

Una pedagogía con ubicación: No sólo de amor vive el ser humano ...de utopía también

Nellie Zambrana Ortiz

Resumen

En este trabajo se explora y discute la concepción del amor como acto político, social y hasta biológico. Se utiliza la revisión de varias teorías psicológicas y de sus exponentes, así como la interpretación de la autora sobre las mismas. Otro de los ejes de discusión es el texto freiriano *Pedagogía de la Esperanza* (Freire, 1993). Las ideas y testimonios del texto y el concepto *esperanza*, así como los de la autora misma, sirven de pivote para hacer referencia a la postura dialéctica de los actos humanos como son el educar, aprender, transformar la naturaleza (cultura), pensar y amar. Es precisamente la óptica dialéctica la que permite entonces a la autora ubicar la utopía -ya no como concepto sino como acto- en un plano alcanzable, pero a la vez en un estado inconcluso; de transformación, siendo pues esencial para la vida.

Descriptores: acto de amar, pedagogía, aprender, educar, cultura, “el otro”, utopía, esperanza, reflexionar

Summary

Love, as a political, social, and even biological act, is being explored and discussed in this paper. Several psychological theories and its' theoreticians are reviewed, as well as the author's interpretations about them. Another topic of discussion is the Freirian book entitled *Pedagogy of Hope*, 1993). The ideas and vignettes presented in the book and the concept of *hope*, as well as those of the author, work as a pivot to refer to the dialectical nature of human acts, such as teaching, learning, nature transformation (culture), thinking, and loving. In fact, this dialectical stance allows the author to put the concept of utopia in another level - as an act, not just an idea - , in a reachable plane, but an unfinished one; of transformation, being, then, essential for life.

Key words: the act of loving, pedagogy, learning, teaching, culture, “the other”, utopia, hope

“Hay personas que hacen nacer flores donde no se pensaba que fuese posible.”¹

Las personas que trabajamos en el campo de la educación hemos comprobado que hacemos lectura de la palabra y lectura del mundo; el segundo es fundamental para contextualizar el primero. El acto de leer y escribir, como actividad política, cultural y colectiva ha merecido mucha reflexión de las personas² que educan y de los que han sido educandos. El epígrafe que inicia esta exposición, fue una expresión escrita de agradecimiento - en un banderín - de un grupo de campesinos y campesinas portuguesas a quienes Freire ayudó en el 1969 en su proceso de *emancipación letrada* [mi conceptualización]-. El proceso de leer y escribir *su mundo* permitió que reconocieran que la lucha de clases es el motor de la historia, y ciertamente de *su historia*. Y lo que ahora los educandos y educandas “alfabetizados” pueden anhelar, sin miedo a equivocarse es, en palabras de Freire, aquello que se planteó como el *sueño posible* de lo que es una práctica liberadora y que nació de la acción reflexiva:

Esperanza, almas que antes tenían prohibido inclusive hablar ahora gritan y cantan, cuerpos que tenían prohibido pensar, discursen y rompen las ataduras que los aprisionaban . (pág. 169).

Estas y muchas historias con finales esperanzadores, repletos de color, vida, militancia, solidaridad, amor en y para la lucha emancipadora, entre otros temas, describen el relato de Paulo Freire en *Pedagogía de la Esperanza*, obra que casi tiene la característica de crónica de un maestro-viajero incansable. Obra en la que el educador brasileño trata de despojarse de un lenguaje sexista- su compañera sentimental Ana María Araújo, probablemente influyó en esto- , en el cual reconoce que mujeres y hombres y pueblos enteros, mal que bien, conocen sus condicionamientos y su libertad, y además *se describe* más cerca de Dios. Libro-relato que nos lleva por una América - el Norte, el Centro, el Caribe y el Sur - de contrastantes regiones y poblaciones: estudiantes universitarios, eruditas de la cátedra, personas de pueblo, campesinos y obreras, políticos, abogadas, científicos, poetas, obreros del orden público, diplomáticos y religiosas. También nos traslada por Europa, Asia, África, e Islas del Pacífico y Oceanía con parecidas y pictóricas imágenes de una humanidad confusa, marginada, enajenada, engreída y creída de las realidades que vive y ahora- tal vez -más concientes de sus posibilidades para *ser más*³. Estos relatos ayudan a quien los lee a entender la historia y los hechos que han dado forma al pensamiento de Freire en su tercer tiempo de vida - tiempo en el que regresa a su Brasil natal, más libre, más añejo, más marcado por las huellas de quienes él mismo impactó y que, por necesidad ontológica, re-examina su vida y su obra.

Análisis y desarrollo de los conceptos amor y utopía en Pedagogía de la Esperanza desde la óptica de una educadora

Quisiera narrar un corto cuento, que es más una lección... porque hay cuentos que no son sólo cuentos de contarse, reírse o llorar y nada más. Hay en el cuento, en un buen cuento, elementos de la auténtica vida, de la vivencia que se convierte en experiencia; la que luego de haberla reflexionado, se convierte en conocimiento. Rubén Blades, el canta-autor Panameño, canta su famoso estribillo del álbum de 1978 al que me uno: *“Maestra vida, camará, te da y te quita, te quita y te da.”* Este cuento, obsequio de mi compañera de trabajo, Tamara Babilonia, el pasado marzo un día después de mi cumpleaños, lee así:

Los ojos querían salir de sus cuencas aunque muriesen... pero por primera vez en su vida no estarían sujetos a lo que el cuerpo quisiese hacer, aunque sólo por poco tiempo. Sólo eran sueños. No fue hasta que el cuerpo tuvo un violento accidente que hizo que los ojos se liberasen de las cuencas y mientras caían al piso; volaban. Miraban, pero miraban lo que la violencia con la que habían sido expulsados les permitía mirar- y descubrieron, tarde, que en realidad no podían ser libres fuera del cuerpo, solo en él.

Con el cuento, la autora recomendó que consultase un versículo de la Biblia: Ver: Ira de Corintios 12:12-27. - escribió. Luego citó el versículo:

Ni el ojo puede decir a la mano: No te necesito, ni tampoco la cabeza a los pies: No tengo necesidad de vosotros/as .

Con este cuento y la ayuda del versículo citado, me atrevo a esbozar lo que a mi entender y desde mi experiencia con el “texto”, con la obra aludida, Freire ha dicho; especialmente en materia de amor y utopía, dos conceptos muy discutidos y encarnados a lo largo de su pedagógico peregrinaje por el mundo. Este libro de Freire es un llamado a un despertar hacia la utopía, no la imposibilidad o lo irreal, desde una óptica pragmática y funcionalista, sino un reconocer la posibilidad del trabajo hacia el futuro soñado. Pero desde el hoy con la esperanzadora fe de quienes no duermen, si fuera necesario perder el sueño (no dormir) para lograr lo soñado. Arrraigados en su experiencia y convicción, Freire y quienes lo leen y practican demuestran que se tiene que tomar el reto de aceptar y acceder a nuestra propia humanidad en aquel plano menos conocido por nosotros, pues ha estado alterado por la falsa realidad que no nos permite ver “al otro”. Esta otra persona tan necesaria para afirmar nuestra conciencia colectiva y la única razón para ser seres hábiles, culturales e históricos: ser personas.

Si fuera necesario darle la mano a quien oprime, que castiga y condena, porque ésta ha sido “su cruz”, le damos –pues- la mano de la **tolerancia**, concepto que retoma Freire en su libro como “entender a los que son diferentes para poder luchar contra los que son antagónicos”. Esta es la enseñanza del corto cuento del ojo: me reconozco verdaderamente libre al saberme “sujeto”, al reconocer mi propia realidad que me da la identidad. No nos reconocemos libres hasta tanto no

aceptamos y accedemos a nuestra propia sujeción a una ideología que nos ata y no nos permite reconocer nuestra fragilidad. Cuán cerca, ideológicamente hablando, está el oficial o policía (obrero del orden) de una ciudadana que hace o participa en una huelga. El primero lucha por hacer su trabajo para lo que es empleado y la segunda lucha por retener o reclamar derechos en su empleo. ¡Qué cerca están en la escala de clase social también!

Desde una visión freireana, la labor de los educadores y las educadoras es precisamente entender y “darnos cuenta” de la relación existente e inalterable entre **educación, esperanza, libertad, utopía y amor**. Esto necesariamente es una ubicación epistemológica clave para poder asumir la labor magisterial. Freire nos insta a reconocer la relación entre concienciación individual y la concienciación de la otra persona - la alteridad - entre la unidad y la diversidad - para la emancipación y la reflexión-acción - *praxis* - transformadora. Igualmente la noción freiriana de “**lo inédito viable**”, que denota una “**creencia en el sueño posible**”; y con su “**necesaria idea del mañana**” - *utopía* - forjada a través del baile entre la “**rabia**” y el “**amor**”, la “**pasión**” y la “**espera**” mediatizada por una develación crítica de los hechos de la historia nacional y personal - aún cuando algunos afirman “que hay que acabar con esta historia del sueño y de la utopía”. Para darle validez al asunto de la utopía, Freire distingue entre la “posición desesperanzada” de los “postmodernos reaccionarios” y la “posición esperanzada” de los “postmodernos progresistas” y dice sobre los primeros:

Hay un montón de gente de izquierda que nos da la impresión de que, asustados hoy casi gritan que se han equivocado de dirección. Se arrepienten de haber sido de izquierda, y se vuelven felices con la idea del fin de la historia... Se dicen postmodernos. Gente de izquierda que hoy se ha vuelto indecisa por lo menos... No entienden la historia como posibilidad. (Págs.112-113, 116)⁴

Sobre los segundos, entiende que expresan la inseguridad de las certezas que nos trajo la modernidad con el desarrollo de la ciencia y la tecnología, pero que aún así reafirman con esperanza la trascendencia de la historia.

Pedagogía de la esperanza es un resumen de todas las posibilidades y en todos los niveles de lucha, espacios y grupos sociales en que se puede encubrir la opresión y re-escribir la libertad. Yo entiendo que Freire también ha esbozado un encuentro de las pedagogías como lo es la pedagogía del oprimido - quien reconoce que su situación de pasivo recipiente por condición dictada ante el poder... y la de la práctica hacia la libertad que se lucha y se construye de la mano con la concienciación de clase. Este encuentro de sus propias ideas no se dan por casualidad, sino por accidentes históricos o situaciones planeadas que tienen su origen en el trabajo de alfabetización y concienciación con campesinas, obreros, educadoras, religiosos, estudiantes, feministas, ministros, políticos, entre tantos grupos de discusión sobre su obra escrita y sus hechos. Nos dice Freire que:

Esta Pedagogía de la esperanza... en cuanto necesidad ontológica, necesita anclarse en la práctica... para volverse historia concreta.

Por eso no hay esperanza en la pura espera, ni tampoco se alcanza lo que se espera en la espera pura, que así se vuelve espera vana. Sin un mínimo de esperanza no podemos ni siquiera comenzar el embate, pero sin el embate, la esperanza, como necesidad ontológica, se desordena, se tuerce y se convierte en desesperanza que a veces se alarga en trágica desesperación. De ahí que sea necesario **educar la esperanza...**⁵

Ante el reto que representó para mí leer e interpretar esta obra, y el desafío de un grupo de jóvenes cristianos - Grupo La Escalerita de la UPR-⁶ que me invitaron a conversar sobre el amor hace meses, me nació esbozar lo siguiente:

¿Para qué me sirve una escalera?

Para la transgresión.

Para traspasar espacios, fronteras y **situaciones límites...**

Para alcanzar a otro, para llegar a una misma cuando queremos **ser más...**

Para volver al punto de inicio y reconocer que nuestras debilidades y talentos nos mantienen usando los peldaños de la vida. (Zambrana, 1997).

La escalera como símbolo y herramienta de trabajo, de todos, maestras, psicólogos, filósofas, consejeros - es la labor humana, puramente cultural e histórica - desde una postura vygotskiana refiriéndome al psicólogo Lev Vygotski (Rogoff, 1998) - que hace posible la acción y reflexión hacia la solidaridad - amor/pasión - y utopía - sueño posible. La escalera es una construcción cultural que físicamente nos sirve de herramienta para acercarnos - por ejemplo - y se puede aludir a ella abstractamente también para mil usos y de mil formas gracias al lenguaje. No obstante, sin el referente social de para qué la necesitamos, la misma no existiría. Así pues, el amor - en actos concretos sociales y personales - es tan producto cultural como la escalera y necesita ser necesitado. En la exposición sobre psicología y amor se ampliará el concepto amor a partir de esta postura social-cultural de la alteridad.

Freire denota al amor como un acto político y humano. Sobre el amor y la praxis revolucionaria -ambas inseparables - nos puede hablar desde el futuro y "del más acá que de allá", Ernesto "Che" Guevara, cuando a través de Freire, en *Pedagogía del oprimido* y retomado en el contenido de la *Pedagogía - con mucha esperanza*, nos dice:

...Fue así, a través de un diálogo con las masas campesinas, como su praxis revolucionaria tomó un sentido definitivo. Sin embargo, lo que Guevara no expresó, debido quizá a su humildad, es que fueron precisamente esta humildad y su capacidad de amar las que hicieron posible su "comunidad" con el pueblo. Y esta comunidad, indudablemente dialógica, se hizo colaboración. (Pág. 220)

Se podría afirmar que los fines de la verdadera labor magisterial tienen que estar cónsonos con el compromiso revolucionario de amar a otras personas. En palabras que comparto con mi colega, Anaida Pascual Morán (1997), en contraste con la posición oficialista de gobiernos de la “**mano dura**” - está la “**pedagogía de las posibilidades**”, o una “**pedagogía de la tolerancia**”. Una pedagogía a través de la cual niñas y niños, hombres y mujeres, ricos y pobres, dejan de ser objetos de privilegio, castigo o piedad, y se convierten en sujetos protagónicos de derechos y deberes - vinculados por un amor recíprocamente solidario (Pascual, 1997). Es decir, personas que se anclan en sus posibilidades y talentos, no en sus condiciones sociales conformistas y enajenantes que alimentan la ideología dominante del ser “neutro”. La educación no es neutral. Es un acto enteramente político de asumir posturas y de luchar.

No es suficiente, por tanto, para las que asumimos la práctica de pedagogía para la esperanza, con que eduquemos en o sobre los contenidos curriculares o de materias. Este enfoque es insuficiente para una pedagogía liberadora. Es necesario educar para adueñarse de los contenidos y generar ideas, permitiendo que se genere diversas ubicaciones desde donde otros aprenden y ven el mundo. La educación no es neutral. No somos apolíticos porque nuestros actos son contextualmente políticos. Debemos hacer conscientes a otros que la educación y transformación social requieren que asumamos posturas, y que asumamos ciertos valores y actitudes, rechazando otros. También nuestra honestidad intelectual y respeto hacia cada educando nos exige que no seamos neutrales en las lecturas del mundo. Esta característica Freire la denominó como claridad política.

Los cuentos auténticos, familiares, culturales, el diálogo vivo, el análisis de discurso, las discusiones sobre política, la exploración de la realidad a través de ilustraciones en general son recursos valiosos y vitales en la enseñanza en y para la libertad y la búsqueda de utopía. Estas actividades permiten apropiarse del conocimiento que los llevará a acciones para transformar la realidad.

Las controversias e interrogantes son fuentes inagotables para la resolución pacífica de conflictos y la mediación, a partir de la problematización del estudio de las situaciones sociales (Pascual-Morán, 1992). Los recursos educativos más valiosos y creativos son las ideas, los sentimientos, los testimonios y las vivencias de los propios educandos en su cotidianidad e historicidad. Por esto, es imprescindible contextualizar la educación y así generar conocimiento desde una práctica dialógica y participativa. En el Apéndice A se mencionan algunas actividades pedagógicas que aluden a dicha práctica.

Las palabras-canción de Jean Manuel Serrat, canta-autor catalán - subversivo por nacimiento - y político del arte de decir la verdad, nos insta a reconocer la utopía en un espíritu freiriano de la siguiente manera:

¡Ay! Utopía, cabalgadura que nos vuelve gigantes en miniatura, dulce como el pan nuestro de cada día;...incorregible, que no tiene bastante con lo posible, que levanta huracanes de rebeldía... Ay utopía, cómo te quiero, porque les alborotas el gallinero,... por que alumbras los

candiles del nuevo día. (de la canción Utopía, 1992, -del mismo nombre del álbum - BMG Ariola S.A.).

Si estudiamos el concepto utopía como lo presenta y discute Ferrater Mora (1994)⁷, pensaríamos que no se sintoniza con el concepto freiriano esbozado por Serrat. El concepto visto a través “del filósofo” parece deformado por la “antigüedad” y el tono pesimista que lo caracteriza. Hablan de utopía como “lo ideal, especialmente de la sociedad humana, que muchas veces es inalcanzable”; y continua, “utópico equivale en muchos casos a modélico y perfecto, (pág. 743)”. Desde una postura freiriana, rechazaríamos la idea de sociedad terminada o cerrada; más bien retomamos una sociedad en proceso, en el camino hacia “el sueño posible” y en constantes cambios, contradicciones que desembocan en discusiones importantes, reveladoras de la naturaleza socio-histórica y cultural de los seres humanos y detonantes de revoluciones políticas.

La psicología: Necesaria deformación en mí

“De músicos, psicólogos y locos, todos tenemos un poco.”

Un decir puertorriqueño...

¿Qué nos aporta la psicología y sus modalidades en materia de amor, utopía, libertad y esperanza? La psicología *humanista* - Tercera Fuerza en la psicología del siglo XX-; el psicoanálisis -primera gran escuela psicológica - y otro/as enfoques como el *existencialismo* - rama de la filosofía contemporánea- ; la psicología cognoscitiva, los enfoques etnopsicológicos y la psicobiología toman nombre y apellido con algunos de los teóricos que más se estudian y que trataré de contextualizar en el desarrollo del concepto amor.

Básicamente, y como ocurre con muchos otros constructos hipotéticos que inventamos los seres humanos, el amor, como acto, hay que contextualizarlo - psicológicamente hablando - e insertarlo en la actividad humana. Es la actividad de los seres sociales e históricos la que define y da identidad al acto que luego se construye como un producto cultural, se usa, se pasa de generación en generación, se le da nombre(s) y se clasifica, se evalúa, se consume, se transforma y se vive. A continuación veremos algunas instancias - tanto prácticas como abstractas - en las que teóricos y terapeutas de la psicología han representado el acto de amar.

Tomemos pues, la terapia de Carl Rogers (Sinay & Blasberg, 1995), humanista de la escuela de las Terapias del Potencial Humano, de aprecio a la persona, que centra su práctica en supuestos de que la naturaleza humana es básicamente buena, espontánea y creadora. El psicoterapeuta pone todos sus esfuerzos en aceptar a su cliente y promover el auto-crecimiento, auto-conocimiento y amor propio. Por su parte, el reconocido psicólogo Erick Fromm (1980), y la explicación que da de la fase del apego que encierra una lucha por la separación: se lucha entre el amor a uno mismo, después de haberlo conocido y sentido por y para “el otro” y el reconocer que amor verdadero es desapego en sí mismo. El llama a éste el narcisismo de amarse a uno mismo vs. el reconocer las necesidades de la otra y de uno mismo. Freire lo cita en página 101 de la obra aludida, así:

Una práctica educativa así [refiriéndose a la comprensión dialéctica de conocer el fenómeno de la introyección del opresor] es una especie de psicoanálisis histórico-socio-cultural y político.

Jean Piaget, biólogo y gran psicólogo cognoscitivista, sostenía que en la infancia, el acto de identificarse como un ser individual y ajeno, pero dependiente del “otro” le permite entender a la niña sus propias necesidades y las de los demás alejándola del egocentrismo natural o el no poder ver la perspectiva ajena. Todas estas ganancias las obtiene del medio social y su contexto (Piaget, 1967). La niña o el niño necesitan “del otro” para saber que es “yo” y lo logra cuando desarrolla voluntad, identidad y autonomía.

En una línea parecida, pero más ampliada, Erik Erikson planteaba que el ser un ser social nos heredaba la condición de tener que bregar con crisis psicosociales normales o puntos de cambio en la vida (Erikson, 1950). Se define la juventud como el momento social en que estamos preparados para relacionarnos íntimamente con otras personas, conocerles y amarles. En ocasiones, no se enfatiza o promueve el amor propio por confundirse con el egoísmo. Se enfatiza el auto-conocimiento - con las condiciones sociales - para poder conocer a los demás, lo que el teórico llamó identidad.

Para Harlow y Bowlby, Zimmerman, psicobiólogos (Santrock, 2002), quienes estudiaron el apego en primates y en bebés, el acto de relacionarse con la figura que nutre se convierte en lazos afectivos dependiendo el momento (“timing”) en el que el apego se dé. Modernamente, con los estudios de Mary Ainsworth (1979) se ha comprobado que ese apego es tan importante en la vida que puede causar reacciones enfermizas cuando no se tiene, y el tener el vínculo afectivo desarrollado es la base para el desarrollo psicológico posterior en la vida. Los seres sociales, aquellos que somos marcados por la cultura, incluyendo a los primates, necesitamos más el lazo afectivo, caluroso y tierno que la comida. Ese lazo se convierte en alimento o nutrimento (“nurturance”) para el cuerpo y el alma. Estos lazos de afecto se fortalecen en los seres humanos por la sensación del tacto, el gusto, la vista, el olfato y la audición quienes traducen estímulos en energía que despierta ciertas áreas del sistema límbico que está involucrado en el procesamiento de las emociones.

De emociones y represiones nos habló Sigmund Freud (Santrock, 2002). Para este psicoanalista (simplemente hablando) se lucha entre el principio del placer y gratificación y el principio de la moral social. El niño tiene a su madre como objeto de amor, que tiene que dejar ir cuando se convence de que su padre es quien ama y debe amar y desear a su madre... se desplaza la libido - energía psíquica - hacia la identificación de papeles sexuales con el propio género, en parte por el temor que tiene el hijo de ser castigado por su padre, y se resuelve parte de la ansiedad de no poder amar eróticamente a la madre. La sociedad nos enseña el principio moral de cómo y a quién debemos y podemos amar, nosotras lo internalizamos a través del super ego (parte de nuestra personalidad que opera en el principio de la moralidad), según Freud.

Para Abraham Maslow, - humanista- alcanzar la auto-realización es obtener los productos de las necesidades más abstractas de las que pueda ser humano depender. Las necesidades básicas (biológicas y de seguridad) están antes de las abstractas (estima, amor, auto-realización), las cuales no se alcanzan sin las anteriores. Maslow, psicólogo considerado del grupo que abrazó la escuela de las Terapias del Potencial Humano (Sinay & Blasberg, 1995), también ha sido criticado por asumir una conceptualización primermundista del amor y el afecto porque lo cuantifica y cualifica como valor que se obtiene luego de la acumulación de necesidades satisfechas.

Sobre este aspecto de la concepción occidentalista del amor, Ratner (1991) - desde una perspectiva que alude a Lev Vygotski - nos insta a entender el acto cultural de amar como una necesidad de definir nuestro foco de amor contextualizado en “los otros” que nosotras definimos en el acto. Ratner explica que, por ejemplo, el amor toma manifestaciones cualitativas muy variadas en la vida de los suramericanos indígenas Yanomano. Las mujeres Yanomano “miden” cuánta preocupación tienen sus esposos sobre ellas por la frecuencia de azotes y quemaduras que se les infligen. Sobre estas diferencias alude:

Western romantic love is predicated on gentleness and consideration. The social system also dichotomizes personal and public domains so that the personal is more expressive, honest, emotional, supportive, and enduring than the impersonal, calculating, impenetrable, competitive, maternalistic, transienting, frustrating public arena. This socially structured contrast between two entire domains of life imbues romantic love with a mysterious, intense, irrational, almost magival quality that is uncommon among other social systems.

El pasaje anterior, todas las conceptualizaciones de otros psicólogos y psicólogas, sustenta que al amor no es una entidad, más bien una actividad colectiva del mundo social. Una pregunta para reflexionar y problematizar sobre el amor en la perspectiva psicológica sería: ¿Se podrá tener esperanza, luchar por la justicia, ser solidario, entender al otro, sin tener un referente social-histórico de lo que es amar como acto social y político? ¿Cómo es que sabemos que amamos y de cómo amamos? ¿Cómo ampliaría nuestras fronteras el conocer lo que piensan las mujeres de la psicología de este siglo y las posturas feministas dentro de la psicología moderna y la educación? ¿Será el amor una cuestión de ideología?

Epílogo para continuar...

*“...el estado teatraliza en poder,
exacerba imaginaciones y nos hace creer que se ha cumplido...
Hacemos un desierto y lo llamamos paz...”*

Dr. Fernando Picó, 1997, durante la Cátedra UNESCO

Nos podemos formular más preguntas cuando escuchamos a confinados universitarios puertorriqueños, desde la cárcel y a la vez en la universidad, ante

jóvenes universitarias y académicos, quienes nos “dicen”, “demuestran” y “exclaman”, a través del educador, escritor e historiador puertorriqueño, Fernando Picó, “*en las cárceles hay mucha utopía, tantos sueños que se marchitan antes de llegar al terreno fértil de las posibilidades*”. Se refiere al ambiente hostil y oficialista que con su corto esfuerzo humanizante destierra las utopías y desalienta las luchas de ser más, sembrando desamor, desconfianza, incertidumbre, dependencia y desesperanza.

Aunque no todas las preguntas existen para ser contestadas, la discusión que pueda generar esta exposición y las interrogantes que acompañan ayudará a aclarar la ubicación que he pretendido asumir en cuanto al amor y la utopía, una vez leído Freire y leyéndole desde Puerto Rico; más específicamente, desde la universidad.

Las tonadas del canta-autor cubano, Silvio Rodríguez, en la canción *El Problema*, nos toca cerca en el punto límite en el que Jean Manuel Serrat nos dejó con la idea de la utopía, “necesaria como el pan nuestro de cada día”, con no una solución al dilema humano, sino con una queja, un llamado asumir los problemas como sociales, políticos e intergeneracionales. El llamado es al reconocimiento de que el amor, al igual que la utopía, se trabaja, se hace, se siembra, se esboza, se escribe y lee, se vive:

El problema no es despeñarse en abismos de ensueño porque hoy no llegó al futuro sangrado de ayer. El problema no es que el tiempo sentencie extravío cuando hay juventudes soñando desvíos. El problema no es darle un hacha al dolor y hacer leña con todo y la palma. El problema vital es el alma, el problema es de resurrección, el problema, señor, será siempre sembrar amor. (Album Rodríguez, 1994)

Para terminar esta exposición quisiera dejar una pregunta:

¿Cómo los puertorriqueños y las puertorriqueñas nos unimos en la esperanzadora lucha que nos dé el pie hacia la libertad y que nos forje la conciencia crítica y nos vista de maestras en la búsqueda y anhelo constante de la utopía en el acto político que es amar para SER MAS?

Referencias

- Ainsworth, M. D. (1979). Infant-mother attachment. *American Psychologist*, 34, 932-937.
- Ferrater Mora, J. (1994). *Diccionario de filosofía de bolsillo (I-Z)*. Madrid: Alianza Editorial.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía del oprimido*. (47a edición). México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1996). *La educación como práctica de la libertad*. (44a edición). México: Siglo XXI.
- Erikson, E. (1950) *Childhood and society*. New York: W.W. Norton.

- Erick Fromm (1980). *El arte de amar*. México: SigloXXI.
- Piaget, J. (1967). The mental development of the child . In D. Elkind (ed)., *Six psychological studies by Piaget*. New York, NY: Random House.
- Pascual-Morán, A. (1997). *¿Habrá que crecer con sinsabores y sin ilusiones?: Derechos de la niñez y deberes intergeneracionales*. Documento inédito. Río Piedras, PR.
- Pascual-Morán, A. (1992). *¡Nuestros derechos! Guía para los mayores*. Río Piedras: Model Offset
- Pedagogía de la esperanza: Diálogo con Paulo Freire (1993, abril-mayo). *América Libre*, 2. Buenos Aires: Ediciones Liberarte.
- Ratner, C. (1991). *Vygotsky's sociohistorical psychology and its contemporary applications*. New York: Plenum.
- Rogoff, B. (1998). Cognition as a collaborative process. In W, Damon (Ed.), *Handbook of child psychology* (5th ed.,Vol.4). Hillsdale,NJ:Erlbaum.
- Santrock, J. W. (2002). *Life-span development* (eight edition). Boston,MA:McGraw-Hill College.
- Sinay, S. & Blasberg, P. (1995). *Gestalt para principiantes*. Buenos Aires, Argentina: Era Naciente.
- Wertsch, J.V. (1995). *Vygotsky y la formación social de la mente*. México: Ediciones Paidós.
- Zambrana, N. (1997). *Para qué me sirve una escalera: reflexiones sobre el amor*. Documento inédito. Río Piedras, PR.

Notas

1. Véase pág. 168, del libro *Pedagogía de la Esperanza* (1993). México: Siglo XXI; relatos de expresiones de agradecimiento de campesinos/as de Coimbra, zona rural de Portugal, a Freire por haberles ayudado en su proceso de alfabetización.
2. La autora utiliza en la medida que es posible, nombres colectivos para consignar ambos géneros; y en ocasiones alterna ambos géneros.
3. Concepto de Freire que Ana María Araújo Freire aclara en sus notas, véase Freire, *Pedagogía de la Esperanza*, pág. 194, y yo interpreto como aquella circunstancia individual o colectiva de permitir la humanización y concreción de la utopía.
4. Véase *Pedagogía de la esperanza: Diálogo con Paulo Freire* (1993, abril-mayo). En *América Libre*, núm. 2. Buenos Aires: Ediciones Liberarte, págs. 112, 113 y 116 (editado de Pascual-Morán, 1997, artículo inédito).
5. Véase Freire, *Pedagogía de la Esperanza*, (1993), págs. 8-9.

6. Este grupo cristiano evangélico, -grupo universitario- se ha reunido por décadas en el mismo lugar - la escalera lateral frontal del Edificio de Estudios Generales - a adorar a Dios y predicar el evangelio con coritos, oraciones y charlas variadas.

7. Ferrater Mora, J. (1994). *Diccionario de filosofía de bolsillo (I-Z)*. Madrid: Alianza Editorial. (pág. 743-744).

Apéndice A

Estrategias y herramientas de trabajo **para educarnos en la esperanza**

- juegos como herramienta de trabajo social y pedagógico y como componente lúdico y de reflexión para la discusión
- diálogo reflexivo con introspección
- el uso de metáforas, teatro, psicodrama
- poesía, canto
- expresiones a través de dibujos
- artes plásticas, ilustraciones
- el cuento, la anécdota, el diario
- movimiento corporal, ejercicio rítmico
- meditación, la oración
- lectura de auto ayuda, lectura de la Biblia, re-lectura de la historia, historia no-oficial
- grupos de apoyo, de discusión
- psicoterapia del potencial humano
- discutir leyendas folklóricas de todo tipo
- fiestas nacionales y familiares, fotos de familia, fotoanálisis
- cuadernos de experiencias en el trabajo
- diálogo vivo, lectura del mundo
- encuentros de diálogos “políticos” con regularidad