

IDEAS PARA EL TRABAJO JURÍDICOSOCIAL DEMOCRÁTICO

alfonso hernández molina

"Nadie enseña nada a nadie, la gente ayuda a las personas a aprender"
(Frei Betto)

Este escrito envuelve la segunda parte de **¿Flojos, sucios y desordenados?** Alberga ideas para trabajos jurídicosociales democráticos, pudiendo ser útil, también, para otras labores.

Permanecer neutral favorece lo existente, y lo existente excluye y degrada; parece urgente concentrar esfuerzos -motivadores y organizativos- precisamente en el sector más lesionado, socializando el conflicto esencial, más cuando el control ideológico conductual impartido por los planes oficiales, redes no dirigidas a potenciar comunidad sino a acentuar el control político estatal, la cooptación y el uso de líderes de base como operadores y legitimadores del régimen, repercute en la base social, anulándola como sujeto o actor, reduciéndola a objeto; a esto se añaden la utilización política de las iniciativas y necesidades de sobrevivencia, y la exaltación del individualismo¹.

Sobre todo, que proyecta y procura internalizar la idea de que las causas de la pobreza radican en los propios afectados, y que ninguna relación posee con el imperante régimen económico, exculpándole.

Destaquemos desde un comienzo que, de las muchas vías para enfrentar esta realidad -poderosa pero no invulnerable- y estando insertos en el área jurídica, útil será **desarrollar (y sembrar) una actitud y una actividad contralora o fiscalizadora de la conducta oficial**, especialmente si repercute en el ejercicio de derechos esenciales. Esto exige fortalecer el conocimiento de normativas sociales (algunas muy casuísticas), y reconvencernos de que los listados de derechos consignados en declaraciones y pactos internacionales no son fruto de transnacionales o explotadores (y que, por tanto, deberíamos desdeñar), sino avances jurídicoculturales importantes, que claman por su ejercicio.

Presentamos vías de acción; servirán combinando ideales, formación ideológica y los instrumentos prácticos que aporta la carrera (pese a su predominante orientación conservadora), y se adecuen, con criterio e inteligencia, a las específicas realidades constatadas.

No olvidamos que estudios y opiniones, de intelectuales o autoridades, al guardar una específica visión de la persona, y de su ubicación o rol en la sociedad **no son ni pueden ser neutrales**². Es que ninguna actividad humana -y la educación lo es- puede ser neutra; están teñidas de premisas y opciones que las hacen parte de un proyecto de sociedad; así, construir pedagogías progresivas, tal como levantar nuevas formas de ser social, buscando superar la imperante situación, debe ser un esfuerzo **consciente e intencionado**. Consecuentemente, no existen métodos, didácticas o técnicas neutras, sino orientaciones y prácticas pedagógicas que toman posición ante la realidad social y enfocan la educación como elemento fundamental de transformación cultural; no hay educación popular sin la conjunción de reflexión y acción; o que no apunte a la cultura como objetivo de cambios sociales, o sin toma de posición política³.

Alfonso Hernández Molina
Valparaíso, 2008.

¹ En consonancia con Esther PÉREZ, *Procesos educativos y procesos organizativos*, incluido en el Anexo 1 (Documentos del tercer seminario-taller sobre educación popular y proyectos de liberación) del volumen *Freire entre nosotros*, Editorial Caminos, La Habana, 2004, pág. 67.

² A propósito de neutralidad, las palabras de RIVACOBÁ, en cuanto la **creación**, la **aplicación** y la **enseñanza** del Derecho son **siempre** funciones políticas, son aplicables a otras disciplinas culturales: "Más no sólo el ius dare tiene naturaleza política; también el ius dicere, e incluso en el ius docere, hay o late, insoslayablemente, una toma de posición política. La naturaleza política de la creación jurídica ha de repercutir por lógica en las actividades complementarias de aplicar el Derecho y de enseñarlo. Por la índole de éste, no existe, en cuanto le concierne, la asepsia política; y todas las actitudes que pretenden eludir este hecho, es decir, todas las actitudes que se proclaman o se sienten neutrales, o son hipócritas o son inconscientes. Y, como se comprenderá, la función política en que consiste la creación del Derecho alcanza por igual o más al que aconseja que al que legisla, al asesor que al legislador".

³ Esther PÉREZ, *La promesa de la pedagogía del oprimido*, Anexo 4 del volumen *Freire entre nosotros*, citado, págs. 103 y 102.

Contenido

- 1.- Dignidad y autodeterminación
- 2.- El control sobre las personas no es sólo represivo
- 3.- Superando *culpabilidades* individuales
- 4.- Podemos incidir en el entorno.
Ideales y no *idealizaciones*. *Co-laboración*, no caridad
- 5.- Promover derechos siendo útiles
 - a.- ¿Derechos en la medida de lo posible?
 - b.- *Beneficios* sociales solventados por los propios pobres
- 6.- Métodos, juegos, dinámicas y medios
 - a.- Los métodos no son más importantes que los fines
 - b.- Los juegos en serio
 - c.- Las dinámicas de grupo ¿distracciones para mantener lo existente?
 - d.- Las dinámicas como técnicas pedagógicas. La *pedagogía de la acción*
- 7.- El método Paulo Freire y las teorías críticas
- 8.- Pasos de la teoría crítica
- 9.- ¿Qué ocurre con quienes laboran *dentro* del sistema?
- 10.- Tres dificultades de envergadura
 - a.- Ambiente intelectual sumiso
 - b.- Actitudes de rechazo al conocimiento *límite*
 - c.- Condicionamientos y estigmas

Anexo.- DINÁMICAS DE GRUPO

1.- Dignidad y autodeterminación

Repongamos el concepto de dignidad personal al cual adherimos, en el cual hombres y mujeres son sujetos de fines, portadores, así, de dignidad, contrapuesta radicalmente al anhelo de que cualquier poder jurídico, o política social, pudiesen tratarlo como medio o precio de fines que lo superen o trasciendan. Respetarla evidencia el reconocimiento, en el ser humano, de su calidad de fin en sí, de no ser medio ni deber ser tomado como medio para fines extraños o ajenos a él, de otros. Es decir, su derecho, en ejercicio racional de su conocimiento y voluntad, a trazarse un destino que realizar, proponerse un fin personal que conseguir, y obrar sin restricciones para alcanzarlo⁴.

La noción de la **dignidad humana** y su respeto suponen una concepción del hombre como ser de razón y de libertad, con capacidad, por tanto, para conocerse a sí mismo y a la esencia de las cosas, y para trazarse, sobre la base de este conocimiento, un **particular** plan de vida. Capaz de proponerse fines propios que alcanzar o a los que tender; capaz, asimismo, de obrar por sí, libre; esto es, de **autodeterminarse**, en cumplimiento de tal plan y la consecución de dichos fines⁵.

Un régimen político social que respete la dignidad humana, necesariamente debe asentarse en esta noción y desenvolverla en su práctica.

Únicamente igualdad y protección económica harán posible una real libertad e igualdad de las personas. Sin ellas, las llamadas libertades individuales no pueden ser ejercidas sino por pocos. La libertad exige que todos gocen, de modo real e igualitario, de las libertades proclamadas⁶. Respetar la dignidad personal implica, necesariamente, aceptar el derecho de **autodeterminación** del otro, esencia de lo humano, vulnerada por el anhelo oficial de moldear a personas y sectores, bajo un parámetro cultural determinado. Y es que el autoritarismo no es patrimonio exclusivo de las dictaduras militares; sus orientaciones; florece, también, en regímenes diversos⁷.

2.- El control sobre las personas no es sólo represivo

Ojalá no olvidemos que el poder no solo reprime, sino también persuade, seduce, motiva. Reiteremos a **FOUCAULT**: es simplista contemplar las operaciones de los aparatos asistenciales institucionales en exclusiva

⁴ La inspiración es rivacobiana. José Luis **GUZMÁN DÁLBORA**, *Del concepto a la función de la pena en el pensamiento de Manuel de Rivacoba*, inserto en el Anuario 2001, de la Facultad de Ciencias Jurídicas de la Universidad de Antofagasta, sección I, págs. 145 y 146. Manuel **DE RIVACOBA**, *Protección y concepto penal de la vida humana*, en la revista Doctrina Penal, números 46/47, abril-septiembre 1989, Depalma, Buenos Aires, pág. 291.

⁵ Véase, también, de Manuel **DE RIVACOBA**, *Dignidad humana y pena capital*, en *Violencia y Justicia*, volumen editado por la Universidad de Valparaíso, 2002, págs. 55 y 56.

No temamos localizar un fondo kantiano; tal como lo evidencia Erich **FROMM** (*Marx y su concepto del hombre*, traducción de Julieta Campos, tercera edición en español, Fondo de Cultura Económica, México, 1966), y Galvano **DELLA VOLPE** (*La filosofía socialista del derecho*, incluida en el volumen colectivo Humanismo Socialista, versión castellana de Eduardo Goligorsky, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1966, pág. 467), el socialismo científico se nutre de tal opción: **el hombre es siempre un fin, nunca un medio**.

⁶ Eduardo **NOVOA MONREAL**, *El derecho como obstáculo al cambio social*, 10ª edición, Siglo XXI editores, México, 1991, págs. 104 y 113.

⁷ Más aun si recordamos que a los **pueblos** se les reconoce el derecho a la autodeterminación. El Acta de Helsinki, aprobada el 10 de agosto de 1975, expresa que "en virtud del principio de la igualdad de derechos y libre determinación de los pueblos, todos los pueblos tiene siempre el derecho, con plena libertad, a determinar cuando y como lo deseen, su condición política interna y externa, sin injerencia exterior y a proseguir, como estimen oportuno, su desarrollo político, económico, social y cultural". En Eduardo **NOVOA**, *El derecho de propiedad privada*, 2ª edición, Centro de Estudios Políticos Latinoamericano, 1988, pág. 147.

relación con la imposición del poder del Estado sobre los individuos; las personas participan de buen grado en las formas modernas del poder porque este no sólo actúa para someterlas, sino para producir su sentido del yo, para inducir placer o para reforzar sus capacidades individuales. Dicho en pocas palabras, no hay "yo" sin poder. Habla de la "microfísica del poder"⁸ para describir las prácticas contemporáneas, como las formas de vigilancia y los horarios, a los que se someten voluntariamente los individuos con el fin de producir un tipo concreto de yo, cuerpo o alma. BARTKY⁹ utiliza estas ideas para afirmar que las prácticas disciplinarias a las que muchas mujeres adultas someten su cuerpo en las culturas occidentales contemporáneas, como los regímenes alimenticios, de conservación de forma y de aspecto, subyugan mediante el desarrollo de competencias y no sólo mediante la eliminación del poder.

No solo el miedo permite sostener lo imperante. Como advirtió el pensador francés, si se definen los efectos del poder exclusivamente por la represión, se suministra una concepción puramente jurídica del mismo; se identifica el poder a una ley que dice *no*; con ello, se privilegiaría sobre todo la fuerza de la prohibición.

Esta es una concepción estrecha que ha sido, curiosamente, compartida. "Si el poder no fuera más que represivo, si no hiciera nunca otra cosa que decir no, ¿pensáis realmente que se le obedecería? Lo que hace que el poder agarre, que se le acepte, es simplemente que no pesa solamente como una fuerza que dice no, sino que de hecho la atraviesa, produce cosas, induce placer, forma saber, produce discursos, es preciso considerarlo como una red productiva que atraviesa todo el cuerpo social [...]."

No solamente las monarquías de la época clásica han desarrollado grandes aparatos de Estado –ejército, policía, administración fiscal– sino que además en esta época se ha instaurado lo que podría ser denominada una nueva "economía" del poder, es decir, procedimientos que permiten hacer circular los efectos de poder de forma a la vez continua, ininterrumpida, adaptada, "individualizada" en el cuerpo social todo entero: estas nuevas técnicas son a la vez mucho más eficaces y mucho menos dispendiosas (menos costosas económicamente, menos aleatorias en sus resultados, menos susceptibles de escapatorias o de resistencias)¹⁰.

No niega la existencia de estructuras sociales opresoras, como el capitalismo. Lo que rechaza es concederles prioridad en la explicación de fenómenos locales; para él, la superestructura no produce relaciones locales de poder; son, en cambio, las relaciones locales las que facilitan los fenómenos globales de poder. Al promover una visión del poder como algo que opera a través de los individuos y no sobre ellos, **FOUCAULT** nos anima a descubrir sus múltiples posibilidades en la práctica profesional, y a buscar datos de la práctica cotidiana para comprender cómo se mantienen –y cómo pueden cuestionarse– las prácticas sociales¹¹.

3.- Superando culpabilidades individuales

Haciendo memoria, recordemos que orientaciones críticas del Trabajo social, ya desde los años sesenta, han cuestionado la autoimagen ocupacional como profesión asistencial, haciendo hincapié en la *complicidad* de los trabajadores sociales en la reproducción de las condiciones que someten a las personas en el contexto de la práctica y fuera de ella.

En efecto, el trabajo social tradicional asume la culpabilidad individual en las circunstancias personales y sociales difíciles a las que se enfrentan los usuarios.

Para las corrientes tradicionales, el marginal es un sujeto débil, en cuya subjetividad entienden poseer el derecho de obrar; los requerimientos oficiales dirigidos a alterar su conducta en los planos íntimos se proyectan como un *noble* tratamiento, altruista o filantrópico, que mejoraría su posibilidad de superar la miseria.

Usando fórmulas verbales rivacobianas, observamos que estas prácticas denotan en sus partidarios una actitud soberbiosa, que ve en los excluidos seres *inferiores* y *desgraciados*, y a los que, en un ademán paternalista, con que ante todo se refuerza o reafirma la propia personalidad (rasgo notorio en algunos), se debe ayudar y mejorar. En este concepto no falta ningún ingrediente esencial de la demagogia; así se comprende la facilidad de su aceptación en muchas personas.

Cuestionando las ideas que sostienen que los propios pobres son –o somos– parcial o totalmente culpables de las circunstancias personales y sociales difíciles, redirigimos la práctica buscando la eliminación de las causas estructurales originales de los problemas. En la más propia disciplina de labor social, como lo es el Trabajo social, sus orientaciones críticas, ya desde los años sesenta del siglo XX, han cuestionado la autoimagen ocupacional como profesión asistencial, revelando la complicidad de los trabajadores sociales en la reproducción de las condiciones que someten a las personas en el contexto de la práctica y fuera de ella. En cambio, hay que redirigir la práctica hacia la eliminación de las causas estructurales originales de los problemas, apartándonos de la idea de la insuficiencia personal como causa de perjuicios, para centrarnos, en cambio, en las dimensiones **estructurales** de las experiencias individuales o de grupo¹².

Rechazamos el etiquetamiento del sector social más modesto, con los caracteres de desidia y flojera que los diseñadores oficiales de planes sociales ven en ellos; rótulos o estigmas asumidos, incluso, por los operadores de base de dichos programas, y que acentúan el control cultural – y así conductual– sobre aquéllos.

⁸ Entre otras obras, en *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, citado.

⁹ S.L. BARTKY, *Foucault, femininity and the modernization of patriarchal power*, en I. Diamond y L. Quinby (eds.), *Feminism and Foucault: Reflections on Resistance*. Boston, Northeastern University Press, 1988, págs. 61-86. Citado por Karen HEALY, *Trabajo social, perspectivas contemporáneas*, traducción de Pablo Manzano, Ediciones Morata s.l., Madrid, 2001, pág. 63.

¹⁰ Michel FOUCAULT, *Verdad y poder*, en el volumen *Microfísica del poder*, traducción de Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría, 3era edición, Ediciones de La Piqueta, Madrid, 1992, págs. 182 y 183.

¹¹ HEALY, citada, págs. 63 y ss.

¹² Palabras de Karen HEALY, obra citada, págs. 13, 25 y 42.

4.- Podemos incidir en el entorno.

Ideales y no *idealizaciones*. *Colaboración*, no caridad

Asumimos las posibilidades de transformación social, reconociendo las relaciones entre teoría y práctica: punto clave de las posiciones críticas no es solo comprender el mundo, sino mejorarlo, aunque sea parcialmente, enfoque que sitúa a teóricos y prácticos **dentro** de las luchas por el cambio político¹³.

Insistimos en las capacidades de los humanos, mediante la acción consciente y colectiva, para avanzar por una sociedad libre de dominación y opresión. Ya el pensamiento de la Ilustración hizo hincapié en el carácter activo de los seres humanos; es decir, se reconocía que, aunque estemos configurados por la sociedad, también somos capaces de transformarla. Mediante la razón y la acción, podemos reordenar fundamentalmente circunstancias vitales privadas y colectivas¹⁴. Contrarios al individualismo, alentamos sentido crítico y la toma de conciencia de intereses comunes.

Estas orientaciones confían en la capacidad de autotransformación de los sujetos, se abren a las enseñanzas de la práctica social y también la asunción de ciertos elementos de método que demuestren su utilidad para superar las intencionalidades de sujeción incrustadas en las prácticas educativas vigentes. Más aun, localizar y constatar la importancia de los mecanismos de legitimación ideológica y cultural en la reproducción del sistema de dominación, y la **autonomía relativa** de las opresiones de matriz cultural, significa entender que la institucionalidad, y las relaciones sociales y de poder, **pueden empezar a cuestionarse y erosionarse en la práctica antes de que se tenga el poder necesario para efectuar esa eliminación**¹⁵.

Ahora bien, ver a los otros como iguales implica reconocer, desde un comienzo, que, como nosotros, tienen defectos y virtudes; el respeto pasa, necesariamente, por ello.

Al decir de Frei **BETTO**: "*En todas las clases sociales hay vicios. Los sectores modestos no son mejores ni peores que los demás seres humanos. La diferencia es que son pobres, o sea, personas privadas injusta e involuntariamente de los bienes esenciales de la vida digna. Por eso, estamos de este lado. Por una cuestión de justicia. No negociamos los derechos de los pobres y debemos saber aprender con ellos.*

Son tantos los sufrimientos de los pobres del mundo que no se puede esperar de ellos actitudes que tampoco aparecen en la vida de aquellos que tuvieron una educación refinada. En todos los sectores de la sociedad hay corruptos y bandidos. La diferencia es que, en la élite [la minoría "selecta y rectora"], la corrupción se hace con la protección de la ley y los bandidos son defendidos por mecanismos económicos sofisticados, que permiten que un especulador lleve una nación entera a la penuria". Por último, añade: "*No esperemos jamás ser comprendidos por quienes favorecen la opresión de los pobres*".

Oportuno es no confundir **ideales** con **idealizaciones**. Tampoco **altruismo con colaboración**. No ayuda elevar, por sobre la realidad, a las personas cuyo respaldo nos motiva a actuar. Al prójimo corresponde, en este plano, observarle y tratarle como igual, independientemente de su situación o circunstancia; precisamente, es este enfoque el que traduce respeto.

Atención con aquellos mecanismos internos, teñidos de aparente *generosidad* y *altruismo*, pero que cobijan complejos de superioridad y **paternalismo**; es decir, aplican formas de autoridad y protección propias del padre a estas relaciones; como si las personas pobres, u otros trabajadores (nosotros también lo somos), fuesen nuestros hijos, y, con esa actitud actuásemos al enfocarles, o al interceder en su *ayuda*.

Consciente o inconscientemente, estas actitudes tienden a satisfacer la conciencia de los "*benefactores*" en determinados períodos de sus vidas, más que a participar *eficazmente* de luchas sociales de largo aliento, dirigidas a superar conflictos estructurales.

La aparente *generosidad* o *altruismo* envuelto en el rechazo de aceptar que estas relaciones **obligan a ambas partes**¹⁶, disfrazada la reducida importancia que se le asigna, y que, convenientemente, permite que, al momento de dejar el amparo familiar, podamos desentendernos de lo prometido; esto, al haberse planteado, en la práctica, tales actividades y gestiones como **favores** (asuntos anexos o de tiempo libre, no esenciales), y no como pactos o compromisos **mutuos**, generadores de **obligaciones** para ambas partes, tareas por las cuales **debemos responder**.

En términos simples, ver a los otros como iguales se traduce en **co-laborar**, es decir, **co-trabajar**, vínculo en el cual se producen, voluntariamente, responsabilidades para ambas partes. Con este enfoque, los afectos o aprecio a otros, y el combate contra la explotación o exclusión, adquirirá vigor perdurable; serán muchísimo más eficaces.

Descartemos actitudes asentadas respecto de la gente modesta, que subestiman su poder de reflexión, "*su capacidad de asumir el papel verdadero de quien procura conocer: ser sujeto de esta búsqueda. De ahí la preferencia por transformarlo en objeto de 'conocimiento' impuesto. De ahí este afán de hacerlo dócil y paciente recibidor de 'comunicados', que se le inyectan cuando el acto de conocer, de aprender, exige del hombre una postura impaciente, inquieta, no dócil. Una búsqueda que, por ser búsqueda, no puede conciliarse con la actitud estática de quien, simplemente, se comporta como depositario del saber. Esta desconfianza en el hombre simple revela, a su vez, otro equívoco: la absolutización de su ignorancia*"¹⁷.

5.- Promover derechos siendo útiles

a.- ¿Derechos en la medida de lo posible?

Las posiciones conservadoras han logrado fijar en el imaginario académico, forense y estudiantil, que existirían dos clases de derechos, **distintos** en su exigibilidad: por una parte, los civiles y políticos; por la otra, los económicos, sociales y culturales; desvirtuando la idea original, y la causa histórica real, de que se cobijen en

¹³ Véase, de Karen **HEALY**, la obra citada, pág. 26.

¹⁴ **HEALY**, citada, págs. 26 y 31.

¹⁵ En este sentido, Esther **PÉREZ**, *La promesa de la pedagogía del oprimido*, Anexo 4 del volumen *Freire entre nosotros*, citado, pág. 103.

¹⁶ Por ejemplo, objetando *a priori*, crítica u *ofendidamente*, toda compensación.

¹⁷ Paulo **FREIRE**, *¿Extensión o comunicación?*, citado, pág. 50.

pactos internacionales distintos, les ha permitido legitimar la exigibilidad de los primeros por sobre los segundos; estos se ejercerían y reconocerían "en la medida de lo posible" (aunque, en los últimos tiempos, incluso hacen tabla rasa de aquéllos), acompañados de formalismos intelectuales, convenientemente usados para legitimar arbitrariedades¹⁸.

Pese a ello, lo ganado por luchas de sectores sociales, y esfuerzos intelectuales, durante muchos años, hoy se reconoce (no necesariamente se respeta), en un elenco de normas **jurídicas** internacionales, con plena obligatoriedad en Chile. Implican derechos y garantías, reflejo, y a la vez impulso, de pautas culturales humanistas, que pueden y deben hacerse reales.

Entre ellas, apuntamos al **DERECHO SOCIAL**, la expresión revitalizada por Eduardo **NOVOA MONREAL** ya en 1965¹⁹, atendiendo a la normativa que enfoca al ser humano mirado como un integrante de una colectividad, de un gran conglomerado humano, cuyo objeto, sobre todo, es enfocarlo dentro de esa gran masa, apoyarlo como miembro de esa colectividad, desarrollando los vínculos de cooperación y de solidaridad. Lo integra, por ejemplo, la Seguridad social, las leyes *socioeconómicas*, el Derecho sindical. Oportuno es repasar y proyectar, entre otros, el derecho al trabajo digno, a remuneraciones y a condiciones de trabajo equitativas y satisfactorias, a la vivienda y a la salud, derecho de asociación, de petición, derecho **a la** propiedad (y no **de** propiedad), e incluso a la desobediencia y a la rebelión, según lo reconoce la propia Declaración Universal de Derechos Humanos.

NOVOA divisaba estas normas de Derecho, caracterizándole tanto por ver al ser humano como sujeto que aquí no actúa de modo independiente o aislado al entrar en relación con otro, sino como un **integrante** de un **conjunto**; también por su **finalidad**, que no es la justicia conmutativa, sino la distributiva y la justicia social; en tercer lugar, el resorte que opera este derecho no es el interés individual, sino que la **solidaridad** entre los seres humanos, la **cooperación** entre ellos; y es el desarrollo de estos lazos de solidaridad y cooperación, lo que hace precisamente que, para **NOVOA**, este Derecho sea *particularmente humano*²⁰.

Lo parcial y limitado del trabajo de base no anula potenciar ciudadanía; laboramos procurando mejorar autoestima individual y colectiva, insuflando respaldo, comunicando datos útiles y motivando voluntades, sensibilizando nexos vecinales, sembrando o acentuando conciencia sobre nuestra situación social, conciencia social; alentando reflexión, autonomía, protagonismo; sumando, incorporando, asumiendo acentuadamente que la Democracia²¹, requiere participación **real**; conociendo, difundiendo, promoviendo el ejercicio de derechos. **Colaborando en el control de su respeto, tarea que hoy nadie hace.**

Posicionando conceptos y alcances, tales como **JUSTICIA SOCIAL, PARTICIPACIÓN, CONTRALORÍA SOCIAL** (la que ejerce o debería ejercer el pueblo), **DEMOCRACIA REAL, DERECHOS HUMANOS, QUE LOS INGRESOS GENERADOS POR EL PAÍS LLEGUEN A TODOS.**

No como algo ajeno, exterior, que viene y se va con nosotros, sino haciéndoles partícipes de la propia cultura comunitaria, es decir, hilvanándoles, vinculándoles, relacionándoles con sus conocimientos y prácticas, y también con sus símbolos y significados. Como lo que son: anhelos y frutos de gente igual.

En el trato con el prójimo, esencial es ser **útiles**, más en tiempos en que un conjunto de derechos, o se ocultan, o se muestran como objetos inalcanzables para algunos, "artículos" a los que sólo acceden -y de los que pueden beneficiarse- sectores pudientes; lo son, por ejemplo, la "seguridad" y a la debida atención judicial.

b.- Beneficios sociales solventados por los propios pobres

Reconocemos que este es un tema complejo para quienes alientan cambios radicales, que tienden a verlo como exclusivamente asistencialista, desdeñándolo desde un comienzo.

Los derechos, y los llamados "beneficios sociales", son precisamente fruto de luchas intensas y extensas. No son derechos *abstractos*, sino concretos, plenamente exigibles en su ejercicio y satisfacción. Tengamos presente que el Estado, y el grupo dominante, exige pago de impuestos a todos los grupos sociales, incluso al más modesto, mediante el IVA a compraventas y servicios, y que también nos requiere ajustarnos a determinadas conductas, en todos los planos, a riesgo de aplicárenos castigos y sanciones variadas.

Veámoslos como prestaciones (ya que en la práctica se cobran con impuestos a ellos mismos), pero que al ser pagadas por los propios pobres con mayor razón es necesario que las cobren plenamente, y que exijan su fortalecimiento. Procede que sean ejercidos plenamente, no sólo por significar facultades básicas, sino, más aun, por representar el dinero de los propios destinatarios: calcúlese lo que "aporta" una familia modesta al presupuesto nacional mediante el pago del 19% en prácticamente **todas** sus compras y uso de servicios privados (IVA).

Pongamos atención en prestaciones tales como las Becas Presidente de la República, e Indígena, el Subsidio Único Familiar para Personas de Escasos Recursos (SUF), la Pensión Asistencial de Ancianidad (PASIS), la

¹⁸ No se circunscriben a la esfera penal las palabras rivacobianas: "un cambio meramente kelseniano, esto es, sólo en lo formal, ateniéndose a los precedentes, sin ruptura, no constituye un auténtico cambio. Al contrario, asegura la subsistencia de la estructura social y de los sectores dominantes —e incluso, con frecuencia, de los propios individuos—, que simplemente han estimado conveniente, por las razones que sean, adoptar otras apariencias y a lo sumo abrirse a determinados grupos". En *Poder, Derecho y Justicia*, incluido en *Doctrina penal*, número 41, enero-marzo 1988, Depalma, Buenos Aires, pág. 119. Sobre el formalismo kelseniano puede verse su *Pensamiento penal y criminológico del código penal tipo para Iberoamérica*, en *Doctrina penal*, número 40, octubre-diciembre 1987, Depalma, Buenos Aires, pág. 722.

¹⁹ No estando solo, lo reconocían Radbruch, Duguit y Gurvitch.

²⁰ Eduardo **NOVOA MONREAL**, *Crisis en el sistema legal chileno*, incluido en el volumen misceláneo *Una crítica al Derecho tradicional*, Ediciones del Centro de Estudios Latinoamericanos Simón Bolívar, Santiago, 1993, págs. 91 y ss. Ojalá estos tres aspectos del Derecho también integraran el contenido de los estudios jurídicos, encauzados ayer y hoy satisfaciendo intereses de quienes pueden solventar los servicios profesionales.

²¹ Para Frei **BETTO** democratizar es hacerse entender: "cuando nosotros hablamos, cuando escribimos debemos tener la capacidad de utilizar un lenguaje que no sea hermético, específico, especializado, que pueda llegar al conocimiento de todos y ser entendido por todas las personas que escuchan la radio o leen una revista o un periódico". Resalta la importancia de los sectores populares que, a través de la cultura, de las fechas importantes de la vida, son elementos que democratizan la comunicación. "Esta no es la comunicación oficial de los periódicos y revistas, pero es la que acontece dentro de los medios populares que transmiten elementos, valores éticos, valores de vida".

Según **BETTO**, todos nuestros medios -sean internet, televisión, radio, revistas, periódicos, boletines, agencias, etc.- son importantes en el sentido de ayudar a percibir lo que está por detrás de los hechos, de las noticias. "Si no lo revela la prensa, nuestra comunicación debería democratizarse en el sentido de hacer con que las personas no reciban simplemente la noticia fría, sino hacer con que nuestra comunicación ayude a interpretar y entender el significado dentro de la historia de los hechos que acontecen".

Pensión Asistencial de Invalidez (PASIS), el Subsidio al Consumo de Agua Potable (SAP), y el denominado Subsidio Eléctrico; también, conocer la Oficina Municipal de Información Laboral (OMIL), y sus funciones legales.

Especial atención requieren las subvenciones estatales que no llegan a sus destinatarios, tal como la denominada *subvención pro-retención de alumnos indigentes* (ley 19.873, de 2003); aunque es entregada anualmente, por el Estado, a los sostenedores de establecimientos educacionales, públicos y subvencionados, en razón de la matrícula de estudiantes en tal situación, de 7º básico a 4º medio, exige a aquellas entidades el desarrollo de acciones **específicas** para *mantenerlos* en el sistema escolar, exigencia no cumplida²².

Si realmente nos interesa la suerte de la gente, que mejore en algo su circunstancia es motivo de avance: Agreguemos que mientras más mejore su entorno, más tranquilidad tendrá para observar y juzgar su real situación.

La idea es que ejerzan plenamente sus derechos, cobrando prestaciones, constatando cómo se distraen en funcionarios corruptos, comprobando que las pagan ellos mismos.

6.- Métodos, juegos, dinámicas y medios

Los métodos son variados, pero jamás neutros; en puntos siguientes reseñamos algunos, fundidos con enfoques y estrategias. Entendemos adecuados los que vinculan afectos y razón, problematizan, cuestionan, razonan, indagan causas, condiciones, circunstancias, siembran autorespeto y acuerdan acciones, sea, por ejemplo, mediante el trato directo, en la reunión colectiva y en talleres.

Partamos localizando lo sentido y concreto, y que incida **colectivamente**, sin desdeñar los casos individuales. La reunión comunitaria puede ser un comienzo. De los temas que se aborden, puede implementarse, como ejercicio de su reflexión, el proporcionar varios textos (extractos, trozos), *aparentemente* desorganizados, a los participantes, para que estos localicen el vínculo común; textos, por ejemplo, de Antonio GRAMSCI, Mario BENEDETTI, Paulo FREIRE, Eduardo GALEANO, Violeta PARRA, Víctor JARA, NERUDA; incluso de Michel FOUCAULT, que tiene no pocos párrafos elaborados en palabras simples y entendibles. Ojalá en letras grandes, en papeles o cartulinas atractivas, o en *power point*, en fin (lo importante es que, entendiéndose, motive), reseñando, entre muchas facetas, quienes son o eran, su aporte al avance cultural – y así **conductual**-, y al respeto de derechos.

En lo que atañe al modo de reunión, la división en subgrupos contribuye a descentrar el foco de atención y la autoridad en la relación, aumentando el nivel de autonomía y autoconfianza, disminuyendo la “*omnipotencia*” y la ansiedad de los conductores. Ayuda, también, a la mejor integración grupal, a rehacer una y otra vez su composición, y, por tanto, a “*suavizar*” las alianzas intragrupalas, exteriorizar las habilidades de todos, y permitir rotar a roles y funciones.

El tamaño de los grupos y la manera de estructurarlos —al azar, por afinidad de experiencias, etarios, en fin— depende, en cada caso, de la naturaleza de la tarea que se les asigne.

Como elementos de ayuda, pueden nutrirse las experiencias, por ejemplo, invitando especialistas, tal como psicólogos, gente de teatro, profesores; pudiendo convertirse en co-conductores de momentos del taller, mediante su participación en las evaluaciones diarias con los educadores, durante las cuales aporten percepciones y sugerencias sobre el tema o la dinámica²³.

Idea básica puede ser **concienciar en la acción**. Localizando y orientando avances y salidas, aunque sean parciales y limitados; por ejemplo, obligando —por los propios afectados— a las agencias del Estado a cumplir su mandato básico (que no es menor); precisamente, el entrenamiento proporcionado por la carrera de Derecho y la de Servicio Social —procurar vías prácticas, útiles— debería servir para ello. Mi experiencia es que, si sus funcionarios clave no constatan decisión o voluntad —en los propios afectados— para llegar al final, los aparatos controladores o fiscalizadores nada hacen; esto es, debe requerírseles el hacer lo que **deben**.

Nos referimos a municipios y ministerios, especialmente de Vivienda, Salud, Educación, Trabajo y Previsión Social, y de Planificación Nacional (MIDEPLAN), órganos policiales y Ministerio Público, es decir, parte importante del Estado, aparato que exige a todos, pero que a muchos no suministra ni siquiera lo básico. Ante ello, podemos difundir sus obligaciones y normativas internas y disciplinarias, apelando al mismo Ordenamiento Jurídico, confrontando su comportamiento con la propia legalidad. Procedimiento especialmente eficaz, ya que significa enfrentar al régimen con sus propias obligaciones, y así con sus propios ilícitos, evidenciando, así, que su hegemonía no se sustenta sino en **imágenes** de *ecuanimidad*, *imparcialidad* y *probidad*. No olvidemos que la ley no es la única o exclusiva causante de que el régimen opere en la vida diaria de cada uno; también es fundamental la práctica de selección, de arbitrio, del no proceder cuando deben proceder, y del actuar cuando no deben (típico ejemplo en la conducta represiva de los aparatos policiales en las manifestaciones pacíficas del pueblo), de aparatos y empleados, aquellos que precisamente, hacen funcionar la *selectividad* del régimen.

Combinando lo anterior, trabajemos —como elementos de reflexión— con ejemplos de incidencia colectiva: recordamos, tanto la aplicación del pago de IVA para todos (siendo así, especialmente **regresivo**), como el reciente reajuste de remuneraciones del sector público para el año fiscal 2008, “*acordado*” entre gobierno, parlamentarios y la cúpula sindical: un 6,9 % para todos, esto es, para quien gana 200.000 pesos (aumenta en 13.800 pesos), y para quienes obtienen 5.000.000 de pesos (aumenta en 345.000 pesos). Es decir, la brecha remuneratoria aumenta en más de 300.000 pesos, realidad agravada ya que estos indicadores, luego, se reflejan en las remuneraciones del sector privado, especialmente la gerencial y ejecutiva. Como se ve, un especial método para acentuar la desigualdad incluso remunerativa; oportuno es hacer notar que con vías como estas, que *aparecen* como muy provechosas para los trabajadores, una ínfima minoría se auto-beneficia. ¿Quiénes son, en definitiva, los que, en este régimen, **siempre** terminan ganando?

Preparémonos para abordar temas de especial incidencia, según la circunstancia real (dominar especialidades son parte de un trabajo eficaz): por ejemplo, en la cuarta región el contrato de *talaje*, y la propiedad *minera*; en la sexta y séptima, el de *mediería* (la *media*), y, en todas, los temas de aguas. ¿Es acaso, una práctica *asistencialista* o *burguesa*, que nada tiene que ver con la acción *motivadora* o *liberadora*? Todo lo contrario: si realmente deseamos respaldar a otros, partamos observando **SUS** problemas.

²² Véase el artículo, *Sobre la subvención proretención de alumnos indigentes*, Valparaíso, 2007, del autor.

²³ Ideas que, en lo grueso, nos aporta Esther PÉREZ, *Freire entre nosotros*, Editorial Caminos, La Habana, 2004.

a.- Los métodos no son más importantes que los fines

Muchas dudas radican en **sobreestimar** métodos según la valoración que, *académicamente*, se les brinda, acorde con la moda intelectual institucionalizada. La imperiosa necesidad que tienen de exaltar la metodología es entendible si se considera que no poseen otros fines sino la domesticación. Ante ello, acertada es la prevención de **PÉREZ**: "...un temor que siempre nos ha acompañado es el de ser **"demasiado metodológicos"**; esto es de que, aunque partamos de su práctica social en los análisis que proponemos a los involucrados en las diferentes acciones, podamos transmitir la impresión, sobre todo en los talleres de formación presenciales, de que el *quid* de la educación popular está en la metodología, en unos determinados instrumentos que podemos "transmitir". Hemos tratado de prevenirnos contra ello de varias maneras. Una de las fundamentales ha consistido en compartir francamente esta preocupación con nuestros talleristas y debatir con ellos el asunto. Otra, que encontramos a lo largo del camino, fue tematizar nuestros talleres de formación metodológica, esto es, **centrar cada taller en un eje temático** —relaciones de género, de razas, otros— a partir de los cuales se derivan los elementos metodológicos"²⁴.

b.- Los juegos en serio

Lo advierte Esther **PÉREZ**: "Mención aparte..., merece el juego, que nos venía de las actividades educativas de la educación popular de otros países y cuya función, según los educadores que lo usaban, era contribuir a crear una atmósfera relajada y de confianza entre los participantes. Aunque esto es cierto —y, además, la incorporación del juego a las actividades educativas constituye una señal clara de que se trata de un ámbito educativo distinto, donde 'se valen' más cosas que en los tradicionales, y los grupos obviamente lo disfrutaban— **pronto comenzamos a problematizar su inclusión en nuestros diseños**. Por un lado, empezamos a procurar que jugar formara parte más orgánica de las intenciones de las actividades, lo cual nos llevó a estudiar el juego, las explicaciones antropológicas sobre sus funciones sociales, los tipos de juego, etc. Por otro, empezamos a analizar las reacciones de los diversos grupos ante las diferentes variantes de juego, con lo cual logramos extraer algunas consideraciones más generales acerca de su empleo y gradación en los grupos, según la composición de géneros, edades, nivel de conocimiento de los participantes entre sí, estado anímico grupal y otras variables.

Un elemento importante de método que asumimos consistió en la adopción de un esquema que, incorporando todos los elementos anteriores, se desarrollaba, sin embargo, mediante momentos de estructura muy similar: ejercicio para despertar las visiones más vivenciales sobre el asunto en cuestión, puesta en común de esas visiones, profundización (problematización) del tema, puesta en común de esas nuevas visiones, síntesis de las discusiones.

Para llevar adelante este esquema se utilizaban todos los instrumentos mencionados antes, y una constante reformulación del grupo mediante su división en subgrupos más pequeños encargados de proceder al análisis profundizador; se utilizaban las síntesis parciales y plenarios para compartir visiones y realizar las síntesis generales"²⁵.

c.- Las dinámicas de grupo ¿distracciones para mantener lo existente?

Para Alejandro **LONDOÑO**²⁶, hay, al menos, dos diferentes empleos de las dinámicas: uno superficial y otro profundo, pudiendo conocerse por sus efectos; dependerá de quiénes las usan, y qué es lo que pretenden.

Veremos su funcionamiento según el empleo que se haga de ellas, sea como juegos o, por el contrario, como camino profundo y serio. Hay personas que casi identifican dinámicas con juegos. Serían instrumentos para divertir, para hacer fácil el trabajo. Sin embargo, no son juegos; estos son muy importantes, pero tienen **otros** objetivos: recrear, unir, desarrollar ciertas actitudes; en este caso, se les podría llamar dinámicas de recreación; fomentan cierta camaradería o crean comunidad; pero siendo conscientes de que no se busca la **reflexión** sistemática. Quienes las utilizan con esta mentalidad, no pretenden más que fomentar alguna camaradería superficial, dando oportunidad para hablar y especular.

En cambio, la otra mentalidad busca crear comunidad y profundizar relaciones humanas, desarrollando actitudes de comunicación y fraternidad, llevando a un diálogo que compromete.

Si las dinámicas se emplean para llenar el tiempo, para '*hacer más amena la cosa*', es lógico que **no** lleven a compromisos; dentro de una mentalidad tradicional, son instrumentos para conservar en excelentes condiciones a los grupos cerrados o asistencialistas. Se les utiliza para favorecer las relaciones entre los miembros, hacer funcionar técnicamente las comisiones, lograr efectividad y economizar tiempo.

Pero, si se integran en un plan activo, y si en ellas participan personas comprometidas, lo normal es que desemboquen en compromisos, o al menos los propicien. Dentro de una mentalidad liberadora, significan instrumentos para agilizar el funcionamiento de grupos, co-trabajando para que estos se planteen los retos de la sociedad y para que busquen su transformación. Más aun, la gente comprometida con el cambio social y sujeta a tantas tensiones, suele reconocer que el buen uso de estas aumenta la efectividad de la acción, evitando el peligro de su *neurotización*, riesgo siempre presente. Por otra parte, esta misma mentalidad nos alerta para que no se conviertan en simples distracciones.

d.- Las dinámicas como técnicas pedagógicas. La *pedagogía de la acción*

De las variadas técnicas pedagógicas, son especialmente conocidas las denominadas **magistral, activa, institucional, relacional, situacional, y de la acción**. Detengámonos en la última: si en las primeras los puntos de partida son los hechos de la vida, en ésta el inicio es la acción. Es liberadora en cuanto su objetivo es la transformación del medio ambiente y de la sociedad. Existen dinámicas muy útiles para complementar esta pedagogía de la acción: dinámicas para dialogar sobre la realidad, para analizar los alcances de la propia acción, para puntualizar los efectos sobre los destinatarios, para descubrir los motivos ocultos, para explicitar los marcos teóricos que subyacen a la acción y para planificar futuras intervenciones en la sociedad. A estas dinámicas se les llama, con mayor precisión, instrumentos.

²⁴ Esther **PÉREZ**, *Freire entre nosotros*, Editorial Caminos, La Habana, 2004, pág. 43.

²⁵ Esther **PÉREZ**, *Freire entre nosotros*, citado, pág. 40.

²⁶ *112 dinámicas*, Ediciones Paulinas, Santiago, 1990.

La pedagogía de la acción incluye a las anteriores. Necesita de la *relacional* para poder trabajar en equipo y en forma humana; de la *situacional* para profundizar adecuadamente hechos concretos; de la *institucional* para analizar, precisamente, las instituciones y su influjo, y de la *magistral* cuando se busca la información teórica. Pero siempre su característica es partir de la acción y buscar la transformación.

Al final de este trabajo insertamos algunas dinámicas, vinculadas a la **Comunicación**, a la **Acción** y a la **Conciencia Social**.

7.- El método Paulo Freire y las teorías críticas

Veamos algunos elementos de **EDUCACIÓN POPULAR**, alentada especialmente por Paulo **FREIRE**. Radica en un proceso educativo basado en el entorno del estudiante, en asumir que los enseñantes deben entender la realidad en la que viven como parte de su actividad de aprendizaje. El famoso ejemplo que él mismo propone es la frase "**Eva vio una uva**", que cualquier estudiante puede leer. Según **FREIRE**, el estudiante necesita, para conocer el sentido real de lo que lee, situar a Eva en su contexto social, descubrir quién produjo la uva y quién pudo beneficiarse de este trabajo. Esta teoría educativa se asienta en la necesidad de no disociar el aprendizaje del propio entorno del estudiante. Observar las contradicciones sociales como parte fundamental del proceso didáctico le ocasionó censura y persecución.

Nadie mejor que Frei **BETTO** para reseñarlo:

"Conocí el método Paulo Freire en 1963. Yo vivía en Río de Janeiro, integraba la dirección nacional de Acción Católica. Al surgir los primeros grupos de trabajo del método, me incorporé a un equipo que, los sábados, subía a Petrópolis, para alfabetizar obreros de la Fábrica Nacional de Motores. Allí descubrí que nadie enseña nada a nadie, la gente ayuda a las personas a aprender.

¿Qué hacíamos en aquella fábrica? Fotografiamos las instalaciones, reunimos a los obreros en el salón de una iglesia, proyectamos diapositivas e hicimos preguntas absolutamente simples: 'En esta foto, que es lo que ustedes no hicieron?' 'Bien, no hicimos el árbol, las plantas, la calle, el agua'. 'Eso que ustedes no hicieron es naturaleza', dijimos. '¿Y qué hizo el trabajo humano?', preguntamos. 'El trabajo humano hizo el ladrillo, la fábrica, el puente, la cerca'.

'Eso es cultura', dijimos. '¿Y cómo es que esas cosas fueron hechas?' Ellos debatían y respondían: 'Fueron hechas en la medida que los seres humanos transforman la naturaleza en cultura'.

De repente, aparecía una foto con el patio de la Fábrica Nacional de Motores, con muchos camiones y bicicletas de los trabajadores. Preguntábamos:

'En esta foto, ¿qué es lo que ustedes hicieron?' 'Los camiones'. '¿Y qué es lo que poseen?' 'Las bicicletas'. '¿Cómo, ustedes no estarán equivocados?' 'No, nosotros fabricamos los camiones...' '¿Y por qué no van a la casa en camión? ¿Por qué van en bicicletas?' 'Porque el camión cuesta caro, y no nos pertenece'. '¿Cuánto cuesta un camión?' 'Cerca de 40 mil dólares'. '¿Cuánto gana usted por mes?' 'Bien, yo gano 60 dólares'. '¿Cuánto tiempo necesita trabajar, sin comer ni beber, economizando todo el salario, para un día ser dueño de un camión que usted hace?'

Y ahí ellos comenzaron a calcular.

Las nociones más elementales del marxismo vulgar se conseguían por el método Paulo Freire. Con la diferencia de que no estábamos dando clase, no hacíamos lo que Paulo Freire llama "Educación bancaria", que apunta a poner nociones de política en la cabeza del trabajador. El método era inductivo.

Más tarde, vi por ahí muchas personas escolarizadas, como yo, dando leccioncitas a obreros, encontrando que hacían la cabeza de la masa.

Lenguaje popular y autoestima

Frei Betto anota que cuando llegó a São Bernardo do Campo, en 1980, había unos grupitos que distribuían un periódico a las familias de los trabajadores; con la mejor intención, olvidaban que el lenguaje importa.

Relata: "*Doña Marta llegaba donde mi y preguntaba: ¿Qué es 'contradicción de la clase'? 'No soy de mucha lectura -se justificaba ella- porque mi vista es mala y la letra pequeña'.*

Betto le respondió: "*Lo escriben para leer ellos mismos y quedarse contentos, pensando que están haciendo cambios'.*

Paulo FREIRE enseñó, no sólo a hablar en un lenguaje popular, sino también a aprender como el pueblo. Enseñó al pueblo a rescatar su autoestima'.

Culturas distintas y complementarias

Al salir de prisión, fui a vivir cinco años en un barrio pobre (favela) de Espírito Santo. Ahí trabajé con educación popular en el método Paulo Freire. Al regresar a Sao Paulo, a fines de los años 70, Paulo Freire propuso que hagamos un balance de nuestra experiencia en educación y gracias a la mediación del periodista Ricardo Kotscho, produjimos un libro titulado 'Esa escuela llamada vida' (Atica). Es su relato como creador del método y educador, y de mi experiencia como educador de base.

En este libro cuento que, en el barrio pobre en el que yo vivía, había un grupo de mujeres embarazadas primerizas, asistidas por médicos del Ministerio de Salud. Pregunté a los médicos por qué a embarazadas primerizas.

'No queremos mujeres que ya tengan vicios maternos -dijeron-, queremos enseñar todo'.

Pues bien, pasado unos meses, golpearon en la puerta de mi barraca. 'Mira, Betto, queremos su ayuda'. 'Pero, ¿por qué ayuda mía?' 'Hay un corto circuito entre nosotros y las mujeres. Ellas no entienden lo que hablamos. Usted que tiene experiencia con este pueblo, podría darnos una ayuda'.

Asistí al trabajo de ellos. Al entrar al Centro de Salud del cerro, quedé asustado, porque eran mujeres muy pobres y el Centro estaba todo adornado con carteles de bebés Johnson, bermejos, de ojos azules, propaganda de Nestlé y otras cosas. Ante lo visual del Centro, hablé: 'Todo está equivocado. Cuando las mujeres entran aquí y miran eso bebés, perciben que eso es otro mundo, no tiene nada que ver con los bebés del cerro'.

Asistí al trabajo de ellos y percibí que ellos hablaban en FM y las mujeres estaban sintonizadas en AM. La comunicación realmente no funcionaba. En una sesión el doctor Raúl explicó la importancia de la lactancia

materna para la formación del cerebro, porque el ser humano es uno de los raros animales, tal vez el único, cuyo cerebro nace incompleto. Él solo se completa tres meses después del nacimiento, gracias a las proteínas de la lactancia materna.

El Doctor Raúl explicó todo eso científicamente. Las mujeres lo miraban fijamente como yo miro cuando abro un libro en chino o árabe: no entiendo nada.

'Doña María, ¿entendió lo que el doctor Raúl habló?', pregunté. 'No, yo no entendí, solo entendí que él habló que la leche de la gente es buena para la cabeza de los niños'. '¿Y por qué la señora no entendió?' 'Porque no tengo educación. Fui muy poco a la escuela, nací pobre en el campo. Entonces yo tenía que trabajar y ayudar al sustento de la familia'. 'Doña María, ¿por qué el doctor Raúl supo explicar todo eso?' 'Porque él es doctor, es estudiado. El sabe y yo no sé'. 'Doctor Raúl, ¿sabe cocinar?', pregunté. 'No, ni siquiera café sé hacer'. 'Doña María, ¿sabe cocinar?' 'Sí'. 'Sabe hacer pollo en salsa parda' (que en Espíritu Santo, y en algunas áreas del Nordeste es llamada guisado de gallina)? 'Sí'. 'Levántese' -le pedí- 'y cuenta a los demás como se hace un pollo en salsa parda'. Doña María dio una clase de culinaria: como se mata el pollo, de que lado se quita las plumas, como preparar la carne y hacer la salsa, etc.

Ella se sentó y yo hablé: 'Doctor Raúl, ¿sabe hacer un plato de estos?' 'De ninguna manera, incluso me gusta, pero no sé'. 'Doña María -concluí- la señora y el doctor Raúl perdidos en un bosque, y un pollo, él, con toda su cultura, moriría de hambre y la señora no'.

La mujer sonrió de oreja a oreja, porque descubrió, en aquel momento, un principio fundamental de Paulo Freire: **no existe nadie más culto que otro, existen culturas distintas** socialmente complementarias. Si pudiéramos en la balanza toda mi filosofía y teología, y la culinaria de la cocinera del convento en el que vivo, ella puede vivir sin mi filosofía y teología, pero yo no puedo pasar sin la cultura de ella. Esa es la diferencia".

Sea que nos hayamos formado en el Servicio Social, en la Psicología, en la Medicina, en la Educación o Pedagogía, o en el Derecho, en fin, la opción nos convierte, a todos, en trabajadores sociales; importa tener presente el rol que aceptamos desenvolver. Al decir de Paulo FREIRE, "los hombres de derecha son siempre más coherentes, jamás aceptan una pedagogía de la **problematización**; en cambio, no son pocos los hombres de izquierda que caen en la práctica **bancaria**"²⁷.

"Mientras en la concepción 'bancaria' [...] el educador va 'llenando' a los educandos de falso saber que son los contenidos impuestos, en la práctica problematizadora, los educandos van desarrollando su poder de captación y de comprensión del mundo que, en sus relaciones con él, se les presenta no ya como una realidad estática sino como una realidad en transformación, en proceso [...].

La educación problematizadora se hace, así, un esfuerzo permanente a través del cual los hombres van percibiendo como **están siendo** en el mundo **en que** y **con qué** están [...]. Una vez más antagonizan las dos concepciones y las dos prácticas que estamos analizando [...]. La primera **asistencializa**, la segunda **criticiza**. La primera, en la medida en que sirve a la dominación, inhibe la creatividad y, aunque no puede matar la **intencionalidad** de la conciencia como un desprenderse hacia el mundo, la 'domestica' negando a los hombres en su vocación ontológica e histórica de humanizarse.

La segunda, en la medida en que sirve a la liberación, se fundamenta en la creatividad y estimula la reflexión y la acción verdaderas de los hombres sobre la realidad, responde a su vocación como seres que no pueden autenticarse al margen de la búsqueda y de la transformación creadora"²⁸.

"[...] Ser dialógico, para el humanismo verdadero, no es llamarse, sin compromiso alguno, dialógico; es vivenciar el diálogo. Ser dialógico es no invadir, es no manipular, es no imponer consignas. Ser dialógico es empeñarse en la transformación, constante, de la realidad.

En el momento en que los 'trabajadores sociales' definen su quehacer, como asistencialista, no obstante digan que este es un quehacer educativo, estarán cometiendo, en verdad, un equívoco de consecuencias funestas, salvo que hayan optado por **'domesticar'** a los hombres.

Del mismo modo, un pensador que reduce toda la objetividad al hombre y a su conciencia, inclusive la existencia de los demás hombres, no puede hablar de la dialéctica entre subjetividad-objetividad. No puede admitir la existencia de un mundo concreto, objetivo, en el cual el hombre se encuentra en relación permanente.

En el momento en que un asistente social, por ejemplo, se reconoce como **'el agente del cambio'**, difícilmente percibirá esta obviedad: si su empeño es realmente educativo liberador, los hombres con quienes trabaja no pueden ser objetos de su acción. Son tan agentes de cambio, como él. De lo contrario, no hará otra cosa que conducir, manipular, domesticar. Y si reconoce a los demás como agentes de cambio, tanto como a él mismo, ya no es **el agente**, y la frase pierde su sentido"²⁹. Sin embargo, siendo prácticamente imposible borrar o ignorar las diferencias, resultan pertinentes prevenciones de Esther PÉREZ: "Las reflexiones primeras de Freire sobre el educador-educando y el educando-educador, cuya intención era subrayar la construcción común del conocimiento y el compromiso de todos los implicados con el proceso, condujeron a prácticas que trataban de borrar toda diferencia entre educador y educando y denunciaban como manipulador cualquier intento de conducción por parte del educador. Freire sostuvo hasta su muerte un fraterno debate con estas posiciones y afirmó siempre el papel específico del educador en el proceso de aprendizaje"³⁰.

La concepción problematizadora de la educación no puede servir al opresor.

Ningún "orden" opresor soportaría el que los oprimidos empezasen a decir: "¿Por qué?"³¹.

En definitiva, se trata de reconocer³² la existencia de opresiones interrelacionadas, pero diversas, introyectadas por los individuos y los grupos humanos. Y, entendiendo la praxis social como una unidad de reflexión y acción, asume que su papel es contribuir a desarrollar la **criticidad** de los sujetos —individuales y colectivos— para que los procesos liberadores del campo popular se desplieguen. Este proceso transformador se denomina **'concientización'**. Elemento central de la propuesta pedagógica de FREIRE, no se limita a la **toma de conciencia**, sino que supone la modificación de la **práctica** de los individuos.

²⁷ Véase, *Pedagogía del oprimido*, citado, pág. 115.

²⁸ Paulo FREIRE, *Pedagogía del oprimido*, citado, págs. 94 y 95.

²⁹ Paulo FREIRE, *¿Extensión o comunicación?*, citado, págs. 46 y 47.

³⁰ *La promesa de la pedagogía del oprimido*, Anexo 4 del volumen *Freire entre nosotros*, citado, nota 16, pág. 111.

³¹ Paulo FREIRE, *Pedagogía del oprimido*, citado, pág. 99.

³² En Esther PÉREZ, *La promesa de la pedagogía del oprimido*, Anexo 4 del volumen *Freire entre nosotros*, citado, pág. 103.

Si la opción es **con** la gente, en el proceso de liberación personal y social resalta la promoción del pensamiento racional, autoconsciente; reconocemos que la realidad material estructura la idea que tenemos de nosotros mismos, pero no la determina; "*nos condiciona pero no nos determina*". La complicidad del oprimido en su propia opresión está asegurada, en gran medida, por la ideología imperante; su subordinación se produce, sobre todo, a través de las proposiciones ideológicas falsas a las que se adhiere. No obstante, a pesar de su asentimiento, no desaparece el conflicto fundamental de la sociedad. Se trata, precisamente, de manifestar este conflicto latente, y como motivación para el cambio social. De allí, la transformación social requiere un proceso de **concienciación** a través del cual el oprimido pueda examinar críticamente tales ideologías. Se orienta a colaborar con los individuos en identificar de qué modo configura la estructura social su experiencia de la inferioridad de condiciones. Esta actividad **reflexiva** cuestiona las definiciones y visiones del mundo naturalizadas y autolimitadoras, interiorizadas. En este proceso de reflexión crítica, se capacita a los más perjudicados para tomar conciencia de los intereses comunes, que genera el rechazo a las posturas ideológicas dominantes. Esta conciencia significa liberación, al permitir elecciones más fundadas en relación con la vida y, más importante aún, procura un orden social que satisfaga necesidades. Por eso, la concienciación es la precursora fundamental de la acción social radical³³, es decir, de Izquierda.

Adoptar un carácter igualitario en el trabajo social motivador, implica aprobar enfoques del cambio dirigido por los participantes; ceder protagonismo, propio de enfoques ortodoxos de la práctica profesional y de algunos modelos motivadores; en vez de adoptar posturas de liderazgo, se trata de **facilitar** la liberación de voces y energías a favor de procesos de cambio, entendiéndose que esto lleva consigo la **transferencia** de poder al participante.

Estrategias para la transferencia de poder son: la renuncia al poder y autoridad profesionales, la articulación de una base común de conocimientos de las personas, fundada en la experiencia vivida por ellos de su desventaja, y la facilitación del reconocimiento de la identidad compartida y de los intereses colectivos con respecto al cambio.

Aunque debe procurarse redistribuir el poder, se reconoce que la capacidad del trabajador para desarrollarlo está muy restringida. El poder de motivadores y de participantes se evalúa según su ubicación en la estructura social; por tanto, con independencia de las acciones que el profesional emprenda para **redistribuir** el poder en el contexto de la práctica, las desigualdades estructurales básicas permanecen y se reflejan en su relación con quienes *atiende*. Esta diferencia perturba la capacidad para contribuir a un cambio social substancial, problema que debe tenerse presente.

8.- Pasos de la teoría crítica

- 1.- La concesión de prioridad a la estructura social en el análisis de problemas.
- 2.- El paso del enfoque centrado en la patología individual a la concentración sobre la opresión.
- 3.- El desarrollo de procesos de práctica igualitaria.
- 4.- La adopción de estrategias de práctica que reconozcan y cuestionen la estructura opresiva.

Veamos:

1.- CENTRAR EL ANÁLISIS EN LA ESTRUCTURA SOCIAL

En el núcleo de la teoría de la práctica crítica se sitúa el análisis de la estructura social, siendo la clase social una de las categorías conceptuales **fundamentales** de análisis y respuesta a la opresión.

2.- DE LA PATOLOGÍA INDIVIDUAL A LA OPRESIÓN SOCIAL

La idea de opresión es una herramienta analítica clave. Este concepto permite apartarse del enfoque individualista del trabajo social ortodoxo, y de la insuficiencia personal como causa de perjuicios para centrarse, en cambio, en las dimensiones estructurales de las experiencias individuales o de grupo.

3.- DESARROLLO DE PROCEDIMIENTOS IGUALITARIOS DE PRÁCTICA

La teoría de la práctica crítica promueve un cambio fundamental del poder desde las elites políticas, económicas y culturales establecidas hacia personas oprimidas y vulnerables, desarrollando coherencia entre objetivos y procedimientos de la práctica, fomentando la igualdad entre motivadores y participantes.

Orientar la transformación hacia relaciones equitativas es fundamental, especialmente para cumplir la concepción activa de los humanos, propia de la ciencia social crítica; es decir, hacer práctico el reconocimiento de la capacidad de todos, de participar, por igual, en los procesos que les afecten. Este proceso, mediante el cual el trabajador reconoce los conocimientos y capacidades de la persona modesta es, de por sí, potenciador.

Para acercar relaciones más igualitarias podemos usar tres estrategias:

- a.- Disminución de las diferencias entre trabajadores y el prójimo.
- b.- Revalorización de los conocimientos del participante, revalorización de la experiencia vivida. Se basa en la premisa de que este saber vivido permite una visión más variada y enriquecedora del mundo que la accesible a quienes están situados en posiciones privilegiadas en la estructura social. La experiencia vivida de la opresión constituye una fuente fundamental para comprender la sociedad y los procesos de cambio social.
- c.- Garantizar la **responsabilidad** del trabajador con respecto al prójimo.

4.- ESTRATEGIAS DE CAMBIO EN EL TRABAJO SOCIAL CRÍTICO

Promover estrategias de práctica que reconozcan las causas estructurales de injusticia, y respondan a ellas. Una estrategia es la de **concienciación**. La segunda se relaciona con la promoción de las identificaciones colectivas y de oposición y, en ciertos casos, con la promoción de la acción colectiva.

³³ HEALY, citada, págs. 34 y 35.

PRIMERA ESTRATEGIA. Concienciación

Es estrategia clave para el cambio. La expresión "concienciación" alude a un proceso de reflexión crítica en el que el oprimido **pasa de una posición de autoinculpación a la comprensión de los orígenes estructurales de sus padecimientos.**

El proceso de reflexión crítica esta conectado con la experiencia vivida. Las personas comprenden que su experiencia de sufrimiento esta relacionada con su pertenencia a un determinado grupo oprimido. La concienciación puede llevar consigo la "redenominación" de la experiencia, de manera que se hagan explícitas las dimensiones políticas de la propia experiencia individual de desventajas o sufrimientos.

Además, en el proceso de concienciación, reflexión crítica y acción se relacionan, de manera que la conciencia modificada acaba influyendo en la acción transformada. Estas estrategias reflejan un elenco de principios de la ciencia social crítica, entre otros:

a. La conciencia modificada es una precursora fundamental del cambio estructural fundamental.

Al cambiar las visiones del mundo, las estrategias de *concienciación* motivan y, al mismo tiempo, facilitan una orientación para la actividad de cambio social. En particular, la actividad modificada no se reduce a las ideas de capacitación personal, sino que recoge, también, ideas de transformación social.

b. Las estrategias de concienciación reflejan una idea básica de la ciencia social crítica: de que los humanos somos esencialmente racionales y, en consecuencia, los cambios de pensamiento se reflejarán en una acción transformada.

Por tanto, mediante un proceso de reflexión crítica sobre sí mismas, las personas pueden llevar a cabo una crítica de sus ideas sobre ellas mismas y de las prácticas sociales. Una premisa fundamental de la estrategia es que el proceso no se limita a la reflexión racional, sino que se extiende, en último término, a un cambio fundamental en contextos sociales más amplios.

c. Los profesionales comprometidos reconocen la importancia de su propia reflexión como fundamento de la acción. Se insiste en que el proceso de concienciación debe llevar consigo un proceso dialogal entre trabajadores sociales y la gente. No obstante, a pesar de la importancia concedida a la postura basada en el diálogo, es evidente que muchos profesionales tienen claro lo que consideran la auténtica naturaleza de la experiencia de las personas; por ejemplo, con frecuencia dicen que su función consiste en "señalar" o "desenmascarar" "realidades".

Algunos investigadores y profesionales han tratado de combatir la tiranía potencial de la postura crítica mediante la incorporación de una postura de reflexión, sobre sí mismo, del investigador o profesional. La *autorreflexibilidad* alude a un proceso dialéctico mediante el cual, el profesional o investigador reflexiona sobre su posición en relación con el proceso de desarrollo del saber, e integra continuamente este procedimiento en la construcción del saber y en la acción posterior. La postura reflexiva es clave para la práctica emancipadora, para evitar reproducir procesos de dominación.

SEGUNDA ESTRATEGIA: Desarrollo de identificaciones colectivas y aparición de acciones colectivas

Según la teoría del conflicto, asociada con la ciencia social crítica, es necesario promover el desarrollo de las identificaciones colectivas y de oposición entre las personas. Radica en que los individuos compartimos identidades y experiencias comunes. Por ejemplo, los trabajadores sociales y los investigadores comprometidos se refieren a ciertas poblaciones mediante categorías unificadas como "los pobres", "las mujeres" o las "mujeres chilenas". Se alienta a que, sobre la base de esta identificación compartida, las personas serán capaces de manifestar la verdad con respecto a otras personas en situación semejante o, al menos, de relatarla de manera más fidedigna que un trabajador profesional o investigador.

No solo es importante que se reconozcan las identificaciones compartidas, sino también localizar que estas identificaciones son de **oposición**. Siendo la conciencia opositora aquella "que define su situación [oprimida] como injusta y sometida al cambio mediante la acción colectiva" (GROCH³⁴), a través de la conciencia de su oposición a los intereses dominantes, se interpreta que reconocerá su lucha fundamental contra aquellos. El desarrollo de la identidad colectiva y opositora refleja la idea crítica de la totalidad social y la lucha dialéctica entre opresor y oprimido que palpita en la sociedad. Importa comprenderse uno mismo, si se trata de participar en los procesos de transformación social.

Especialmente quienes favorecen un enfoque revolucionario de la práctica motivadora, consideran a este proceso de identificación colectiva y opositora como precursor del desarrollo de acciones colectivas. La función del motivador no consiste en *liderar* la lucha por el cambio, sino en **facilitar** el desarrollo de capacidades de las personas oprimidas para que se conviertan en protagonistas del "avance de su sociedad y de la defensa de los intereses de su propia clase y grupo". De allí, se promueven procesos dirigidos por los propios atendidos, o "liderados por el usuario" en los niveles de análisis y de acción.

Aun fomentando las capacidades de otros para actuar de acuerdo con sus propios intereses colectivos, se interpreta que la sociedad en su conjunto se beneficiará de los procesos transformadores. Los diversos sistemas de opresión, en especial el capitalismo, el patriarcado y el imperialismo, tienen consecuencias devastadoras para las personas oprimidas, pero también efectos deshumanizadores para todos. En este sentido, los intereses de los oprimidos constituyen problemas universales. Por tanto, aunque el plan de cambio social se oriente a aliviar la miseria de grupos concretos de personas, se considera que, a largo plazo, la transformación social beneficiará a **toda** la sociedad.

³⁴ S.A. GROCH, *Oppositional consciousness: its manifestations and development*. The case of people with disabilities, *Sociological Inquiry*, 64, 1994, pág. 371. Citado por HEALY, *Trabajo social. Perspectivas Contemporáneas*, citado, pág. 49.

Esta práctica del trabajo promueve el liderazgo de sectores oprimidos en procesos de cambio social, sectores mejor ubicados para comprender las operaciones de la sociedad que aquellos que se benefician de la misma. En parte, esto se debe a que presentan un estilo de liderazgo más **inclusivo** que los miembros de la elite. Además, parece que, en los procesos de cambio, el liderazgo participativo puede sembrar resultados más acordes a las necesidades de las personas, que los modelos de evaluación e intervención, de orientación profesional.

9.- ¿Qué ocurre con quienes laboran dentro del sistema?

Importa atender, también, el grado en el que los *motivadores* sociales, sobre todo los que trabajan "**dentro del sistema**", pueden comprometerse en tareas de cambio radical. Las expectativas de las organizaciones de servicios sociales y de los *atendidos*, acerca de las formas individualistas de ayuda que deben ofrecer tales trabajadores y las grandes cargas de tareas que arrastran, limitan las oportunidades de los tipos de cambio social progresista que prevén los teóricos de trabajo social democrático. Además, se señala³⁵ que las estructuras jerárquicas y burocráticas de muchos organismos de bienestar social fomentan procedimientos prácticos no igualitarios; y que "en un sistema mayor que persista en sus relaciones sociales verticales, de arriba abajo, estos experimentos de democracia y libertad van contracorriente".

Parece que el limitado poder del trabajador social y de sus *atendidos*, en muchos contextos de práctica, y en la sociedad en general, restringe las posibilidades de que inicien cambios radicales; sin embargo, a pesar de estas limitaciones, la posición ambivalente (agente de la clase dirigente y, al mismo tiempo, protagonista del cambio), también les brinda una oportunidad significativa de participar en la lucha dialéctica entre opresor y oprimido. Los elementos del trabajo social siempre han demostrado cierto grado de ambivalencia con respecto a los valores burgueses a los que especialmente se encuentran expuestos, a causa de su posición de clase (LEONARD³⁶). Es una fuente de la cual puede desarrollarse la práctica radical, pese al carácter desigual de la interacción, desigualdad acentuada cuando se representa al Estado.

10.- Tres dificultades de envergadura

a.- Ambiente intelectual sumiso

De las muchas barreras para realizar lo propuesto, destaca el imperio de un ambiente intelectual y académico teñido por obsecuencia y servilismo. Como ya hemos visto, graves obstáculos para concretar, en la realidad, las aspiraciones democratizadoras de la vida social, son generados por tendencias predominantes, que alientan normativas de áreas esenciales de la vida colectiva (ámbito social, jurídico procesal, educativo, sanitario), uniformadas como, quizás, nunca antes. Caracterizadas por enfocar y mostrar los problemas de los estratos más carenciados de la sociedad como fenómenos privados, individuales, familiares, incluso culpa de ellos mismos, problemas que se circunscriben a lo individual, cuyas causas y soluciones no pasarían por relacionar factores económicos y políticos, ni por acentuar relaciones más allá de la familia, ni por alentar confianza en la organización de base. Refiriendo "*la extrema pobreza*" sin ver más allá de sus síntomas superficiales e individuales, evitando abordar el sistema económicosocial que circunda -y condiciona- tal realidad. Orientaciones para las que la crítica, o el enfoque distinto, no puede ser fruto más que de mentes activistas o nostálgicas ("*conflictivas*"). Solo nos quedaría aplicar sus creaciones, y seguirles. No exagera Gabriel **SALAZAR**, al expresar: "*es insoportable trabajar para el gobierno no sólo porque significa trabajar con políticas neoliberales sino porque ahora están ya ejerciendo una especie de macartismo si uno es muy crítico. Por lo tanto, en las licitaciones públicas quedas fuera, tiene que haber una aceptación literal de lo que plantean las autoridades*"³⁷. Reiteremos que los capacitadores del Programa *Puente Chilesolidario*, confiesan, en privado, su "*necesidad*" de obtener incondicionalidad, no sólo ideológica sino incluso conductual, de los operadores sobre la base social de dicho plan; su dirección y aplicación, pese a su discurso público, busca disciplinamiento y dependencia.

b.- Actitudes de rechazo al conocimiento límite

Por su complejidad, y porque necesariamente debe considerarse al momento de actuar, recordemos, también, la evasión, o el rechazo que puede constatarse en muchas personas, a confrontar determinados hechos, o a enfocarles de otro modo. Es un fenómeno histórico y generalizado, al grado que **FREIRE**, hace ya muchos años le perfilaba:

"De un modo general, la conciencia dominada, no sólo popular, que no captó todavía la 'situación límite' en su globalidad, queda en la aprehensión de sus manifestaciones periféricas a las cuales presta la fuerza inhibitoria que cabe, sin embargo, a la 'situación límite'. Su miedo a la libertad lo lleva a asumir mecanismos de defensa y, a través de racionalizaciones, esconden lo fundamental, enfatizan lo accidental y niegan la realidad concreta. Enfrente de un problema cuyo análisis remite a la visualización de la 'situación límite' cuya crítica les incomoda, su tendencia es quedar en la periferia de los problemas, rechazando toda tentativa de adentramiento en el núcleo mismo de la cuestión. Llegan inclusive a irritarse cuando se les llama la atención para algo fundamental que explica lo accidental o lo secundario, a lo cual le están dando un significado primordial"³⁸.

Vinculado a lo anterior, la dependencia afectiva, en varios casos parece mayor, según mayor es el desamparo o desvinculación de la persona (o su grupo familiar), con el entorno. Muchas personas modestas se han acostumbrado -o los han acostumbrado- a la **dependencia** respecto del patrón, o del líder local, en el barrio o

³⁵ B. **CARNIOL**, *Structural Social Work: Maurice Moreau's challenge to social work practice*, Journal of progressive Human Services, 3 (1), 1992, pág. 17. Citado por **HEALY**, *Trabajo social. Perspectivas Contemporáneas*, citado, pág. 51.

³⁶ P. **LEONARD**, *Towards a paradigm for radical practice*, en R. Bailey y M. Brake (eds.), *Radical Social Work*, Nueva York, Pantheon Books, 1975, pág. 49. Citado por **HEALY**, *Trabajo social. Perspectivas Contemporáneas*, citado, pág. 51.

³⁷ Entrevista realizada por Pensamiento crítico, publicada el 3 de enero de 2006, con el título *La historia contemporánea chilena y el papel de los intelectuales*, en la web www.rebelión.org.

³⁸ Paulo **FREIRE**, *Pedagogía del oprimido*, citado, pág. 127.

en la comuna; a verles como *un gran padre, o una gran madre*, que les alimenta, les cuida, les exhibe preocupación, que les suministra una caja de mercaderías cada mes (lo justo y preciso para sobrevivir, para no morir de hambre). Acostumbrados a ser tratados así. Es como si la miseria creara especiales mecanismos de evasión psicológico-afectivos, probablemente necesarios para sobrevivir en tal circunstancia.

Actitudes *internalizadas*, que han sembrado predisposición. Como ejemplo concreto e ilustrativo, veamos algunos **motivos** de numerosas familias marginales en una comuna semirural, para respaldar a alcaldesa con militancia de extrema derecha, pese a que, acreditadamente, distrae subvenciones estatales dirigidas a los propios hijos de esas familias en estado de pobreza, dirigiéndolas, publicitariamente, a **otros** niños:

- "**Ella** ha estado en esta cancha de fútbol, que yo cuido, ha estado en esta casa, se preocupa y viene a preguntar por nosotros, trae mercaderías. Además, va a traer a niños desde Santiago, que nunca han estado en una cancha con pasto, ¡¡imagínese qué buena es!!".
- "Los vehículos municipales, mandados por **ella**, traen las cartas y las interconsultas (hospitalarias), a nuestra misma casa, incluso dos semanas antes; eso nunca había ocurrido antes".
- "Tiene plata, tiene mucha plata, es generosa. Ella reinstaló la costumbre de los carros alegóricos, incluso ahora **ella** le paga a los integrantes del carro ganador".
- "Cuando me enfermé, **ella** me compró los remedios".
- "Invirtió tres millones en fuegos artificiales. **Ella** se preocupa de uno, vino y preguntó cómo estábamos".
- "No importa de dónde saca la plata, **ella** ayuda a la gente pobre".
- "Los últimos meses **ella** misma vino a entregar la mercadería".
- "Es lo que hay, lógico que voté por **ella**, el otro candidato es como las pelotas, como concejal no hizo nada, solo sabe criticar".
- "El otro candidato dijo que no aceptaría financiar carros alegóricos y actividades similares. Cuando nos inundamos nadie vino a ayudarnos, él tampoco".
- "**Ella** paga el bus de mi niño, para transportarlo del Colegio a la casa".
- "**Ella** pagó el ajuar de mi sobrino".

Destaquemos que tales apreciaciones sólo fueron confesadas después de un especial cultivo de la relación; al comienzo, tal como frecuentemente ocurre, las personas en tal situación, precisamente por exigirlo la sobrevivencia, tienden a decir lo que creen que su interlocutor –el que porta o resuelve sobre entrega de "beneficios" que ellos necesitan y anhelan– espera o quiere que ellos digan, que, puede no ser lo que, **realmente**, piensan o sienten.

Los mecanismos de supervivencia son variados, y en no pocos casos inducen a equívocos a quienes se acercan con voluntad de ayuda y orientaciones definidas, equívocos que, al aclararse, y tal como en los desengaños amorosos, **pueden desmotivarles fuertemente**. Útil será tener en cuenta estos posibles escenarios, y convencerse de que la necesidad límite –no solo económica– orienta actitudes y acciones que pueden ser de difícil entendimiento para quien no la sufre. Recomendable es tomar estos datos como una variable con la cual debe trabajarse, estando ya prevenidos psicológica y anímicamente.

c.- Condicionamientos y estigmas

Ignorando orientaciones progresivas, o el estudio de los condicionamientos e insuficiencias **sociales** que reducen la capacidad de autodeterminación, hemos visto cómo se revitalizan, abusando del Derecho penal, corrientes político-ideológicas que, incidiendo en la toma de decisiones oficiales, eluden la autocrítica del sistema económico social, y hacen recaer sobre la libertad individual hechos sobre los que, a lo menos, existe co-responsabilidad de dicho régimen; recordemos que, para estos, el Estado se presenta como un 'tercero' que, situado en posición de autoridad en temas íntimos, reprocha a los habitantes modestos su conducta doméstica, basado en que les era exigible **otras** pautas de conducta. Sin embargo, en verdad el único Estado que estuviese en condiciones de dejar de lado las consideraciones sociales al momento de precisar la exigibilidad, sería aquel que diese a todos los habitantes las mismas posibilidades de autorrealización. Reconociendo que el Estado no entrega a todos estas mismas posibilidades, es lógico que le exija más a quien más le ha dado, y que asuma su parte respecto de aquel a quien menos posibilidades ha suministrado, cargando aquí la sociedad con la correspondiente parte de responsabilidad³⁹.

La persona que económica y socialmente se haya más vulnerable, en muchas áreas tiene menor libertad de autodeterminación; y en esto incumbe responsabilidad a la sociedad, en razón de no haber brindado posibilidades que hubiesen ampliado su ámbito de libertad⁴⁰. Las sociedades no ofrecen iguales posibilidades; y esta realidad tiene efectos esenciales: si la sociedad chilena no brinda oportunidades iguales, resulta que les son ofrecidas a unos pero negadas a otros y, por ende, cuando la **omisión**, la falta, es cometida por aquél a quien se le han negado algunas posibilidades que la sociedad le dio a otros, lo equitativo será que la parte de responsabilidad por el hecho que corresponda a esas negaciones sea cargada por la misma sociedad que, en esa medida, fue injusta⁴¹. Es decir, si la sociedad, o más propiamente, el régimen económicosocial imperante, no suministra las mismas posibilidades a todos, pues que cargue con la parte de responsabilidad que le incumbe por las posibilidades negadas a unas personas, en comparación con las proporcionadas a otras.

El **disciplinamiento y la estigmatización social se agudiza**; dirigiéndose, más acentuadamente aun, el arsenal penal y estigmatizador hacia los sectores sociales más vulnerables; y es que, contra la autodeterminación, cultural y conductual, también atenta el *prevencionismo* penal, es decir, ver en quien comete un delito a un *diferente*, y en éste a un *desviado*, útil para ser usado como objeto de desahogo colectivo, merecedor de su *vendetta*, exhibiéndole (prevención general); o, invocando *resocializarle*, o *reeducarle*, cuando jamás ha sido socializado o educado, evidenciándose, así, el papel de la sociedad (del régimen) en la generación del delito (prevención especial). Las corrientes preventistas ven –y tratan– al hombre como medio para configurarlo, condicionarlo o exhibirlo⁴². También lo hace el *peligrosismo*, esto es, la orientación que ve en el prójimo a un extraño, que estigmatiza, encierra y trata al diferente como un *desviado*; que divide a la sociedad

³⁹ Véase, de Eugenio Raúl ZAFFARONI, *Tratado de Derecho penal, Parte general*, tomo IV, Ediar, Buenos Aires, 1982, págs. 65 y 66.

⁴⁰ Eugenio Raúl ZAFFARONI, obra citada, tomo V, 1983, pág. 314.

⁴¹ Eugenio Raúl ZAFFARONI, *Política criminal latinoamericana, perspectivas-disyuntivas*, Hammurabi, Buenos Aires, 1982, pág. 167.

⁴² Véase, de Manuel DE RIVACOBIA, *Configuración y desfiguración de la pena*, citado.

entre buenos y malos, que construye más cárceles en vez de combatir **las causas** de los actos delictivos; en definitiva, que separa y somete, legitimando -y acentuando- divisiones sociales.

Tan grave como lo anterior es que, convenientemente, van creando el fantasma necesario para conservar su situación de privilegios. **ZAFFARONI** sintetiza: "Los hechos más groseros cometidos por personas sin acceso positivo a la comunicación social terminan siendo proyectados como los **únicos delitos** y las personas seleccionadas como los **únicos delincuentes**. Esto último les proporciona una imagen comunicacional negativa, que contribuye a crear un estereotipo en el imaginario colectivo. Por tratarse de personas desvaloradas, es posible asociarles todas las cargas negativas que existen en la sociedad en forma de prejuicio, lo que termina fijando una imagen pública del delincuente, con componentes clasistas, racistas, etarios, de género y estéticos. El estereotipo acaba siendo el principal criterio selectivo de criminalización secundaria, por lo cual son observables ciertas **regularidades de la población penitenciaria** asociadas, por ejemplo, a desvalores estéticos, que el biologismo criminológico consideró como causas del delito, cuando en realidad son causas de la criminalización, aunque terminen siendo causa del delito cuando la persona acaba asumiendo el rol asociado al estereotipo (en el llamado **efecto reproductor de la criminalización**).

La selectividad operativa de la criminalización secundaria y su preferente orientación burocrática (sobre personas sin poder y por hechos burdos y hasta insignificantes), provoca una distribución selectiva en forma de epidemia, que alcanza sólo a quienes tienen bajas defensas frente al poder punitivo y devienen más **vulnerables a la criminalización secundaria** porque: **a)** sus personales características encuadran en los estereotipos criminales; **b)** su entrenamiento sólo les permite producir obras ilícitas toscas y, por ende, de fácil detección; y **c)** porque el **etiquetamiento** produce la asunción del rol correspondiente al estereotipo, con lo que su comportamiento termina correspondiendo al mismo (la profecía que se autorrealiza)"⁴³.

La labor comprometida invita a vivir de acuerdo con valores diferentes de la escala y práctica predominantes en la burocracia, las instituciones docentes y la sociedad en general. Y esto supone enfoques de la práctica profesional que van más allá de lo que las instituciones de ayuda social esperan de sus profesionales y, a menudo, lo contradicen. El trabajo comprometido requiere congruencia entre las prácticas personales y las de trabajo. **GALPER**⁴⁴, señala que los profesionales de Izquierda aportan una coherencia mayor a sus vidas al integrar los compromisos políticos con su práctica; es más, frecuentemente esto supone una actividad política aparte de la labor profesional, insistiéndose en la importancia de establecer coaliciones con las organizaciones de cambio, por ejemplo, asociaciones sindicales progresistas.

Como expresa Esther **PÉREZ**, en el actual proceso latinoamericano han surgido experiencias organizativas de reagrupamiento de nuevos actores, que nacen desde las bases; sin embargo, reconocemos también que existe una tendencia que fomenta la fragmentación de sectores populares en múltiples y pequeños grupos desmovilizados, que no se plantean siquiera la importancia de construir una nueva sociedad. Muchos de ellos, al buscar diferenciarse del discurso centralizador y dogmático, caen en una postura *espontaneísta*, que niega la intencionalidad liberadora de la actividad educativa, y **sobrevalora las formas democráticas** hasta terminar siendo más autoritaria que las propias formas más dogmáticas y ortodoxas. Reivindiquemos el concepto de lo alternativo, evitando sea utilizado como sinónimo de desarticulado o inorgánico; afirmemos su carácter antimonopolizador, anticolonialista y subvertidor del desorden existente. La opción es: o se permite que el trabajo de educación popular sea arrastrado por un capitalismo que amplía su base de "consenso" para la dominación, o lo nutrimos como parte de un proceso de democratización popular que lucha contra las bases de aquella⁴⁵.

alfonso hernández molina.
2008.

⁴³ Eugenio Raúl **ZAFFARONI**, *Derecho penal. Parte general*. EDIAR, Buenos Aires, 2000.

⁴⁴ J. **GALPER**, *Social Work Practice: A radical perspective*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall, 1980, pág. 12. Citado por **HEALY**, *Trabajo social. Perspectivas Contemporáneas*, citado, pág. 52.

⁴⁵ Esther **PÉREZ**, en *Procesos educativos y procesos organizativos*, en el Anexo 1 (documentos del tercer seminario-taller sobre educación popular y proyectos de liberación), de *Freire entre nosotros*, citado, pág. 67.

Anexo DINÁMICAS DE GRUPO

Como **ejemplos**, a continuación presentamos seis dinámicas grupales, tomando por base el aporte de Alejandro LONDOÑO⁴⁶. La idea es **crearlas**, de acuerdo a los objetivos y las realidades concretas.

DINÁMICAS DE COMUNICACIÓN

QUIÉN SOY (I)

Objetivo: Conocimiento personal. **Material:** hojas de papel en blanco

Desarrollo:

- 1.- La vida merece vivirse, pero sólo viven los que luchan por algo más que por sí mismos. Se trata aquí de una reflexión seria sobre uno mismo.
- 2.- En una hoja, cada persona responde.
 - a) Quién soy yo: escribe cómo crees que eres, enumera todos tus valores, cualidades y habilidades; y en otra columna ordena tus antivalores y defectos.
 - b) Qué quiero ser: escribe qué pretendes de la vida, cuáles son tus metas, tus ilusiones, tus aspiraciones.
 - c) Cómo actúo para llegar a ser lo que quiero: indica largamente cómo actúas y cómo te comportas en tus estudios, tu trabajo, con tu familia, en fiestas y en el tiempo libre.
- 3.- Una vez concluida la reflexión personal, las personas de mayor confianza se reúnen entre sí para comunicarse su radiografía, tratando de comprenderse y ayudarse.
- 4.- Evaluación: comentar sobre cómo se sintieron descubriéndose y después comunicándose.

QUIÉN SOY (II)

Objetivo:

Únicamente analizando las experiencias agradables o desagradables de nuestra vida, podemos encontrar caminos de superación y de comprensión de nosotros mismos.

Material: Hojas de papel en blanco.

Desarrollo:

- 1.- Escribir brevemente sobre lo que se piensa que ha sido la vida de cada uno.
- 2.- A continuación, escribir cuatro experiencias agradables o positivas que se cree marcaron la vida de cada uno, ordenarlas de acuerdo a su importancia.
- 3.- Describir cuatro experiencias desagradables o negativas que se piensa han influido también en la vida de cada uno; ubicarlas por orden de importancia.
- 4.- Después de ver un poco su realidad vivida, ¿qué diagnóstico haría de usted mismo?, ¿le conforman esas experiencias?, ¿qué aspecto de su personalidad le parece que debería tratar de reforzar o mejorar? Describa lo que desearía que dijese de usted los periódicos después de muerto.

VERDADERAMENTE LIBRES

Objetivo:

Hacer conciencia de un valor tan grande como es la libertad.

Desarrollo:

- 1.- Primeramente, el animador o coordinador aclara en qué consiste ser verdaderamente libres.
- 2.- En los grupos, cada cual contesta y comenta estas situaciones:
 - a) Un momento de mi vida en que me sentí libre;
 - b) Un momento de mi vida en que me sentí oprimido;
 - c) Un momento de mi vida en que fui yo quien oprimió a otros.
- 3.- Después de haber respondido a lo anterior, expresar grupalmente cuáles son los elementos de una verdadera definición de libertad, y los de una definición de opresión.
- 4.- El coordinador completa con sus propias reflexiones, invitando a las personas reunidas a cambiar actitudes para ser verdaderamente libres.

⁴⁶ 112 dinámicas, Ediciones Paulinas, Santiago, 1990.

DINÁMICA PARA LA ACCIÓN. RECORRIDO POR EL BARRIO

Objetivo:

Descubrir las necesidades reales de las familias y de los vecinos del sector o del barrio.

Desarrollo:

- 1.- En el grupo todos deben aprender no sólo a **mirar** sino a **observar** y **analizar** con una actitud de solidaridad.
- 2.- Se invita a las personas en grupitos de dos o tres a un recorrido por el barrio, fijándose en los detalles: si en las calles hay árboles, la vestimenta de las personas, el tipo de casa, etc; y tomando nota de todo lo observado.
- 3.- En el plenario, los grupos leen sus observaciones. El coordinador va anotando.
- 4.- Se ordenan y analizan las posibles necesidades del barrio, naturalmente tendrán prioridad las necesidades primeras: alimentación, abrigo para los niños o ancianos, vivienda digna, etc. Pueden ya decidir alguna acción – aunque sea sólo simbólica– a favor de los vecinos. En una segunda salida al sector, las personas del grupo se empeñan en acercarse más a los vecinos para escuchar sus penas, sus alegrías y así conocerles.

DINÁMICA ANÁLISIS DE LA REALIDAD

Objetivo:

Hacer un estudio descarnado y profundo de la realidad, que permita al grupo conocer mejor la situación para emprender nuevas y mejor orientadas acciones.

Material: Papelógrafo.

Desarrollo:

- 1.- Si el grupo ya tuviera una cierta experiencia en el análisis crítico de la realidad, se sugiere identificar los temas conflictivos del país o de América (el desempleo, la deuda externa, por ejemplo) para que, en la discusión grupal, se propongan algunos cambios, nuevos valores y actitudes, y nuevos proyectos que tiendan a dar soluciones.
- 2.- Seguidamente se ordena los datos por semejanzas. Por ejemplo: todas las observaciones que constituyen críticas a la autoridad, todas las que se refieren a los salarios, a la actualidad nacional, a problemas familiares, etc.
- 3.- Se distribuyen a la azar cierta cantidad de respuestas a un grupo para que las estudie y relacione unos datos con otros.
- 4.- En el plenario, cada grupo presenta en el papelógrafo, los temas seleccionados para el análisis.
- 5.- A partir de este ejercicio, el grupo puede adoptar como criterio para su reflexión, el conocer en profundidad primeramente la realidad en que vive.

SEMBRAR CONCIENCIA SOCIAL DINÁMICA IDENTIFICAR EL PROBLEMA

Objetivo:

Indagar colectivamente sobre las causas estructurales que causan los problemas.

Desarrollo:

- 1.- Al iniciar el trabajo grupal es necesario señalar los distintos niveles que existen para ver el problema social. Así, un mismo problema se explica de modos distintos; el campesino y el poblador, que sobreviven dentro del problema, se fijan más en los efectos: faltan escuelas, los alcantarillados son defectuosos, etc. Estos tienen causas que es necesario conocer.
- 2.- En los grupos, se pueden ir llenando los círculos y encontrar el foco del problema.
- 3.- En el plenario, los grupos detallan los efectos, exponen las causas, los distractores y foco del problema analizado.

SEMBRAR CONCIENCIA SOCIAL DINÁMICA ANÁLISIS DE LA PROPAGANDA

Objetivo: Descubrir la manipulación que hace el consumismo a través de la propaganda, en los medios de comunicación social. Analizar los valores y pseudo valores. **Material:** Revista de actualidad o diarios.

Desarrollo:

- 1.- Es importante detenerse un momento y analizar la propaganda de diarios, revistas y TV, que cada día vemos, para conocer sus consecuencias en los niños y en la familia.
- 2.- A cada grupo de 4 personas se le asigna una hoja de propaganda para que respondan a las siguientes preguntas:
 - ¿Qué apreciamos en el recorte? (no qué piensan, sino ¡qué ven!).
 - ¿Qué leemos?

- ¿Qué sugiere esta propaganda?

- ¿Qué es la propaganda?

- ¿Qué o quiénes están detrás de ella?

3.- En los grupos, a continuación se trata de descubrir los valores y *antivalores* en este orden:

- ¿Qué nos sugieren? (placer, valores...).

- ¿Qué transmiten? (lujo en colores...).

En el plenario, cada grupo responde al cuestionario y finalmente se elabora una lista de valores con la ayuda del coordinador. Se debe tener especial cuidado en descubrir manipulaciones y no admitir como solidaridad lo que es puro negocio, al momento de distinguir una cosa de otra.

Por ejemplo:

PLACER: gusto, 4 veces; sexo, 6 veces.

ARTE: conocer, 1 vez; admirar, 1 vez.

SOLIDARIDAD: 1 vez.

TENER: riqueza; dinero, etc.

INDIVIDUO: alegría, 1 vez.

De acuerdo a las frecuencias, los datos se ordenan en una escala:

APARENTAR

GOZAR

TENER

SER PERSONA

SOLIDARIZAR

4.- Personalmente, cabe preguntarse:

- ¿Cómo ha influido en mí la sociedad de consumo, el régimen actual?

- ¿Qué *antivalores* rechazo de él?

El grupo, además, puede elaborar las "bienaventuranzas de la sociedad de consumo", o de "los patrones", a partir de la escala de valores obtenida, por ejemplo "...*felices los que aman más a sus autos que a sus hijos*", "...*felices quienes se aprovechan, abusan o explotan a sus semejantes...*", "...*felices quienes retienen, distraen o se aprovechan de subvenciones estatales dirigidas a los pobres ...*", "...*felices quienes retienen y se aprovechan de las cotizaciones previsionales de sus trabajadores...*".

SEMBRAR CONCIENCIA SOCIAL DINÁMICA ENSEÑANZAS DE LA HISTORIA

Objetivo: Nutrir conciencia, ayudando a descubrir la visión que se tiene de la historia, a través del análisis de algunos acontecimientos y el modo cómo se les interpreta.

Se trata de analizar críticamente la historia oficial y rescatar la memoria histórica del pueblo latinoamericano.

Material: Quienes puedan, lleven al grupo artículos o libros sobre la historia de América Latina.

Desarrollo:

1.- Destacar la importancia de la historia, especialmente con relación al aspecto que le interesa analizar al grupo (la problemática social, el culto evangélico, la educación, etc.).

2.- Se pide a cada persona poner en una hoja los 10 principales hechos de la historia del país. Se advierte que no interesan tanto las fechas exactas como los hechos.

3.- En los grupos, leen los hechos que anotaron y eligen a su vez los más significativos.

4.- En el plenario, cada grupo lee los escogidos. El coordinador los va copiando en el pizarra, según un orden cronológico.

5.- A continuación y respecto de los hechos históricos enumerados, reflexionan: ¿qué datos importantes faltaron?, ¿por qué no los tuvimos en cuenta? Por ejemplo, ¿por qué omitimos a las comunidades indígenas que eran dueñas de estas tierras antes de la llegada de los españoles?

Tal vez otros hechos del presente se explican por el pasado. Cabe preguntarse, igualmente, cómo se ha enseñado la historia (insistiendo en la memorización de fechas) y cómo debería enseñarse hoy la historia, con visión y actitud más crítica.