sería su estrategia para ser consecuente?

Sin dudas eso es lo más difícil de todo: la coherencia, una meta utópica, ¿no? Es interesante, por ejemplo, para

empezar por el espacio universitario, cómo nos planteamos con nuestro equipo, todos los años, una evaluación fuerte del curso.

Siempre decimos que nuestro problema es el mismo y cambia: el problema es ser más coherentes. Los estudiantes nos lo dicen también. Y empezamos reconociéndolo: “Aquí vamos a hablar de un modelo pedagógico distinto y sabemos que nuestra pedagogía no es totalmente distinta”. Lo primero es admitir eso: que la coherencia total no es viable.

Lo segundo es, como bien dice el movimiento feminista, pensar todos los espacios personales, familiares, como espacios políticos. Recuerdo que para mi papá, por ejemplo, fue muy difícil aprender a lavar los platos y encargarse de eso. Lo hizo finalmente, pero le costó.

En mi familia eso ha sido relativamente más fácil. Muy parejo con mi mujer, pero a veces muy trabajoso con los hijos. “Está bien, digo, nosotros dos somos muy parejos en quién se ocupa de cocinar, lavar la ropa, los platos, la casa, todo. De acuerdo, pero ¿y los chicos? ¿Cómo es la cosa?” “Bueno, ya tendrán tiempo, cuando sean grandes”. “No, no, ya son bastante grandes. Ya es tiempo de que compartamos las tareas”. A veces nuestras reuniones familiares han sido complejas en ese sentido. ¿Cómo lo trabajamos cada día? Con una búsqueda permanente de coherencia.

Paulo Freire decía que los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, que los hombres debían reunirse para pronunciar el mundo. Lo invitamos a que nos imaginemos el día en que los hombres se reúnan, todos, para pronunciar el mundo. A su juicio ¿cuáles serán las primeras palabras que dirán?

No lo sé, pero quisiera responderles también con frases que a mí me gustan. Por ejemplo, esta idea del propio Freire de que hay que ser sanamente locos y locamente sanos para cambiar el mundo. Me parece que por ahí hay una punta. Y termino con algo que pusimos en nuestra página Web de comunicación comunitaria en la universidad. Es de una linda canción de Fito Paéz, muy conocida, que dice: “Cuando los satélites no alcancen, yo vengo a ofrecer mi corazón”.

Esa idea nos recuerda que, más allá de muchas tecnologías, la comunicación humana tiene que ver justamente con lo humano profundo, con los afectos. Ojalá el día en que los seres humanos se encuentren, en primer lugar estén esos afectos.



QUIÉNES escriben AQUÍ

Paulo Freire. Brasileño. La editorial Caminos publicará en breve su *Pedagogía del oprimido*.

Julio César Guanche. Cubano. Recientemente la editorial Ocean Sur publicó su *En el borde de todo. El hoy y el mañana de la revolución en Cuba*, con prólogo de Alfonso Sastre.

María Isabel Romero. Cubana. Coordina el Programa de Educación Popular y Acompañamiento a Experiencias de Base del CMMLK.

Ania Mirabal. Cubana. En fecha reciente CLACSO publicó en su campus virtual su artículo “Aspectos teóricos metodológicos de la Educación Popular” en la compilación *Paulo Freire en la contribución a la Pedagogía*.

Abel Moya. Cubano. En estos momentos estudia la licenciatura en Teología en la Universidad Bíblica Latinoamericana de Costa Rica.

Martha Alejandro. Cubana. Recientemente salió a la luz su artículo “Lja participación: reconceptualizando el tema”, en el volumen *Participación y espacio asociativo* compilado por Armando Chaguaceda para la Editorial Acuario del Centro Félix Varela.

Julia M. Fernández. Cubana. Profesora de la Universidad Agraria de La Habana, colabora con el Programa EPAEL del Centro.

Yaima Morales. Cubana. Es coautora, junto a Carmen L. Rodríguez, de “La evaluación del aprendizaje: una herramienta para la transformación educativa”.

Boris Tobar Solano. Ecuatoriano. Junto a Claudio Duarte realizó una compilación de textos que publicó la Editorial Caminos en el año 2003 con el título de *Rotundos invisibles. Ser jóvenes en sociedades autocráticas*.

Rogelio Martínez Furé. Cubano. Es miembro del Comité Nacional para la conmemoración del centenario de la fundación del Partido Independiente de Color.

Gabriel Kaplún. Uruguayo. A mediados del 2008 se presentó su último libro, *¿Educar ya fue? Culturas juveniles y educación*, publicado conjuntamente por la Editorial Nordan, la Universidad de la República de Uruguay y la Universidad Andina Simón Bolívar de Ecuador.

Anneris Ivette Leyva y **Abel Somohano**. Cubanos. La entrevista que publicamos en este número forma parte de su tesis de licenciatura para la Facultad de Comunicación de la Universidad de La Habana.

Sonia R. Pérez. Cubana. Estudia Periodismo en la facultad de Comunicación Social de la Universidad de La Habana. **Jesús Arencibia**, también cubano, se desempeña como profesor en esa facultad y colabora asiduamente con el periódico *Juventud Rebelde*.

José R. Vidal. Cubano. Trabaja activamente con la Minga Informativa de Movimientos Sociales, esfuerzo comunicativo de esos movimientos en la América Latina.

La selección de textos para el dossier de este número estuvo a cargo de **María Isabel Romero** y **José R. Vidal**.

