

AVENTURA PEDAGÓGICA

CAMINOS Y DESCAMINOS DE UNA ACCIÓN EDUCATIVA

Antonio Carlos Gomes da Costa

7. LA CONCEPCIÓN DE CONOCIMIENTO

7.1. LA CONCIENCIA EN PROCESO

La palabra conciencia se emplea mucho entre los que cuestionan el mundo y se empeñan en la lucha por su transformación. Sin embargo, ¿qué es ese concientizar del que tanto se habla?

Para nosotros, la actividad concientizadora del educador consiste en contribuir para que el educando construya en su mente una representación de sí mismo y del mundo del cual hace parte. Representarse en el interior de nuestra visión, es descubrir críticamente el sentido de su presencia ante el mundo y entre los hombres. Representar el mundo es tener claridad de su circunstancia personal y de los nexos que la unen a la totalidad más amplia de lo social.

Nuestra propuesta pedagógica concibe la formación de la conciencia indisolublemente unida al mundo del trabajo. Reconocemos la actividad productiva del hombre, el modelo y la base de la formación de la conciencia crítica y transformadora de las relaciones sociales. De esta manera, para nosotros la conciencia del mundo, en una sociedad de clases, asumirá siempre el contenido y la forma de una conciencia de clase.

La "Dialéctica del Concreto" de Karel Kosik, al afirmar el carácter teológico del trabajo y el carácter de proyección de la conciencia humana, nos abre la posibilidad de colocar en la cuestión del trabajo el eje básico del proceso de concientización de nuestros educandos, ya sea a través del curso de los acontecimientos (creación y organización de las oportunidades educativas), o a través del discurso de las palabras (pronunciamiento y denuncia del mundo).

Como la conciencia crítica está en la base misma de nuestra concepción pedagógica, procuraremos operacionalizar la idea de concientización, concibiéndola en cuanto a proceso y tratando de aprender sus momentos básicos.

De esta manera, distinguimos en el crecimiento del educando en dirección a la conciencia crítica de su realidad personal y social los siguientes momentos:

a) La conciencia refleja el mundo

A este momento le corresponde una actividad de búsqueda y adquisición de contenidos para la concientización, una actividad exploratoria por medio de la cual educando y educador repercutan la circunstancia que los envuelve, buscando retener aquellos aspectos más significativos, capaces de posibilitar una posterior explicación del mundo. Se trata del momento de la selección de los temas que servirán de punto de partida del proceso de concientización.

b) La conciencia comprende el mundo

La contribución del educador para que el educando ascienda de la simple aprehensión es, a través del diálogo, de la reflexión conjunta, distinguir los nexos entre los contenidos. Es el momento de relacionar esto con aquello y aquello con eso otro. Este ejercicio solidariza la visión de la circunstancia

dispersa y atomizada en los escondrijos, en los departamentos, en los compartimientos de una visión fragmentada de lo real.

c) La conciencia significa el mundo

Significar el mundo es asumir ante él una actitud de no indiferencia, es atribuirle un valor. Un valor que no sea impuesto de afuera al educando pero que sea extraído por él mismo de su propia experiencia de vida. Es, a partir de ahí, ante el cuadro de su circunstancia personal y social concreta que él podrá afirmar: "esto nos interesa", "esto no nos interesa", "esto es bueno", "esto es malo", "esto nos sirve", "aquello sirve para nuestros opresores".

d) La conciencia proyecta el mundo

Proyectar el mundo es atribuir un sentido a los acontecimientos del diario vivir, de manera que nuestro esfuerzo sea capaz de encaminarlo en una determinada dirección. Proyectar el mundo es romper con el inmediatez, ese insaciable devorador de horizontes, y desarrollar la voluntad transformadora en el plano de la temporalidad. En un cierto sentido, un proyecto siempre es la memoria de cosas que aún no ocurrieron pero cuya posibilidad se encuentra inscrita en el seno del presente. Proyectar el mundo para el educando, es una actividad revestida de un doble carácter: un proyecto de vida personal y un proyecto, más amplio, relacionado con el ejercicio del papel de ciudadano trabajador en una sociedad de clases.

e) La conciencia preside la transformación del mundo

Este es el momento supremo, la consumación misma del proceso de concientización. Es cuando el educando comienza a actuar sobre su circunstancia teniendo como soporte de su actuación la comprensión de la realidad y los valores que escogió a partir de esa comprensión, y teniendo como brújula su proyecto que nació de su actividad crítica (la confrontación entre el ser y el deber ser) sobre el movimiento de la realidad donde él está insertado.

7.2. LA PRACTICA DE LA CONCIENTIZACION

Trataremos de ilustrar cada uno de los cinco momentos básicos del proceso de concientización y enumeraremos aquí algunos procedimientos adoptados por el equipo en relación con cada etapa de su evolución.

a) La conciencia aprehende el mundo

Frecuentemente, el mundo representado en la conciencia de nuestros educandos, era reducido y espeso. Se resumía en los datos de la experiencia inmediata del adolescente, en la minoría normalmente magullada de su peripecia existencial a lo largo de los años, en los valores y representaciones forjados en la vida de la calle, en el mundo divergente de la infracción y en la resistencia al yugo institucional. A esto se sumaba una fuerte creencia en el destino y en la suerte de cada uno y en sueños, sueños de felicidad difusos y totalmente desarticulados de ayer y de hoy. La inestabilidad y el riesgo, siempre presentes en las "agitaciones" y "sofoques" del diario vivir, representaban un motivo bastante fuerte para que las tareas de confrontación con la propia realidad personal y social y de planeamiento de vida no fueran ni siquiera determinadas.

Para que las niñas pudieran abarcar el mundo de una forma nueva eran necesarias dos cosas fundamentalmente importantes:
Romper el carácter denso de este mundo, procurando crear transparencias, empezando por la transparencia de la propia circunstancia personal y social de la educanda;

Ampliar cada día mas, en la medida de la capacidad de asimilación de las educandas, el conjunto de datos e informaciones.

De manera que, incentivábamos la lectura de periódicos y revistas, comentábamos el noticiero de la TV, organizamos una pequeña biblioteca, elaborábamos murales con recortes de periódicos y revistas, incluyendo caricaturas y otras piezas de humor. Además, en las clases de relaciones humanas, en las reuniones de pequeños grupos y en las asambleas, siempre estábamos repasando noticias e informaciones a las educandas.

b) La conciencia abarca el mundo

Este es un trabajo que se debe realizar con método. En las conversaciones individuales, en las reuniones en pequeños grupos, en las clases de relaciones humanas, donde estudiábamos la vida comunitaria, la vida afectiva (incluyendo la dimensión de la sexualidad) y el mundo del trabajo. En estas ocasiones, la preocupación era siempre la de mostrar cómo las cosas se relacionaban unas con las otras, cómo fueron en el pasado, o su estado actual y las posibilidades y obstáculos de iniciar cambios. El nivel de comprensión, en lo que respecta capacidad de articular los datos aprendidos en un todo más amplio, indudablemente iba creciendo.

Detectábamos ese crecimiento a través de los nuevos tipos de argumentación utilizados por las niñas para reivindicar o defenderse de acusaciones, por las conversaciones, por los intereses nuevos que surgían, por el gusto musical que se verificaba entre ellas. Una de las prácticas interesantes en este sentido fue el uso de letras de música popular brasileña en las clases de relaciones humanas. Las niñas - coordinadas por una educadora - recibían las letras escritas, cantaban, discutían en grupo y, al final, volvían a cantar.

c) La conciencia significa el mundo

No es difícil ilustrar el génesis del surgimiento de valores nuevos entre las educandas y educadores. Sin embargo, la verdad es que ellos surgían del proceso, como brotes de la tierra después de la siembra. Un caso tal vez ilustre mejor lo que queremos decir con esto.

En los cursos de capacitación para el trabajo, el reglamento se realizaba en grupo. Las normas, inicialmente nos asustaban por su rigidez claramente represivas. Inclusive fue Paulo Freire quien a través de la Pedagogía del Oprimido, nos enseñó a comprender este hecho y a problematizarlo en los debates con las niñas. Realmente, al imponer reglamentos extremadamente rígidos, ellas estaban reafirmando la conciencia represiva de la clase dominante en relación con ellas mismas. Era la conciencia del oprimido funcionando como un terreno ocupado por la conciencia del opresor.

El reglamento del curso de costura contenía un punto que disponía lo siguiente: "La que llegue atrasada pierde una salida de fin de semana". Algunas niñas llegaban atrasadas y, de acuerdo con lo convenido, perdían uno de los paseos el sábado o el domingo. Se cumplía el reglamento al pie de la letra. En este

aspecto, los educadores estaban orientados para actuar al estilo de Makarenko, "una exigencia extrema, sin atenuaciones ni medios términos".

Sin embargo, después de un semestre el reglamento elaborado por el grupo podía ser revisado. De esta manera, en las normas reformuladas, el punto referente a la puntualidad apareció con la siguiente redacción: "La que llegue atrasada sin motivo justo, perderá una salida de fin de semana". Con esto se abría la posibilidad de discutir los motivos del retraso. Esas discusiones evolucionaron hacia la discusión de lo que era ser justo o ser injusto, o sea, para averiguaciones sobre qué era la justicia.

Un día, después de una francachela en el dormitorio, castigué algunas niñas, suspendiéndoles la salida. El sábado día de salida, como siempre lo hacía, prendí en la cartelera el "recordatorio" a las niñas que estaban con la salida suspendida. Cuando yo atravesaba el patio, regresando a mi salón, desde arriba, de una de las ventanas de un salón una niña gritó:

- "¡Director, su conciencia le va a doler esta noche! ¡Usted fue injusto conmigo! ¡Yo entré en aquella pelea solamente para separar a las otras!".

Ser llamado injusto era una experiencia nueva para mí. Algunos meses antes, un reclamo de este tipo sería expresado con toda seguridad con un chaparrón de palabrotas. Como dirían las niñas, nuevos valores empezaban "a pintar en el pedazo". Y esto nos llenaba de orgullo y emoción.

d) La conciencia proyecta el mundo

La mayor adquisición que una educanda puede hacer en la comunidad educativa es la adquisición de un proyecto de vida. Si esto no ocurre, todo el trabajo realizado, todo esfuerzo empeñado, no significa sino asegurar por un determinado período, nuestra asistencia. ¿Cómo hacer para que la educanda adquiera un proyecto de vida? ¿Cómo convertirla en un ser para sí misma, un ser auto-propuesto?

La respuesta a esta pregunta no está en ninguna tecla específica que al ser apretada acciona la elaboración de un proyecto. Realmente, la capacidad y la voluntad de formular un proyecto es el resultado de un conjunto de influencias constructivas que la comunidad educativa se muestre capaz de ejercer sobre el educando.

Sin embargo, algunos factores merecen ser enfatizados:

- El ejemplo personal de cada educador y el del conjunto del equipo, en lo que respecta a modelos de vida para los educandos. Más que aquello que decimos, o con aquello que juzgamos enseñar, los educandos aprenden con aquello que somos. Educar por el ejemplo es fundamental;
- La divulgación, la discusión y la valorización de los hechos y realizaciones de los educandos es un fermento poderoso en la emulación que hace emerger el nuevo querer, el nuevo deseo de ser más, de crecer, como persona, como trabajador, como ciudadano;
- Sin embargo, es fundamental crear oportunidades para que los educandos planeen y realicen pequeños proyectos en su diario vivir.

Una planeación y ejecución como fue programado, de proyectos exactos, cómo producir y vender un trabajo, realizar una función con éste o aquel fin, concebir, organizar y dirigir una fiesta, ensayar y presentar con éxito un número de música, de baile, poesía o teatro. En su sencillez esos pequeños proyectos, al ser realizados, le dan al educando la experiencia de la victoria y, a

través de esa victoria, la confianza en sí mismos, la autoestima y el autoconcepto tan necesarios para el que se proponga reorientar el curso de su propia existencia.

e) La conciencia preside la transformación del mundo

Con este título, un poco grave y solemne, queremos referirnos a la capacidad de las educandas de actuar sobre su circunstancia, motivadas por una conciencia crítica de la realidad, con el ánimo de cambiarla.

Dos episodios que ya fueron citados ilustran la manera como la conciencia crítica condujo a nuestras educandas a asumir posiciones transformadoras. Se trata del caso de una niña que organizó un folleto con firmas contra el profesor arbitrario y la reacción colectiva de las educandas, pocos días después de que nosotros dejáramos la Escuela, a un acontecimiento que representó para ellas como el retorno a la violencia de los primeros tiempos.

Nada de esto es grandioso, sin embargo, para nosotros los educadores tiene un significado muy grande.

8. EDUCACIÓN

8.1. EDUCAR ES CREAR ESPACIOS

Inicialmente es necesario dejar claro que nuestra propuesta no se inscribe en la vertiente de las llamadas pedagogías no-directivas. Por el contrario, estamos por una pedagogía francamente directiva, crítica y democrática. Así pues es a partir de esta opción inicial y basados en ella que nos lanzamos a la tarea de construir un concepto de educación.

Para nosotros educar es crear espacios para que el educando, situado orgánicamente en el mundo, emprenda por sí solo la construcción de su ser en términos individuales y sociales. Antes de continuar, entendemos que es necesario precisar mejor los términos fundamentales de esta definición, con el objeto de no dar margen a la duda sobre su contenido y su sentido.

Educación es crear espacios. Esta afirmación nos remite a la visión del educador como un creador de condiciones para que la educación ocurra. Crear espacios en este sentido no es únicamente la actuación del educador en la selección y estructuración del lugar donde el proceso educativo se va a desarrollar. Crear espacios es crear acontecimientos. Es articular espacios, tiempo, cosas y personas para producir momentos que posibiliten al educando para que cada día se vaya asumiendo más como sujeto, o sea, como fuente de iniciativa, responsabilidad y compromiso.

Situado orgánicamente en el mundo. Con esto queremos decir que el educando no debe estar encuadrado, encajado en el encadenamiento del proceso social como un diente en el engranaje, un eslabón más en la conexión de los acontecimientos. Por el contrario, debemos posibilitar el que él se contextualice, que comprenda, que adquiera un nivel de distanciamiento crítico en relación con las determinaciones de su circunstancia (personal y social) de manera que no sea conducido por ellas como "un perro muerto en la corriente".

Emprender, él mismo, la construcción de su ser. Este es el momento de la afirmación de la subjetividad del educando. Es aquí donde él cambia la condición de actor de un derrotero determinado por circunstancias y deseos ajenos a su voluntad, por la condición de autor en una medida progresiva, de

su propio destino. Es por esa razón que, desde nuestro punto de vista del proceso educativo, el papel del educando es educarse y el del educador ayudarlo en esa tarea.

En términos personales y sociales. La individualización extrema del llamado "tratamiento" del infractor o de otros niños y jóvenes en situación de especial dificultad es una práctica equivocada y de dudosos resultados. El otro lado de la moneda de la "salvación individual" es la visión que ella implica de la responsabilidad individual del educando por su presente situación, o sea, todo empieza y termina en el propio joven. "Usted cayó solo y se va a levantar solo". Este método hace que el educando pierda la visión del contexto, se culpabilice fuertemente cuando las cosas salen mal y tenga dificultades en construir un buen autoconcepto, una consistente autoestima y una confianza más fuerte en sí mismo.

Por otro lado, la adquisición de un distanciamiento crítico que le permita notar las determinaciones sociales de su situación permite al educando trabajar mejor los sentimientos de degradación, de culpa, de perdición y, en un momento más avanzado en la percepción del mundo, comprender el sentido de clase que relega su peripecia individual y las reacciones que ella provoca en los diversos actores sociales. Esta manera de ver permite al joven, además de superar posiciones maniqueístas donde el precio de la recuperación es la abdicación total de los vínculos con su propio pasado, aprenda también a solidarizarse en un plano más amplio con las luchas de los sectores más oprimidos de la sociedad por ciudadanía y por justicia.

8.2. DEL DISCURSO DE LAS PALABRAS AL CURSO DE LOS ACONTECIMIENTOS

Como dijimos anteriormente, la gran mayoría de nuestros intentos de diálogo con las niñas resultaban un fracaso. En ciertas ocasiones conseguíamos dialogar con algunas. Sin embargo, realmente, esas no eran en aquel momento las más necesitadas de apoyo y orientación. ¿Cómo alcanzar las educandas más difíciles, aquellas a las cuales no teníamos acceso con nuestros buenos sentimientos y buenas intenciones?

La atenta observación del "conjunto de acontecimientos reales que transcurrían ante nuestros ojos" no tardó en indicarnos el camino que debíamos seguir. Descubrimos que las niñas no creían en nuestras palabras, pero sí creían en nuestros actos. Los actos tenían el poder de autoevidencia. Ellos creaban una base de confianza y respeto mutuo a partir de la cual nuestras intenciones y sentimientos adquirirían una expresión concreta. Este era el primer paso en la creación de condiciones subjetivas para el ejercicio del diálogo. Teníamos que hablar primero a través de los actos, para luego hablar por las palabras. Así fue como dejamos un poco de lado la obsesión por la postura dialógica que hasta entonces había marcado nuestra posición y pasamos a dirigirnos a las niñas de una manera nueva, comenzamos a crear acontecimientos que trajeran en su interior nuestro mensaje pedagógico. Se trataba, como formulamos más tarde, de reemplazar parcialmente el discurso de las palabras por el discurso concreto de los acontecimientos.

La claridad y determinación del equipo en lo relacionado a este aspecto fue fundamental. Allí se cimentaba la nueva organización del trabajo colectivo: la promoción de fiestas, las asambleas generales de toda la comunidad educativa los días sábados, la ampliación de la coral, la organización de la biblioteca, la confección de un periódico mural, la invitación a visitantes para dar conferencias, las visitas a fábricas, la elaboración de una cartelera de poemas, las conmemoraciones del día del trabajo, del día de la mujer y otras fechas de significado especial para nuestro trabajo, la invitación a educandos de otras escuelas de FEBEM a pasar las vacaciones en nuestra escuela, las competencias, los campeonatos deportivos, las organizaciones de limpieza, siembra de árboles, jardinería y siembra de verduras y legumbres, los concursos de baile, la participación en las escuelas de samba de la comunidad, las estadías en trabajos por fuera de la escuela, el concurso de poesía, la participación en cursos de formación profesional en la comunidad y la implantación del sistema de educación por el trabajo como columna vertebral de nuestro proyecto pedagógico.

Cada iniciativa era programada con un objetivo claramente formulado para dar respuestas a problemas existentes, propiciar avances en términos de sociabilidad y organización, de despertar y desarrollar el gusto, el sentido crítico y la capacidad de enfrentar y vencer dificultades en la vida afectiva, en la vida comunitaria y en el mundo del trabajo.

Cada actividad encerraba desafíos, dificultades y lecciones. Aprendimos y crecimos mucho desde entonces. Y lo más interesante que, al dirigirnos a las niñas por la mediación de los acontecimientos, más que por las palabras, sentíamos que la palabra entre nosotros comenzaba a dejar de ser tratada como un "pantano engañoso"², pasando a revestirse de una dignidad nueva donde realmente el diálogo se hacía posible, necesario y vital.

.....

13. REALISMO PEDAGÓGICO

13.1. RESTABLECER LA VERDAD DE LOS HECHOS

Bajo el influjo anarquista de los largos años de lucha contra el marcial autoritarismo de las políticas públicas dirigidas al menor en el Brasil, algunas visiones equivocadas con relación a la cuestión del trabajo social y educativo dirigido a los niños y jóvenes en situaciones especialmente difíciles se sedimentarán fuertemente entre nosotros. Tan fuertemente, que es necesario un poco de valor y honestidad para colocar las cosas en platos limpios! Trataremos de hablar aquí de algunos ritos, de algunas ilusiones y mostrar hacia dónde nos están llevando a todos. Asumir dicha posición implica tratar las cosas difíciles de ser abordadas y, especialmente, de ser aceptadas. Sin embargo, por una necesidad de conciencia, ese es un punto del cual no podemos huir.

a) El mito de la no-conflictividad

El primer mito que trataremos de abordar es aquel que proclama la desconflictización total de la relación educador - educando. Esta visión es profundamente irrealista. En la medida que la dimensión conflictiva de la relación pedagógica desaparece totalmente, el educador comienza a ver como

negativo para la educación cualquier hecho o acción que pueda romper una supuesta armonía del proceso.

No aceptamos esto. Todos nuestros años de experiencia en esta área apuntan hacia el hecho de que los momentos de conflictividad de la relación educador-educando constituyen una dimensión necesaria y saludable del proceso educativo. Aceptar y asumir la conflictividad no es transformar la relación pedagógica en una cruzada, en una guerra del bien contra el mal. Por el contrario, cuanto más seamos competentes para entender y dirigir los aspectos conflictivos de la relación la tendencia será de superarlos cada día más, y con ello crear un clima de aceptación y entendimiento.

Cuando usamos la expresión superación del conflicto, nos estamos refiriendo a su enfrentamiento y a su paso más allá de los límites. No estamos pensando, como ocurre frecuentemente, en la eliminación del conflicto. No fingir que el conflicto no existe, huyendo de él, barriéndolo para debajo del tapete en nombre de un fraternalismo ingenuo e inconsecuente entre educador y educando.

Desafortunadamente hemos presenciado muchos relatos de experiencias donde el educador, por ingenuidad o astucia, no se refiere a este aspecto de la cuestión. Evidentemente, dicha posición es excluyente y discriminadora en relación con los educandos en situación de dificultades personales y sociales más graves y que no se prestan para el "haz de cuentas" del juego de la armonía a cualquier precio perseguido todavía por muchos educadores. Frecuentemente, el precio que se paga en concesiones y ausencia de límites hacen que el educador, siguiendo por el camino de la no directividad, se pierda de sí mismo dejando de ejercer sobre el educando cualquier tipo de influencia constructiva. En ese caso, su presencia al lado del educando, puede revestirse de un innegable valor de testigo, pero habrá perdido totalmente la dimensión de la eficacia.

b) El mito de la horizontalidad

La relación "de igual a igual" entre educador y educando es otro error que nos sentimos llamados por nuestra conciencia a enfrentar. Sostenemos que la horizontalidad en la relación educador - educando es un tipo de posición que resulta más de la representación "libertaria" que el educador hace de sí mismo que de cualquier necesidad real del educando.

Nuestra visión de esta cuestión es en el sentido de no negar todo aquello que de verticalidad, de jerarquía, para hablar en términos claros, posterga la esencia de la relación educador - educando. De hecho se trata de una relación de poder. El desafío consiste en hacer de este poder, no un poder - dominación, sino un poder - servicio. ¿Es posible esto? ¿Cómo alcanzar este objetivo?

El punto de partida para responder a esta cuestión, es el del reconocimiento de que, si en el plano jerárquico de la relación, la posición del educador se sitúa en un escaño superior al del educando, desde los puntos de vista humano, pedagógico y social, residen en la persona del educando la raíz del sentido y el soporte de la significación de todo el proceso. Y esto es así porque el compromiso básico del educador, como ya lo dijimos varias veces, está con el punto de vista y los intereses sociales concretos del educando.

De la lúcida comprensión de este punto y de su correcta traducción en términos prácticos, resultan la conciencia y la vivencia de que el educador debe colocarse al servicio del educando y no de aquellos que lo oprimen. En el interior de esta manera de entender y de actuar es donde el poder del educador deja de ser poder - dominación para volverse cada día más un poder - servicio.

c) El mito de la naturalidad

La manifestación más clara del mito de la naturalidad intrínseca del proceso pedagógico es el espontaneísmo. En esta modalidad de educación, sostienen algunos, nada puede planearse. El educador debe estar permanentemente abierto y disponible a la dinámica natural de los hechos y, aún más, "desprovisto de sus valores".

No creemos que éste sea el único ni el mejor camino para posibilitar al educando a asumirse como sujeto del proceso educativo. El naturalismo pedagógico es una tendencia cuyas raíces en el pensamiento occidental nacen de una cierta lectura del Rousseau de la teoría del "buen salvaje". Como educadores, guiados por una conciencia transformadora y crítica de la realidad, vemos en el espontaneísmo intenciones generosas capaces de llevar a vivencias en las cuales la intensidad de los procesos no guardan correspondencia alguna con la magnitud y la significación de los resultados.

Por consiguiente, sostenemos la artificialidad del proceso educativo. Por artificialidad queremos decir que la acción educativa no surge espontáneamente, no nace de la dinámica de los hechos entregados a sí mismos. Por el contrario, la educación resulta de una opción consciente, de una selección deliberada. Su desarrollo, en mayor o menor grado, siempre está previsto, planeado, prefigurado en la mente y en la expectativa del educador y del educando. Entendemos que, en este aspecto, lo ideal es que el educando participe en el planeamiento y en la gestión del proceso en régimen de co-gestión, junto con el educador. Sin embargo, en algunos casos, por lo menos en un primer momento, debemos reconocer que dichos procedimientos no son posibles. Todo esto, más que la condición, de hecho es, producto del proceso educativo.

Cuando nos referimos al "arte de educar", realmente estamos admitiendo la artificialidad esencial del proceso educativo. Cuando enfatizamos en el papel del educador como creador de acontecimientos, estamos admitiendo el papel de la iniciativa de la creatividad, de la capacidad de inventar caminos, de descubrir salidas, de forjar los instrumentos de su trabajo. La educación es un taller donde el educador y el educando trabajan una relación capaz de resultar en instrumentos que posibilitan al educando, en los planos personal y social, ejercitar su iniciativa, su libertad y su capacidad de comprometerse consigo mismo y con los demás.

d) El mito de la suavidad

Otro mito utilizado por muchos educadores es el de la suavidad del proceso educativo. Esto es otra ilusión pedagógica vendida principalmente a los jóvenes educadores, a los que se están iniciando en este trabajo.

Basados en nuestra experiencia y en la de muchos de nuestros compañeros, defendemos el hecho de que el proceso educativo conoce en ciertas ocasiones momentos de gran aspereza, sin dejar con ello de ser educativo. La educación no siempre es un camino suave. Por el contrario, y tratándose principalmente

de educandos en situación de riesgo personal y social, el proceso, en muchas ocasiones es arduo, pesado, doloroso y difícil.

La tensión, el riesgo y la angustia no siempre pueden ser evitadas por el educador; ello es parte de la esencia misma de este tipo de trabajo. Aquellos que no quieran enfrentar eso deben tener la honestidad de alejarse de esta área de actuación. Es bueno dejar claro que convivir, a veces con esos estados emocionales no significa de ninguna manera, sucumbir a ellos, transformando el trabajo en un muro de lamentaciones.

Tomar decisiones difíciles, sostener medidas desgastadoras, imponer límites, exponerse a la crítica de las personas con buen criterio, cobrar compromisos, correr riesgos, asumir apuestas, enfrentar los sinsabores de la crítica y de la autocrítica son algunos componentes de lo que llamamos asperezas del proceso educativo. Sin esa dureza y esas dificultades, tendremos apenas un simulacro de educación, un "haga de cuenta pedagógico", un cuento de hadas, una ilusión más en la vida de nuestros educandos.

13.2. NO A LAS FACILIDADES PEREZOSAS

Para subsidiar nuestra planeación anual, elaboramos un cuestionario minucioso de evaluación para que las niñas contesten. Entre las muchas preguntas, una se refería directamente al trabajo de los educadores.

Preguntamos a las educandas, entre todos los educadores, cuáles eran los que a su modo de ver, contribuían más a su crecimiento, a su educación, al mejoramiento de su vida presente y de su futuro.

Para nuestra sorpresa, pues no pensábamos que las niñas irían tan hondo en su evaluación, ellas nos indicaron los "buenitos", los que hacían esfuerzo constante para ser "populares" y queridos entre las educandas. Cada niña podría citar tres nombres.

Conferidos los resultados, los nombres más citados en las respuestas eran justamente los de los educadores más exigentes, más francos, más dedicados, más firmes y más solidarios con las educandas en los momentos difíciles. Eran los tres educadores que, en una conversación del equipo técnico durante la elaboración de los cuestionarios habíamos considerado, desde nuestro punto de vista, los mejores.

Esa coincidencia de visión señalaba claramente el hecho: las niñas también decían no a las facilidades perezosas de los educadores que, juzgándose liberales, eran tan sólo negligentes.