

Mercedes Medina Gamboa*

LOS LUGARES DE ENCUENTRO CON PAULO FREIRE

EN ESTE TEXTO EXPRESAMOS lo que ha significado en lo personal y profesional un primer acercamiento a la vida y obra de Paulo Freire, que puede sustentar las propias prácticas en esos ámbitos. Asimismo, cuánto ha contribuido a agudizar nuestra lectura de la realidad, haciéndola más crítica e integral a la percepción de los escenarios sociopolíticos, ayudando a que revaloremos la concientización que llevan a cabo los movimientos populares. Resulta necesario, en nuestro caso, hacer un recorrido por la propia experiencia educativa y de práctica profesional, de cuyas construcciones hemos develado posturas opresoras a partir de estudiar a Freire.

LAS SECUELAS DE NUESTRA FORMACIÓN

Luego de mi primer contacto con la obra de Freire comprendí que estuvimos sujetos a una educación bancaria, al percibir que adquirimos actitudes de subestimación del saber y de las habilidades populares, ante el reto de alcanzar el conocimiento erudito. Vislumbramos que estas cuestiones tienen su origen en una educación domesticadora, de

* Arquitecta. Maestra en Estudios y Gestión de la Ciudad por la Universidad Iberoamericana de Puebla, México.

la que fuimos objeto en escuelas religiosas durante nuestra infancia y juventud, algo que comenzó a cambiar tímidamente al ingresar a la universidad pública en Venezuela, nuestro país de origen.

En nuestra formación en la Facultad de Arquitectura, dos experiencias antagónicas condicionaron nuestro ejercicio profesional temprano. En la primera, fuimos inmersos en una pretendida actividad de izquierda, yendo a diseñar viviendas y equipamiento rural a una población de floricultores. Recibimos información acerca de la vida en el pueblo, en la que resaltaba un alto índice de suicidios de jóvenes, cuestión que resultaba anecdótica a un equipo de aprendices de diseñadores sin ninguna formación social ni humanista. El maestro nos guió en esa empresa con un discurso de compromiso social, pero que en el que no se propició el diálogo entre los pobladores y los alumnos, por lo que la experiencia resultó un ejercicio con adversas consecuencias para ambos grupos, en el que no hubo beneficio social ni pedagógico, aunque eran las premisas de aquel. Los resultados no retornaron a la comunidad, por lo que tampoco hubo retroalimentación. Esta situación contradictoria se nos aclara con Freire, quien afirmó que “los opresores, falsamente generosos, tienen necesidad de que la situación de injusticia permanezca a fin de que su ‘generosidad’ continúe teniendo la posibilidad de realizarse” (Freire, 1994: 2).

Aquella experiencia nos decepcionó y abandonamos la orientación social en los estudios de arquitectura, para pasar a otra con la expectativa de aprender el oficio críticamente. En la siguiente, si bien los profesores propiciaban la lectura y la discusión, la orientación era específicamente a la crítica arquitectónica nacional e internacional, descontextualizada de las realidades sociales respectivas. A través de esa actividad, los maestros buscaban apoyar la tarea de diseñar edificaciones y espacios públicos, pero se propició más bien la adopción de posturas prepotentes y elitistas, de espaldas a buena parte de la sociedad: los oprimidos, de quienes prácticamente desconocíamos su existencia.

En ambas, ahora, podemos notar cómo las actitudes y la línea de los profesores pueden marcar nuestra formación. En la primera había voluntarismo y una confusa militancia política. En la segunda, intelectualismo. Ambas favorecieron la reproducción de profesionales opresores inconscientes de su condición.

Tales cuestiones son muy relevantes, si consideramos que en la práctica de la arquitectura somos encargados de configurar espacios, por lo que intervenimos desde la escala doméstica hasta la urbana en la vida de los destinatarios. Es un hacer subjetivo, que se hace tangible para otros. Fuimos instruidos primordialmente en el análisis espacial y la valoración estética de objetos habitables (o *esculturas vivientes*, según la concepción del maestro), pero desvinculadas de la realidad sociopo-

lítica y económica, lo que posteriormente trasladamos al diseño y a la planeación urbana. Nos topamos con la tarea de *hacer ciudad*, pero sin referentes teóricos para comprender la estructura de la sociedad capitalista, por lo que contribuimos a reproducirla. Con este bagaje, emprendimos un camino errático fuera de los muros de la universidad, con una ingenua convicción de que mejores espacios por sí solos engendrarían bienestar a las personas y mejores comportamientos sociales, lo que nos hacía valorar erradamente la responsabilidad que tenemos al intervenir en los espacios sociales.

Ya en la práctica profesional, nuestro recorrido ha sido diverso en el quehacer arquitectónico que se amplió al urbanístico: en mi caso particular, desde el Estado como funcionaria, luego como contratista a su servicio y después como profesional bien intencionada. Ahora procuramos hacerlo como profesionales comprometidos, pues Freire nos ha ayudado a escoger un lugar para aportar con nuestro trabajo a la liberación y el bienestar de los oprimidos y a la ampliación de horizontes dentro de la enseñanza en las carreras de arquitectura y urbanismo.

También ahora comprendemos que nuestro oficio había estado respondiendo a una ideología adquirida durante la formación que nos había colocado del lado del opresor, pues desde una posición pretendidamente culta, ignoramos y no supimos incorporar en nuestro trabajo saberes, sentires y vivencias del oprimido, pero queriendo ser generosos con él, pretendimos enseñarle cómo vivir sus propios espacios.

Desconfianza en el pueblo y asumirse redentor de él son actitudes plenamente identificadas por Paulo Freire como características del opresor, constitutivas de una generosidad funesta, que podríamos reforzar apoyándonos, aunque inconscientemente, en que “la autodesvalorización es otra característica de los oprimidos. Resulta de la introyección que ellos hacen de la visión que de ellos tienen los opresores” (Freire, 1994: 18) y porque “hablan de sí mismos como los que no saben y del profesional como quien sabe y a quien deben escuchar” (Freire, 1994: 19). También estaríamos tentados, ante el agradecimiento del oprimido, de manejar relaciones de poder con comunidades marginadas.

Entonces, somos encargados de un hacer tangible desde las esferas de los espacios domésticos hasta el urbano, para lo que fuimos formados, y de un hacer intangible en el espacio social, para el cual no fuimos formados; afortunadamente, el estudio de Freire nos ha permitido profundizar en nuestro proceso de autocrítica, pues proveníamos de un ejercicio profesional sin el soporte de una teoría que nos permitiera acercarnos al hecho social. Ahora podemos reposicionarnos con las herramientas de análisis e intervención que nos brinda la pedagogía de Freire.

UN CAMINO PARA LLEGAR A FREIRE

Una experiencia fuera de los muros de la universidad y de las fronteras de mi país de origen demandó que comenzáramos a depurar la formación que recibimos en la carrera. Esta vez, ya en la práctica de la planeación urbana, teníamos que realizar una intervención de desarrollo urbano en un barrio marginado de la ciudad de Puebla, en México. A través de ella, nos topamos con una realidad social muy impactante y difícil de aprehender.

De las propias voces de los habitantes del barrio obtuvimos que los principales problemas sociales eran la falta de educación, el alcoholismo, el consumo de drogas, la delincuencia, la prostitución y la desunión entre vecinos. Le seguían la marginación por parte del gobierno, la pobreza, la falta de empleo, la represión policial y la inseguridad pública. Esto en un ambiente de deficiencia de servicios públicos como agua, pavimentado de calles y alumbrado público. También, basura en la calle, abandono de parques y existencia de inmuebles abandonados y en ruinas¹.

En un principio, intentábamos colocarnos en el lugar del oprimido, al ser impactados por sus injustas condiciones de vida, pero sólo fuimos capaces de escuchar sus voces, registrar la información y delinear propuestas. Estas estaban en conflicto con los parámetros oficiales que había que seguir, pues notamos que aquellas difícilmente atenderían las necesidades sociales de esa población, como finalmente ocurrió. Ello nos llevó, posteriormente, a desarrollar una investigación independiente para conocer las causas de la situación social, que derivó en tema de estudio para nuestra tesis de maestría.

Al ir indagando en las causas estructurales del estado de marginación del barrio, en las que el papel del Estado es fundamental, por impacto e impotencia, concluimos que era preciso *educar la rabia* para mantener presente el hacer algo al respecto, lo que relacionamos con la *rabia justa* de Freire. También que ese estudio debía tener una utilidad para los habitantes del barrio, pero intuíamos la inconveniencia de intervenir en una comunidad hasta no tener certeza de cómo comunicarnos con sus habitantes. Meditábamos la posibilidad de establecer *aulas sin muros* o enseñanza fuera de las aulas, con la intención de crear conciencia entre los oprimidos. Lo que después, con rectificaciones, descubrimos se acerca al planteamiento de los *círculos de cultura* de Freire, de quien obtenemos ahora referencias sobre

1 Los testimonios son el resultado de entrevistas realizadas en el barrio San Antonio, en el centro histórico de la ciudad de Puebla, a mediados del año 2000, en el marco de un plan de desarrollo urbano que se realizó para el barrio por contrato con el gobierno del estado de Puebla.

cómo propiciar diálogos con el oprimido, con qué elementos, con qué lenguaje, de qué temáticas.

Reconocemos sin pretensiones que, en la búsqueda de conocimiento para apoyar lo que ahora sabemos se denomina *liderazgo revolucionario*, habíamos elaborado pensamientos y actividades de corte freireano sin ser conscientes de ello, guiados por la intuición. Esto fue dándose progresivamente desde aquel primer contacto con los habitantes del barrio.

Ahora contamos con planteamientos y metodologías a través de las cuales Freire nos invita a trabajar codo a codo con el pueblo; nos ha ayudado a elaborar una comprensión holística en el análisis de las condiciones que propician la alienación de los oprimidos y de los opresores. Por eso observamos en la educación una de las causas de la situación del barrio, que es el común denominador de muchas poblaciones marginadas en México y América Latina. Lo encontramos claramente en su definición de *analfabetismo político*:

Si no superamos la práctica de la educación como pura transferencia de un conocimiento que sólo describe la realidad, bloquearemos la emergencia de la conciencia crítica, reforzando así el “analfabetismo” político [...] [el analfabeto político es] aquel o aquella que tiene una percepción ingenua de los seres humanos en sus relaciones con el mundo, una percepción ingenua de la realidad social que, para él o ella, es un “hecho dado”, algo que es y que no está siendo (Freire, 1999: 73,76).

Trascender ese analfabetismo implica pasar a ser consciente que para Paulo Freire es “la forma radical de ser de los seres humanos tales como seres que, rehaciendo el mundo que no hicieron, hacen su mundo y en este hacer y rehacer se hacen. Son porque están siendo” (Gadotti, 1998: 279), cuestión que es aplicable tanto en el propio reconocimiento de ser opresor como en la actividad pedagógica con el oprimido.

CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO CON EL OPRIMIDO

También nos preguntamos cómo podríamos contribuir al esclarecimiento de los habitantes del barrio sin ser un factor de intrusión. Esto a sabiendas de que aquellos padecen de una identidad negativa construida históricamente, por lo que consideramos que era preciso redefinir esa historia recuperando lo ocultado o soslayado por la historia oficial, transmitida por generaciones sin ninguna lectura crítica². En este sentido, es

² Una porción significativa de la población del barrio se autodenomina marginados, lo cual se alimenta de la estigmatización que sufren por parte de agentes externos (sociedad,

indiscutible la aportación de Paulo Freire en ámbitos que trascienden la educación formal, con su propuesta de *investigación participante*, que también es un fundamento para las prácticas de desarrollo comunitario y la delineación de políticas sociales justas, desde los intereses del pueblo, por el pueblo.

Aunque aún no hayamos elaborado este tipo de investigación en el barrio, es satisfactorio poder reconocer que iniciativas similares están siendo desarrolladas en Venezuela y México. En la primera a escala de barrios, se empiezan a constituir equipos locales de investigación, que trabajan con herramientas teóricas y metodológicas para la participación directa de las comunidades en el escenario de lo público, a través de rescatar “las riquezas de los saberes, experiencias y prácticas culturales que constituyen el legado de luchas emancipatorias y de los movimientos sociales” (Silva, 2005: 15). Resulta interesante que una de las tareas a llevar a cabo sea *aprender a desaprender*, que se refiere a identificar y descalificar aprendizajes que no aporten beneficios al desarrollo de la comunidad. En la segunda, una universidad pública mexicana³ propicia la investigación en las comunidades por sus pobladores, para el registro de los procesos históricos que han delineado la cultura de los pueblos originarios de la ciudad de México. Y además disponen de espacio editorial para publicar los resultados. Es el conocimiento construido por y con el oprimido, en la línea de establecer un diálogo de saberes, el erudito y el popular.

En otros ámbitos, nos percatamos de que todavía el conocimiento erudito es prácticamente inaccesible al pueblo; no obstante, debería estar a su servicio, en términos de que este sepa el porqué de sus condiciones de vida. Habíamos planteado que ese conocimiento debía salir de la academia y ser traducido para el pueblo, pero nos hemos rectificado. Lo que los oprimidos necesitan de la academia es intelectuales comprometidos con la liberación y dispuestos al diálogo, dándole cabida al saber popular.

En el caso específico de la planeación urbana, esta es emanada y renovada por la producción de conocimiento de investigadores urbanos. Sin embargo, dicho conocimiento no está al alcance de las mayorías por su especialización, lo cual es una realidad excluyente y antidemocrática. Esto último lo entendemos al conocer que la planeación urbana en algu-

gobierno, actores políticos). Ello por que el barrio fue zona de tolerancia durante tres décadas a principios del siglo XX, lo que ha acarreado consecuencias en los ámbitos políticos, sociales y económicos en la vida personal y colectiva.

3 Tal es el caso de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, que a través de su Coordinación de Proyectos de Enlace Comunitario edita fascículos especiales de y para las comunidades en su revista *Manovuelta*.

nos gobiernos de América Latina obedece a lineamientos de organismos internacionales de financiamiento, que a través de la ideología neoliberal pretenden implantar un pensamiento único, y por lo tanto una forma de *hacer ciudad* también única, orientada a la mercantilización. Existen profesionales que adhieren a dicha tendencia y no sólo son asesores de estos gobiernos, sino docentes universitarios.

DESCIFRAMIENTO DEL ESTADO OPRESOR Y SUS MANIFESTACIONES

Nos hemos apoyado en Freire para continuar en la no sencilla labor de estudiar el Estado y cómo en nuestra relación con él se ven influenciadas nuestra percepción del mundo y nuestra actuación en él. Una de las cuestiones fundamentales es la división social del trabajo, producto de la *escuela dualista*, así definida por Baudelot y Establet y reforzada por una *educación del sistema* (Gadotti, 2006). Ambas generan contingentes de pocos intelectuales y muchos empleados subalternos, en los que identificamos más claramente la preeminencia de un Estado opresor. Esa educación dualista y del sistema ya se está implementando de manera encubierta en políticas sociales en México, a través de las cuales se conduce al individuo a alcanzar una conciencia de sí mismo que no va más allá de sus necesidades básicas. No permiten al sujeto integrarse a las políticas sociales desde su autonomía, sino bajo condiciones que impone el Estado. Su superación personal es guiada por la formación en un oficio funcional al mundo empresarial, todo ello apuntalado en un discurso que enuncia participación, inclusión y superación de la pobreza (Medina Gamboa, 2006: 164).

Además, en las vías de participación que el gobierno ofrece a los ciudadanos, se sigue estableciendo una relación de control que el primero quiere seguir ejerciendo sobre los segundos, pues las políticas sociales no funcionan como derechos, sino como prerrogativas a ciudadanos que cumplen con los requisitos impuestos, aunque sean anticonstitucionales. Esto se nos reconfirma con la postura de Freire respecto de la conciencia opresora, en cuanto a que es el Estado neoliberal el que “tiende a transformar en objeto de su dominio todo aquello que le es cercano. La tierra, los bienes, la producción, la creación de los hombres, los hombres mismos, el tiempo en que se encuentran los hombres, todo se reduce a objetos de su dominio” (Freire, 1994: 15).

Afortunadamente, estamos ante la posibilidad de construir un mundo interior y colectivo con firmeza ante esas pretensiones, al apoyarnos en la pedagogía del oprimido y de la autonomía, develando con el oprimido los modos en que interviene ese Estado en la configuración de nuestra existencia. A través de la *teoría de la conciencia humana* de Freire, que se refiere a la incompletitud, inconclusión y lo inacabado del

ser humano, reforzamos nuestro impulso por demandar el cumplimiento de nuestros derechos constitucionales y humanos y el seguir indagando en las condicionantes: las estructuras del Estado, su legislación, las políticas sociales y la burocracia.

LA ENSEÑANZA DE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES

Ahora revaloramos las virtudes de las minorías raciales, étnicas, de género y excluidos, que con sus luchas han hecho evolucionar el derecho para el beneficio de la sociedad entera y contribuido a la humanización, al visualizar los fenómenos sociales en su dimensión local y global, como manifestaciones y acciones de resistencia contra la opresión.

Ello se evidencia aún más por la pretensión del Estado opresor, en conjunción con medios de información e instituciones, de minimizar y hasta aplastar las expresiones de esclarecimiento de la opresión que nos brindan los movimientos sociales. Al respecto, Freire planteó que “en el análisis de la situación concreta, existencial, de la opresión, no podemos dejar de sorprender su nacimiento en un acto de violencia que es instaurado, repetimos, por aquellos que tienen en sus manos el poder” (Freire, 1994: 15). En México, son paradigmáticos los casos de represión del Estado durante este año, con el fin de mantener la domesticación de los oprimidos⁴.

Construir colectivamente una conciencia de la dominación es una labor que desarrolla el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), a través de su “Otra campaña”⁵, en un recorrido por las comunidades más marginadas del territorio nacional mexicano, documentando y difundiendo las denuncias y planteamientos de los oprimidos.

Esta es una enseñanza emanada de luchas, que difícilmente será difundida en las escuelas, pues es parte de la vida de los oprimidos, de su cotidianidad, en la calle, en la vivencia de la exclusión y la injusticia. Nada de esto se encontrará en los libros de texto oficiales, ni se documenta en ellos la virtud de las minorías raciales, étnicas, de género y excluidos durante siglos, que han hecho evolucionar el derecho y el estado de cosas. Entonces los niños podrán seguir la tendencia generalizada de padres y maestros, de que los protagonistas de movimientos sociales son revoltosos, *alzados* que pretenden subvertir el orden de la ley. Por ello

4 Entre otros, pueden mencionarse el caso de una brutal represión policial hacia ciudadanos del pueblo de San Salvador Atenco, en represalia por su negativa a la construcción de un aeropuerto en sus tierras. También la ocupación militar de la ciudad de Oaxaca, por las movilizaciones y plantones de la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca, que demanda, entre otras cosas, el ejercicio de derechos sociales negados a las poblaciones indígenas durante décadas. Para mayor información, ver <www.asambleapopulardeoxaca.com>.

5 Para ampliar esta información, ver <www.enlacezapatista.ezln.org.mx>.

resulta tan necesaria una educación incluyente y plural, que motive a la investigación y al pensamiento crítico desde tempranas edades.

EDUCACIÓN PROGRESISTA, HACIA UNA FORMACIÓN CIUDADANA

A partir de la revisión de la experiencia personal, se hizo patente que sobre la base de la vivencia del espacio escolar en sus dimensiones físicas, afectivas y sociales, construimos condicionamientos que delinearán nuestro desarrollo humano e intelectual, lo que también sucede en los espacios de la calle, del barrio y de la ciudad. Aprender críticamente nos ayuda a conocer nuestro contexto y a reconocernos como producto de él (lo valioso y lo castrante) y, en consecuencia, ser capaces de desprendernos de lo que nos obstaculiza para crecer y buscar alternativas. Esta actitud será fundamental para el mejoramiento o la refundación del ejercicio democrático desde los microespacios sociales (familia, escuela, barrio) hasta esferas más complejas como la ciudad y la realidad nacional y global.

Consideramos entonces que la formación social, junto con el fomento al pensamiento crítico, debe atravesar las estructuras y los contenidos curriculares de la enseñanza, desde la escuela básica hasta la universidad, lo que constituiría una educación progresista, orientada por la humanización, génesis de una formación ciudadana. Se trata de una cuestión que desdichadamente no vislumbramos aún como posibilidad dentro de la educación pública temprana en el caso de México, como ya hemos señalado.

Sin embargo, fuera de las aulas se están dando otras manifestaciones de educación progresista, que nos llaman a la reflexión sobre la necesidad de una ampliación de los espacios democráticos. Esto a partir de encuentros y diálogos nacionales que se dan en espacios políticos en los que organizaciones sociales, sindicatos, intelectuales y académicos comprometidos presentan sus propuestas para un proyecto de nación alternativo al neoliberalismo⁶.

En términos de una continuidad pedagógica orientada al ejercicio de la democracia, desde la escuela hasta la vida en los espacios sociales, es relevante mencionar que la educación en los municipios autónomos rebeldes zapatistas se funda en el conocimiento de la realidad comunitaria en relación con el país y el mundo; se fomenta el aprendizaje partiendo de la propia cultura y el desarrollo de las capacidades produc-

⁶ Se trata, entre otros, del Encuentro Nacional Reforma del Estado y Agenda Ciudadana, realizado en junio de 2005 (Concha Malo, 2005: 24), el "Manifiesto del Primero de Mayo" de 2005 (FSCISP, 2005: 11) y los diálogos nacionales para un proyecto de nación alternativo al neoliberalismo. Para mayor información, ver <www.dialogonacional.org.mx>.

tivas en pro de sí mismo y su entorno social y natural (Bellinghaussen, 2005). Esto ha dado origen a la creación de estructuras alternas al poder establecido, que delinear el quehacer político, social y humano en sus comunidades. Se trata de los *caracoles*.

[En ellos] se combina e integra en la práctica [...] la construcción del poder por redes de pueblos autónomos y la de integración de órganos de poder como autogobiernos que luchan por una alternativa dentro del sistema [...] Ambas políticas –la de la construcción y la de integración del poder– son indispensables para una política de resistencia y de creación de comunidades y redes de comunidades que hagan del fortalecimiento de la democracia, de la dignidad y de la autonomía la base de cualquier proyecto de lucha (González Casanova, 2003).

Otras opciones de educación progresista son brindadas por organizaciones no gubernamentales a través de sus investigaciones independientes, dadas a conocer a través de la radio pública con vocación democrática y plural⁷, un importante espacio de comunicación, que “se ha convertido en el ‘primer poder’ ideológico que existe en nuestra sociedad” (Esteinou Madrid, 2005). Se trata de la difusión de los avances, estancamientos o retrocesos que se experimentan en la sociedad en términos de participación en las decisiones sobre su destino, del nivel de cumplimiento de los derechos humanos y constitucionales, así como la visibilización de minorías sociales que aportan al análisis de la realidad desde sus ópticas diversas. Por su parte, radios libres y comunitarias son cátedras populares y vehículos de cohesión social, que pueden ayudar a combatir la alienación de los oprimidos, ya que sus voces, saberes populares y posturas tienen amplia difusión en estos medios. A nuestro parecer, se trata de espacios radiales participativos que están aportando a la democratización de la información y a crear nuevas estructuras de pensamiento y acción.

Esta diversidad de opciones contribuye a la construcción de ciudadanía, versión actualizada del término *concientización* acuñado por Freire. Esto reviste gran importancia, ante el hecho de que el término ciudadano comienza a ser más asociado al de participante en la toma de decisiones fundamentales que al de votante exclusivamente, que había sido impuesto por las democracias representativas en la región latinoamericana. Aquel panorama se está viendo modificado por las medidas progresistas que vienen implantando algunos gobiernos, en pro de una

7 Es el caso del Instituto Mexicano de la Radio, a través de su emisora Radio Ciudadana. Para mayor información, ver <www.imer.gob.mx>.

real participación del ciudadano en las decisiones. Ello está generando una transformación política, económica y social en la región, en la que gobiernos de una izquierda diversa, como los de Argentina, Brasil, Bolivia, Cuba, Venezuela y Uruguay, en diálogo y cooperación y con sus respectivas capacidades, asumen el reto de dignificar la vida de sus pueblos, recuperar y reinvertir internamente sus recursos y alcanzar la independencia económica.

SOBRE LA TRANSDISCIPLINA

Por el despliegue de sus facultades conectivas, Freire propició el diálogo de conocimientos de diversas áreas para desarrollar su pedagogía. Por ello nos invita a contribuir a romper las barreras que han impuesto la especialización y parcelación del conocimiento, que a nuestro parecer han ubicado a los profesionales de disciplinas técnicas y sociales en posiciones antagónicas y conflictivas. Hoy estamos llamados a tender puentes entre aquellas para lograr un trabajo humano en equipo y la retroalimentación, que constituyen el ejercicio de la transdisciplina. Se requiere para ello de una solidaridad real, adquirida genuinamente del estudio crítico de la realidad del oprimido y la convivencia con él. Es otra vía para la humanización.

A partir de nuestra autobiografía formativa, detectamos el origen de nuestra dificultad para congeniar con profesionales de otras disciplinas y realizar un trabajo en equipo. En la universidad, los estudiantes convivíamos con la pugna por el protagonismo y la descalificación entre buena parte de nuestros profesores en la facultad de arquitectura, tanto dentro de disciplinas afines (urbanismo) como las que tendrían que complementar el ejercicio de nuestro oficio (historia, tecnología y ecología). Ello develaba la descoordinación de las áreas de conocimiento y la verticalidad en la enseñanza, por un lado, y por otro la diversidad de ideologías, que no eran, para buena parte de los estudiantes, reconocibles como tales.

Por esto, la aproximación a la realidad del oprimido nos ha demandado ir más allá de las construcciones adquiridas en nuestra formación e incluso trascender la propia disciplina, para poder afrontar el acercamiento al oprimido y la intervención responsable en comunidades marginadas.

Ahora percibimos más claramente que la transdisciplina y el trabajo en equipo deben implementarse desde tempranas edades, desde una escuela más incluyente y participativa que potencie, por ello, un mejor entendimiento, convivencia y el establecimiento en el futuro de acuerdos en los espacios sociales. Al día de hoy, reflexionamos que el punto de encuentro entre profesionales de disciplinas técnicas y sociales es precisamente el deseo de emancipación, siempre atentos a las ense-

ñanzas de los movimientos sociales. Otro aspecto es el de asumirnos como pueblo pues, a pesar de los privilegios económicos y educativos, también somos oprimidos.

APENAS COMENZAMOS

Queremos seguir estudiando a Freire y su pedagogía para vivenciarla en nosotros mismos y en los espacios de la familia, la escuela, la comunidad, el espacio laboral, la militancia política, la sociedad, el Estado, en donde convivimos cotidianamente opresores y oprimidos.

Hemos descubierto en el autoritarismo una falsa seguridad, y en la ingenuidad, una herencia de la opresión, cuestión que atraviesa todas las relaciones sociales, en las que visualizamos las diversas manifestaciones de la opresión: el machismo, la ideología judeocristiana, la falta de reconocimiento de la pluralidad, multiculturalidad y diversidad sexual, también la intolerancia social (clasismo, racismo, xenofobia) e incluso la filantropía. Y este conjunto de factores hoy sustenta el diseño de políticas sociales, leyes y planes de desarrollo por parte de los gobiernos, que finalmente atentan contra la construcción de ciudadanía. De allí la importancia de descifrar la opresión, hasta sus expresiones más sutiles.

Con Freire, no sólo podemos comprender lo que significa *ser más*, sino que nos guía a través de sus reflexiones a ser y *ver más*, por el gran panorama que ha abierto a nuestra búsqueda de saber, ahora acompañada de una sensibilidad social potenciada, sin pretensiones de erudición y sin temor a la subjetividad.

Asimismo, hemos podido reflexionar más profundamente sobre el obrar cotidiano con el que contribuimos a la opresión identificando nuestras propias contradicciones, comenzando por trabajar en la desintegración de la alienación personal y hacer nuestra pequeña aportación a la humanización. Hemos reconocido que nuestro trabajo emancipatorio no puede basarse sólo en la teoría, sino que es preciso confiar también en la propia sensibilidad social y habilidad comunicativa con el pueblo, desde la pedagogía del oprimido. Incluso, nos arriesgamos a abandonar el temor a educar desde el corazón y la intuición, siempre acompañados de la razón y la crítica.

BIBLIOGRAFÍA

Bellinghaussen, Hermann 2005 “En territorio zapatista se educa de acuerdo con la realidad campesina” en *La Jornada* (México DF) 24 de mayo.

Concha Malo, Miguel 2005 “Agenda convergente de la sociedad civil” en *La Jornada* (México DF) 22 de octubre.

- Esteinou Madrid, Jorge 2005 “Hacia un nuevo modelo de comunicación social: la radio ciudadana” en <www.imer.gob.mx/xeqk/javier_esteinou.pdf> acceso 8 de junio de 2006.
- Freire, Paulo 1994 *Pedagogía del oprimido* (Buenos Aires: Siglo XXI).
- Freire, Paulo 1997 *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa* (México DF: Siglo XXI).
- Freire, Paulo 1999 *La importancia de leer y el proceso de liberación* (México DF: Siglo XXI).
- FSCISP-Frente Sindical, Campesino, Indígena, Social y Popular 2005 “Manifiesto del Primero de Mayo” en *La Jornada* (México DF) 29 de abril.
- Gadotti, Moacir 1998 *Historia de las ideas pedagógicas* (México DF: Siglo XXI).
- Gadotti, Moacir 2006 “Educação popular na America Latina: aspectos historicos e perspectivas”, mimeo.
- González Casanova, Pablo 2003 “Los caracoles zapatistas. Redes de resistencia y autonomía” en *La Jornada* (México DF) 26 de septiembre.
- Medina Gamboa, Mercedes 2006 “Hacia una construcción alternativa de participación en las decisiones sobre la ciudad. El caso del barrio San Antonio en la ciudad de Puebla”, mimeo.
- Silva, Launem 2005 “Equipos locales de investigación. La historia en presente... desde y por la comunidad” en *Parroquiadentro* (Caracas) diciembre.

