

EL MÉTODO CIENTÍFICO DE INVESTIGACIÓN COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA

El tema, tal como está presentado en el programa, es demasiado amplio y no sería posible desarrollarlo en el tiempo de que dispongo. Además, algunos aspectos que he desarrollado en mi trabajo no serían de mucha utilidad para los profesores de ciencias naturales, para los investigadores, ni para el trabajo con el Jardín Botánico de Bogotá.

El profesor que hizo la charla esta mañana planteó unos puntos básicos que usualmente también suelo presentar, por lo que ya no tengo que repetirlos. Por un lado, la visión integracionista, es decir, mirar la totalidad y considerar que es más que la suma de sus partes; por otro, que el conocimiento y, por lo tanto, el método, son históricos; también, que la didáctica, al menos en la forma en que él la define, es mucho más que una simple herramienta y hace parte del método. Otro planteamiento suyo importante es el de la enseñanza-aprendizaje a través de la investigación, es decir, que el proceso de enseñanza-aprendizaje no es simplemente el proceso de transmisión a los alumnos de un conocimiento o de una información que ya existe, sino que se busca crear conocimiento en el aula con la participación de los estudiantes. El último aspecto que quiero retomar es la idea de que el aula, dentro del proceso de creación del conocimiento a través de la investigación, debe convertirse en un lugar de circulación y confrontación de saberes, y que el del docente es uno de los saberes que aquí se confrontan, pero los saberes de los estudiantes son también parte de ellos y deben también ser parte de la circulación y confrontación y, por consiguiente, punto de partida de tales procesos de investigación.

Este último aspecto me permite relacionar la exposición del profesor Guillermo con la de Alexander, cuando planteaba la manera de iniciar el proceso de construcción de conocimiento con base en las respuestas que los habitantes de los sitios donde están trabajando dan para explicar los problemas en los que están inmersos sus barrios o localidades. Él ponía un ejemplo: ¿Por qué las casas en este barrio, un barrio en particular, se están agrietando y deslizando? Las respuestas de la gente eran: porque están mal hechas, porque los materiales son malos, etc. Yo pregunté, ¿qué se hace con esas respuestas, que en su criterio no eran acertadas porque se referían a razones equivocadas sobre las causas de ese tipo de problemas? En su exposición, Alexander planteaba un aspecto que quiero recordar,

decía: la gente considera que una de las razones por la cuales las casas se agrietan y se deslizan es porque están mal hechas, sin embargo, esas casas, en su gran mayoría, son construidas por los mismos obreros que construyen los grandes edificios y las grandes casas de la ciudad, sin que estos se agrieten ni se derrumben; entonces ¿cómo pueden decir que cuando falla su propia edificación es porque está mal hecha? En consecuencia, el proceso que se sigue con la comunidad busca profundizar más allá de esas primeras explicaciones, hasta encontrar las razones profundas, las causas esenciales de esas problemáticas.

Daba otro ejemplo, el de las enfermedades de la piel en el barrio Mochuelo y en los barrios cercanos al botadero de basura, y también se refería a las respuestas de las personas; pero aquí aportó una cosa nueva: en muchas ocasiones, cuando las personas dan esas primeras respuestas para explicar el problema que están teniendo, pueden estar influenciadas por el conocimiento que están recibiendo de afuera, explicaciones que otras instituciones u otros personajes les han dado, por ejemplo, decirles que la razón por la cual los niños sufren esas enfermedades en la piel es porque conviven con los perros y estos son los que las transmiten. Alexander explicaba que es una respuesta que les ha sido dada por los gestores de salud o por otras personas que no son de la comunidad, y la comunidad las ha recogido, aunque tampoco es la respuesta de fondo ante la problemática.

Lo que quiero plantear es cómo hacemos para que no se den los problemas que se pueden presentar en este campo, cuando uno lleva desde afuera a la gente un conocimiento y una explicación de las cosas que ella simplemente toma como válida y se la aprende, pero no hace nada para resolver el problema. En ese sitio seguramente seguirán viviendo los perritos, a pesar de que mucha gente crea que ellos son la causa de las afecciones de la piel de los niños. Qué hacer para que las soluciones o los intentos de solución de esos problemas no sean llevados a la gente desde afuera, pero también qué hacer para que las respuestas iniciales que dan, las explicaciones de su vida cotidiana, de la vida común y corriente que llevan, no sean simplemente descartadas con el argumento de que hay que buscar las causas profundas, las explicaciones de fondo, las razones esenciales del problema.

Otra de las exposiciones de la mañana nos hablaba del papel de la cotidianidad en el proceso de conocimiento, refiriéndose a la cotidianidad

escolar. Yo lo planteo de una manera más general: ¿qué hacer con la cotidianidad de la vida de la gente en el proceso del conocimiento de la realidad? Efectivamente, como Alexander planteaba, el conjunto de la población, esas personas que se catalogan como no instruidas, que no han tenido una relación con la academia ni con los métodos de conocimiento que se manejan en ella, tienen explicaciones sobre su realidad, tienen un conocimiento de ella; incluso, en muchas ocasiones, toman de esa misma cotidianidad los elementos que les sirven como conceptos para pensar y explicar tal realidad, conceptos que ordinariamente han sido catalogados como sentido común. Sí, se acepta desde la academia que la gente tiene sentido común, pero para esta academia el sentido común no es científico, no es válido; tal vez esto se deba, como su nombre lo indica, a que es muy común, y en la academia, para que el conocimiento sea valorado debe ser propiedad o tarea de un sector muy limitado de la población, de los intelectuales y los académicos, que precisamente viven de tal situación, porque si el sentido común fuera considerado válido, científico, tales intelectuales y académicos sobrarían.

Ha sido común en las exposiciones de la mañana la consideración de que los procesos de conocimiento deben realizarse con la gente, con los miembros de las comunidades afectadas por las problemáticas. Esto se ha vuelto una declaración reiterativa en las investigaciones, especialmente en ciencias sociales, y sobre todo desde que La Rosca de Investigación y Acción Social, de la cual Orlando Fals Borda hacía parte aunque no era su único miembro, desarrolló la metodología que denominaron IAP, Investigación-Acción-Participativa. Hoy, la mayor parte de las investigaciones que se proponen, en especial por parte de las entidades oficiales, establecen que deben hacerse con la participación de los sectores sociales concernidos, aquéllos acerca de los cuales se quiere conocer. Pero esto se queda como una declaración de principios en los proyectos, sin que sea muy común su puesta en práctica en el trabajo de terreno, en las actividades que se realizan con las comunidades.

Puestas las cosas así, lo que acabo de plantear tiene que ver con dos categorías que es usual mencionar en los procesos de conocimiento: lo abstracto y lo concreto. A los conocimientos populares, a esos que los diversos sectores populares tienen acerca de su vida y de su situación, se les suele considerar como concretos, resultados del ensayo y el error, productos de la experiencia vivida, que, por lo tanto, no alcanzan un nivel conceptual, un nivel de generalidad que permita plantearlos, aplicarlos,

usarlos en condiciones distintas a las del sector en donde se han producido, agregando que, si las condiciones cambian, ya no sirven. El conocimiento de la academia, el de los intelectuales se piensa como válido porque emplea, además de ese nivel empírico de los conocimientos, la abstracción, que es un proceso de la mente, una propiedad del cerebro humano, que permite ir más allá de lo empírico, del sentido común, de ese saber o conocer la apariencia, la superficie de los problemas, para alcanzar el conocimiento profundo, la esencia de la realidad mediante conceptos abstractos.

No es con este último criterio que yo he adelantado, mis trabajos de investigación en los últimos tiempos, aunque sí lo fue al comienzo. Me fueron necesarios muchos años de experiencia, muchos años de trabajar con la gente, para llegar a aceptar que no todos los conocimientos populares son simple sentido común, que no todos los conocimientos que el pueblo tiene acerca de su situación son meros conocimientos empíricos, sino que allí también hay conceptos abstractos, conceptos que dan cuenta de la esencia profunda de los problemas, pero que los intelectuales y los investigadores académicos no reconocen como tales porque están expresados a través de elementos de la vida cotidiana, a través de cosas concretas de la vida diaria, y ellos están acostumbrados a reconocer como conocimientos científicos sólo aquellos que se expresan por medio de conceptos abstractos, de categorías abstractas. No se acepta que se pueda conocer, que se pueda conceptualizar a través de cosas concretas. Sin embargo, por lo menos en el campo de la antropología, desde hace unos 50 años, se ha encontrado que eso ocurre en las sociedades indígenas, que los indios piensan con cosas y no sólo con ideas abstractas como lo hacemos nosotros; por eso durante mucho tiempo se dijo que los indios no tenían pensamiento abstracto, sino solamente pensamiento concreto; se les negaba entonces la capacidad de abstraer; se decía que era únicamente conocimiento empírico porque lo que se veía eran elementos empíricos de la realidad de los indios. Correspondía al antropólogo convertir ese conocimiento empírico, ese conocimiento de la apariencia de las cosas, ese conocimiento simplemente sensible que la gente del común obtiene a través de ver, oír, hablar, oler, tocar, probar, en un conocimiento abstracto. El antropólogo asumía el encargo de efectuar esa transformación, de pasar de lo empírico a lo abstracto, de la superficie de los problemas, al conocimiento profundo de la esencia de los mismos.

Sobre esa base se ha desarrollado durante toda la historia de la antropología la interpretación de los llamados “mitos”. Desde comienzos del

siglo pasado, Bronislaw Malinowski, uno de los creadores de la antropología moderna, decía que la interpretación válida de la sociedad y de los “mitos” de los indígenas era la del antropólogo; al indígena había que preguntarle qué pensaba acerca de su sociedad y de su realidad, pero sus respuestas solamente constituían uno de los insumos con base en los cuales el antropólogo hacía su interpretación, que era la única válida. A mediados del siglo pasado, Lévi-Strauss fue el primero en darse cuenta de que los indios pensaban con cosas; sin embargo, como era víctima de un acentuado intelectualismo que consideraba que solo los intelectuales académicos de nuestra sociedad podían dar explicaciones verdaderas de las cosas de los indios, solamente se le ocurrió plantear acerca de este hecho que se trataba de metáforas, que los indios hacían comparaciones, que cuando los indios se referían a algo expresando su conocimiento con cosas, lo que realmente querían decir es que ese algo era como alguna otra cosa.

Por ejemplo, los indios guambianos dicen que la historia es un caracol que camina, Lévi-Strauss hubiera dicho que los guambianos piensan que la historia es como un caracol, es decir, que hacen una comparación, una metáfora; pero los guambianos no dicen que la historia sea como un caracol, lo que dicen es que es un caracol, es decir, su concepción abstracta, esencial de la historia es que ésta camina como un caracol de aquellos que se encuentran en territorio guambiano, por los caminos más húmedos o en las orillas de las quebradas.

Y los guambianos no solo muestran el caracol, sino también sus dibujos en las piedras, los petroglifos, o lo muestran en su sombrero propio, que se teje en la misma forma que el sombrero vueltiao: primero se elabora una larga cinta y luego esa cinta se va enrollando para dar su forma al sombrero, forma que geométricamente se denomina espiral, pero este es el concepto abstracto que nosotros empleamos, mientras que el que utilizan los guambianos es caracol. Precisamente ayer, repasando el libro de Engels “Dialéctica de la naturaleza”, encontré una descripción de la historia, hecha en términos abstractos, pero idéntica a la que los guambianos plantean cuando dicen que la historia es un caracol, o que puede leerse en su sombrero. Dice que el conocimiento se desarrolla históricamente en espiral, cada vez vuelve a pasar por el mismo punto, pero en un nivel más alto.

Otro concepto guambiano es el de horqueta, y esta es la forma del telar en que se tejen los chumbes, las fajas con que las mujeres se amarran a los niños a la espalda o el anaco a la cintura. Para fabricarlo, buscan un árbol de

madera fina, que tenga esa ramificación bien definida y la cortan y con ella trabajan el tejido; también puede verse la horqueta en las desembocaduras de los ríos o en los cruces de caminos, o pueden ser lugares en donde dos cañadas o dos valles entre montañas se encuentran, para continuar un solo valle, es decir, en la vida cotidiana de los guambianos. Esta horqueta significa creación o procreación. Cuando una joven se va de su casa y después de un tiempo regresa embarazada, los guambianos dicen que se fue por un lado de la horqueta y volvió por el otro. También es horqueta la entrepierna de las mujeres, como lo son los lugares en donde un río macho, porque allá los ríos tienen sexo, desemboca, penetra en el río hembra, y genera el territorio guambiano.

Se creía que esta era una manera muy particular de pensar de los indios, que esa concepción de los guambianos de que la historia es un caracol, quería decir que la historia existe, transcurre, avanza en espiral. Yo pensé inicialmente que era una manera propia y única del pensamiento de los guambianos, luego descubrí que existen otras sociedades en que ocurre algo semejante. Tiempo después, un trabajo de investigación sobre la vida escolar, hecho por una socióloga de la Universidad Nacional, mostró que en la vida cotidiana de su escuela, niños y maestros, por supuesto que no todos los niños ni todos los maestros, tienen un conocimiento profundo y esencial de lo que es la educación en nuestra sociedad y, sobre todo, en esos sectores populares, y lo manifiestan a través de hechos o cosas que ocurren o existen en su vida cotidiana.

Un niño que conoce el carácter de su institución educativa, pregunta: “cierto profe que la escuela es una cárcel”; pero ese concepto del maestro carcelero y de la escuela cárcel ha sido desarrollado por muchos investigadores de pedagogía desde hace mucho tiempo, investigadores que con toda seguridad ese niño no leyó. También están los niños que dicen a su profesor a final del año: “¿profe, qué trabajo le debo?; profe, qué nota le debo?”. Mostrando que tienen claridad del carácter alienado de la educación, de que los procesos educativos no son para ellos, ni de ellos, sino que ellos los hacen para otros distintos de ellos, como explicó Marx sobre la alienación. O la profesora que en la reunión de final de año para decidir qué alumnos pasan el año y cuáles no, para poder cumplir con el 5% de los que se quedan, y cuando una de las profesoras plantea que un cierto estudiante es muy malo y no debe graduarse, argumenta: “Profesora, dejémonos de bobadas, ¿sabe cómo me imagino yo a ese niño?, con un gorrito en la cabeza y manejando un ascensor toda su vida, ¡graduémoslo!.

Lo que muestra que esa profesora sabe muy bien que ese criterio sobre que la educación es un mecanismo de ascenso social que permite a los sectores populares salir de las clases sociales a las que pertenecen, y superar, por lo tanto, su situación de dominados, de explotados, de negados, no es cierto, no corresponde a lo que pasa en la realidad, sino que es mera ideología burguesa de la educación.

Es en la escuela, en la confrontación de saberes acerca del medio en que los alumnos se desenvuelven, en donde los conocimientos que estos tienen se deben confrontar, no es calificándolos de entrada como sentido común o como conocimiento empírico. Es aquí, en el aula, como decía el profesor esta mañana, en donde la confrontación debe tener lugar; por supuesto, eso requiere que en ella se hable de la vida de la gente y de sus problemas. Porque cuando en el aula se habla, como ocurre con frecuencia, de cosas que no tienen nada que ver con la vida de los niños que asisten a ella, ni, muchas veces, con la vida de los profesores, no es posible que se dé tal confrontación. En este último caso, seguramente los niños no saben nada y, tal vez, el profesor tampoco, y por eso se limita a repetir un discurso aprendido.

Esta mañana, el profesor Guillermo proponía otra cosa: que se hablara de los problemas y de la vida de la gente y que, acerca de esa vida, todos los niños tienen un conocimiento, seguramente muy diferente los unos de los otros; y que es en el aula donde hay que crear los mecanismos pedagógicos para que esos conocimientos y los que tiene el profesor se puedan confrontar, para que se puedan decantar. ¿Cuáles de esos conocimientos son válidos? ¿Cuáles de ellos no se quedan patinando en la superficie del problema sino que llegan al fondo? Y el mecanismo de esa confrontación, de esa circulación de saberes, es básicamente la discusión, y para que haya discusión, los alumnos tienen que tener derecho a la palabra; no se trata de que el profesor les dé la palabra, porque la palabra no es propiedad del profesor; y si lo es, eso no permite que se desarrolle esta confrontación de conocimiento, que yo llamé en mi trabajo reuniones de discusión.

Sin embargo, no fui yo quien la creó, la aprendí con los indios del Cauca, porque es la metodología que usan en sus asambleas para profundizar en el conocimiento de sus problemas y para tomar decisiones de qué hacer. Ellos plantean en asamblea general cuáles son los problemas que se van a discutir, y luego hacen grupos, reuniones de discusión, con distintos criterios de conformación: por ejemplo, en algunas reuniones los indígenas

guambianos se reunían entre ellos, y así mismo los paéces, los pastos, los que venían de afuera, a estos grupos los llamaban comisiones, utilizando el término que empleaban en esa época los movimientos de estudiantes y de trabajadores. Los grupos discutían horas y a veces días, y luego volvían a plenaria, pero ésta no era para que los relatores de cada comisión presentaran, como suele ocurrir entre nosotros, sus ideas, sus propuestas, atribuyéndolas a la comisión. Allá, en las asambleas generales realizadas después de las reuniones de comisión, toda la gente volvía a participar en la discusión, sin que al final se sacara una conclusión: Lo que sucedía era que en esas reuniones de discusión el conocimiento de cada uno de los participantes se confrontaba con el de los demás, se socializaba, se profundizaba y avanzaba en espiral; al final de la reunión, cada uno de los que había participado tenía un conocimiento mucho más avanzado, mucho más profundo del que tenía al inicio de la reunión, y con tal conocimiento volvían a discutir en la plenaria. Es decir, que el resultado del trabajo de una comisión estaba dado por lo que quedaba en la mente de cada uno acerca del problema que se discutía.

Si en el aula de clase se trabaja sobre los problemas de la vida de la gente, y hacerlo no es fácil porque entre nosotros la educación está hecha para lo contrario, para velar, como se decía esta mañana, los problemas de la vida de la gente, sus causas profundas y sus condiciones. De ahí que sea tan problemático cuando “la escuela se invade de barrio”, como lo llamó la socióloga que mencioné antes, cuando algún profesor y sus alumnos trabajan sobre los problemas de los estudiantes, cuando estos tienen la oportunidad de llevar a sus papás, abuelos o parceros a la clase para que hablen y cuenten las cosas, cuando tienen la oportunidad ellos mismos de presentar al conjunto de la escuela su problemática y lo que piensan de ella; tal situación produce un desbarajuste, una oposición, una negación de las directivas y del resto del profesorado. No es fácil, entonces, invadir la escuela, o la universidad, de barrio, pero cuando se hace, los estudiantes, conjuntamente con el profesor, pueden generar un conocimiento válido acerca de su realidad, de las causas de esta realidad e incluso, inicialmente, proponer soluciones: Los alumnos pueden llevar las historias de sus familias, las actividades que hacen sus padres y qué piensan de ellas, pueden contar cómo es su casa, cómo se desarrolla la vida ahí, cómo es la vida en una familia en la que el papá trabaja de noche y la mamá de día, y el niño no está presente más que unas pocas horas del día. Sobre todo ese material, sobre la descripción y el conocimiento de la realidad, es posible discutir porque los alumnos tienen ideas acerca de lo que se está contando, ideas

diferentes según su edad, según su vida y su experiencia.

Claro que ahí hay un problema típicamente escolar: ¿de dónde saca el profesor la nota?, ¿a qué alumno le pone 5, a qué alumno le pone 3 y a qué alumno raja? ¿Con qué criterio valora más o menos lo que uno de los alumnos ha planteado o lo que uno de ellos ha conceptuado sobre algo? A veces se dice que la gente plantea soluciones utópicas, pero ¿quién decide que son utópicas? Solamente la posibilidad de que se pongan en práctica, de que se pongan a prueba esas posibles soluciones hace que, si son utópicas, aquél que piensa que ese puede ser el remedio, al tratar de cambiar las cosas, descubra por su propia experiencia que su propuesta no es viable, por lo menos en las condiciones existentes, y no porque sea el profesor quien diga “eso es utópico, no se puede”. Lo contrario quita al estudiante la iniciativa de probar, de hacer algo por el miedo de fallar. Nuestra escuela, y con esto me refiero también a las universidades, pareciera tener una terrible confusión, confunde errar sin h, que significa cometer un error, con herrar con h, como si por ello se fuera un burro o una mula, sin aceptar que errar sin h es una forma de aprender, de conocer.

A esa forma de conocimiento la he llamado “recoger los conceptos en la vida”, en el que hacer diario de la gente; por supuesto, es un camino contrario al que se suele seguir, en el cual se recogen los conceptos en los libros, se cree solamente en los textos; no pensamos que nosotros mismos podemos desarrollar conceptos, y mucho menos que nuestros alumnos puedan hacerlo y, cuando lo hacen, no los reconocemos porque no se parecen a los nuestros; sin embargo, en este proceso de conocimiento, en estas reuniones de discusión, en esta confrontación de saberes, hay que poner en práctica también la observación.

Se entiende por observación en los procesos de conocimiento al uso dirigido de los órganos de los sentidos; pero cuando se la llama de esta manera, lo que se señala es que privilegiamos la vista; pero en realidad el término no se refiere sólo a ella, tenemos 5 sentidos y si nos limitamos solamente a observar en el sentido estrecho del término, estaríamos dejando de utilizar el ochenta por ciento de nuestra capacidad para obtener información. Cuando aparecen obras como el libro “El Perfume”, caemos en cuenta que es posible conocer el mundo y desempeñarse en él oliéndolo, o cuando alguien queda ciego, descubre que también es posible conocer el mundo tocándolo; pero esta conciencia no se incorpora al hacer cuando se privilegia lo que se lee o lo que se ve en el terreno, y un poco lo que se oye,

como en las entrevistas. Los niños pueden aprender a observar sistemáticamente, es posible que agudicen, que entrenen esa capacidad para ver, pero también pueden entrevistar, pueden hablar; ese cuento de que hacer una entrevista es tarea exclusiva de doctores no es cierto, es una idea que busca que la gente no ponga cuidado a lo que suele hacer la gente del común: observar, hablar. Lo que acostumbran a hacer las entrevistas es dividir entre el que entrevista, el sujeto que decide a quién entrevista, cómo lo entrevista, qué le pregunta, qué anota de lo que le contestan, y el otro, el objeto entrevistado, que no tiene ninguna posibilidad de intervenir activamente, solamente de contestar lo que le preguntan. Los mayores en las sociedades orales, en los barrios, suelen hablar de lo que quieren, por eso van mucho más allá de lo que les preguntan, y pasa que es corriente que el entrevistador los corte y les diga “no, eso ya es otra cosa, límitese a lo que le estaba preguntando, lo que me interesa es esto”. Pero en cuanto a la conversación, que es una de las propiedades más naturales de la gente, para la que no hay que estudiar en una universidad, ni hay que presentar guías de entrevista a un profesor para que le diga si está bien, ni que comparar con el libro que el profesor recomendó para ver si concuerda, no consideramos que pueda ser convertida en una forma de conocimiento, en una forma de investigación, si se la emplea en forma consciente.

En este sentido y en esta dirección, es claro que los niños tienen ojos para ver, boca y lengua para hablar, y oídos para oír, tacto para sentir, olfato para oler, y el maestro puede lograr que los niños orienten esas capacidades de una manera específica, como un instrumento de conocimiento de su realidad inicialmente a un nivel descriptivo; incluso es posible que los niños puedan escribir eso, que puedan llevar un diario de campo. Cuando uno habla de este instrumento, suena muy misterioso, pero el diario de campo es simplemente un cuaderno o unas hojas en donde se anota lo que se vio o se habló, se olió, se tocó, se probó, no es otra cosa. Y si el niño tiene la fortuna de que ni los libros, ni el Internet, ni el profesor, ni otros factores le han impedido ser oral y, por lo tanto, le hayan hecho perder su memoria, (como a nosotros, que ahora la cargamos en el bolsillo), el niño puede manejar oralmente los resultados de su observación y de sus conversaciones, puede venir a contarlas a sus compañeros y a su profesor y discutir las, confrontarlas con lo que los otros también vieron y hablaron.

Esta mañana, se hablaba de algunos de resultados de los trabajos con base en las investigaciones que se han hecho, y se nos mostraban libros, cartillas y fichas, todo en forma escrita. En general, los indios y otros sectores

populares de nuestra sociedad viven en la oralidad, desarrollan su vida en la oralidad, no con la escritura; pero cuando se trata de socializar los conocimientos, pocas veces pensamos en hacerlo en forma oral, y creamos el problema de que nosotros entregamos nuestros escritos y las personas usualmente no los leen, y si lo hacen, tienen dificultades para entenderlos, porque los intelectuales escribimos muy raro y tenemos la lógica de creer que si algo no se puede entender es porque es muy interesante y válido, como ocurría (tal vez todavía sea así) con las películas de Ingmar Bergman: la gente se quedaba dormida viéndolas, y si a la salida se les preguntaba cómo les había parecido, la respuesta era que debían ser muy interesantes porque no habían entendido nada. Y seguimos manejando esta lógica con los sectores sociales con los cuales trabajamos, así estemos haciendo investigación participante; pero es posible emplear formas orales, las mismas con las que uno que ha aprendido a hablar como la gente con la cual trabaja, para socializar los resultados y los conocimientos con ellos mismos, de manera que la gente las entienda a otro nivel de conocimiento, a otro nivel de comprensión profunda de la realidad. Pero, ¿qué pasa con los padres de familia en la escuela?, ¿y con la gente del barrio que no tiene hijos en el colegio? ¿No existen? ¿No pueden participar en los procesos de conocimiento? ¿No pueden ir a contarles a los niños lo que ha sido su vida, lo que piensan de su realidad? ¿Qué problemas hay ahí y cómo se podrían solucionar?

Hace poco vi una película francesa que se llama “Los LIPS, la imaginación al poder“. Esa frase de “la imaginación al poder” es una consigna de la revolución de mayo de 1.968 en Francia, pero aquí se la utiliza para narrar una toma de los trabajadores de la fábrica relojera francesa LIP, que sus dueños querían cerrar en 1.973, lucha que ganaron después de año y medio, logrando que se reabriera la fábrica con la incorporación de todos los trabajadores. En sus marchas gritaban una consigna: “la revolución es la única solución”, pero su huelga y la posterior toma de la empresa se hicieron con el lema “producir, vender y ganar un salario”, produciendo y vendiendo ellos mismos los relojes para pagarse su salario. Para conseguirlo, se dio un amplísimo proceso de organización y de solidaridad interna, y un análisis de las distintas situaciones en el cual todos participaban en asamblea general, la misma que siempre tomó las decisiones. Luego de año y medio de lucha, el gobierno y los dueños decidieron reabrir la fábrica bajo la gerencia de un empresario salido del Partido Socialista Unificado. Dos años y medio después, el nuevo gobierno obligó la renuncia de ese gerente, y se cerró la fábrica, es decir, que tenía razón la consigna que coreaban en

las manifestaciones. La película muestra las reflexiones de quienes participaron en el movimiento, treinta años después, y todos concuerdan en que el movimiento les cambió la vida en forma que consideran positiva.

Atilio Borón plantea “No será acaso que es ‘utópico’ todo aquello que se proponga cambiar lo que existe, mientras que ‘científico’ sería lo que lo ratifica y embellece ante los ojos de sus contemporáneos”. ¿Qué aprendieron realmente los trabajadores de LIP, aunque finalmente fracasaron? Aprendieron la solidaridad entre los trabajadores, lo que es la fuerza de un colectivo que discute en pleno y colectivamente los problemas en los que se encuentra, y después de una confrontación de saberes, propone qué camino seguir; aprendieron que cuando la gente se une para hacer las cosas por sí misma, puede mejorar sus condiciones de vida; pero aprendieron, también, que su consigna era válida, que no había una solución dentro de este sistema. Por supuesto, también es posible que se le lleve a la gente la consigna y que ésta la aprenda y la repita; pero en este caso, ellos la aprendieron a través de su propia experiencia, a través de su propia lucha de casi 2 años, a través de una participación gigantesca, no solamente de la población de la ciudad en donde estaba la fábrica, sino de gentes venidas desde distintas partes del país. Aprendieron que los trabajadores por sí mismos podían poner a producir la fábrica y obtener ganancias, sin necesidad de los patrones y aunque estos decían que era inviable. Cuando la gente aprende por sí misma cuál es la solución definitiva, a través de su experiencia, a través de su práctica, a través de tratar de poner en acción las propuestas y las soluciones a las que se llega colectivamente, ya está lista para cambiar las cosas. Uno de los factores que ha burocratizado y hundido las revoluciones es la forma en que se realiza su proceso: se toma el poder y desde allí se llevan las “soluciones” a toda una nación, el gobierno resuelve los problemas, y todo se burocratiza con los funcionarios encargados de poner en práctica la revolución y de resolverle los problemas a la gente, que queda excluida del proceso de conocer sus problemáticas y elaborar y aplicar las posibles soluciones para la misma. Una de las consignas de la revolución de mayo del 68, era “hagamos lo imposible”, porque si se hace lo imposible y se fracasa, se aprende lo posible.

Esta mañana se planteaba que, finalmente todo proceso de conocimiento, todo método de conocimiento tiene un objetivo esencial, transformar la realidad; se trata de conocer para cambiar. Desde el seminario-taller del año pasado, hubo una discusión y una duda en relación con el trabajo del Jardín

Botánico: qué sentido tienen algunas actividades que se adelantan desde y en algunas instituciones por parte de profesionales que vienen de universidades, en donde han tenido contacto con algún movimiento estudiantil revolucionario, y les toca trabajar como empleados. Esas experiencias, esos trabajos que se pueden hacer con los niños de un colegio o una escuela o en un barrio, ¿van resolver los problemas del país, o de la escuela o del barrio o de la ciudad? Como es claro que no los van a resolver, se piensa que lo que se está haciendo es puro reformismo, que no sirve para nada. Pero si ese trabajo se hace bien hecho y se hace con la gente, y la gente toma en sus manos el conocimiento de los problemas, de las situaciones y la búsqueda de soluciones, aunque se fracase, la población queda preparada para cuando las situaciones cambien y se haga posible construir lo imposible.