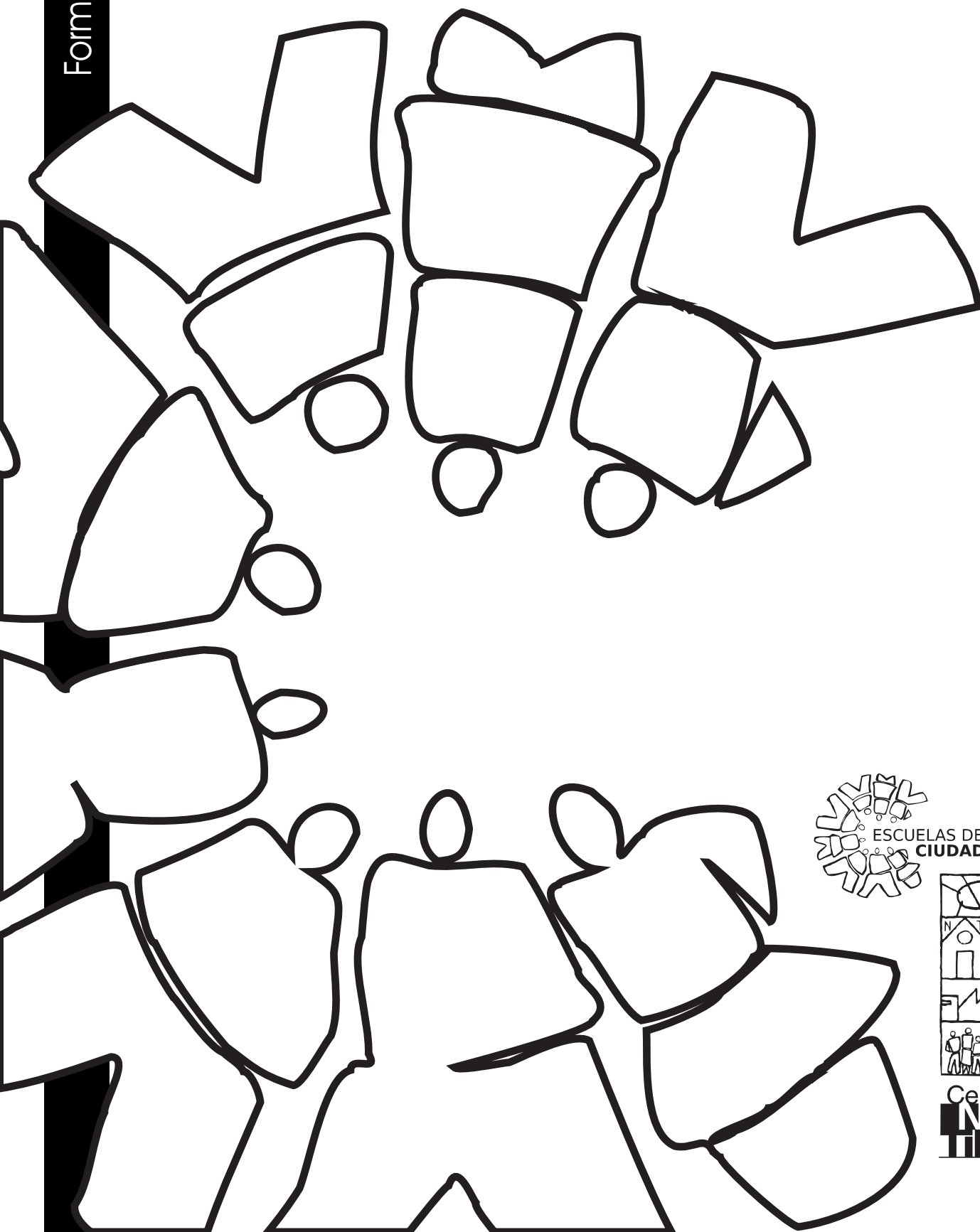




ESCUELAS DE
CIUDADANÍA



Centro
**NUEVA
TIERRA**



ESCUELAS DE
CIUDADANÍA



Centro
**NUEVA
TIERRA**



Documento 3

PEDAGOGÍA / educación popular. Textos para la reflexión

- 1. Sirvent, María Teresa.** "Educar en la Argentina Actual. La crisis social, económica y política, escenarios del desmembramiento del sistema educativo".
- 2. Freire, Paulo.** "Alfabetización y ciudadanía".



EDUCAR EN LA ARGENTINA ACTUAL.
LA CRISIS SOCIAL, ECONOMICA Y POLITICA, ESCENARIO DEL
DESMEMBRAMIENTO DEL SISTEMA EDUCATIVO.

María Teresa Sirvent



EDUCAR EN LA ARGENTINA ACTUAL.

LA CRISIS SOCIAL, ECONOMICA Y POLITICA, ESCENARIO DEL DESMEMBRAMIENTO DEL SISTEMA EDUCATIVO.



María Teresa Sirvent

Exposición realizada en el Centro Nueva Tierra. Espacio Freire. 14 y 15 de septiembre de 2002.

Mi exposición abarcará dos aspectos:

1. Retomar el significado y características básicas de la Educación Popular.
2. Ubicar la misma en un proceso histórico a partir de la terminación de la dictadura militar hasta nuestros días

1. Retomar el significado y características básicas de la Educación Popular.

Es evidente que el campo de las experiencias de educación popular ha sido siempre heterogéneo en sus prácticas y enfoques. Sin embargo existe un cierto consenso en aceptar una serie de rasgos comunes a estas experiencias y en aceptar que la educación popular es un abordaje orientador de un cambio dentro y/o fuera de la escuela. Es posible introducir la perspectiva de la educación popular para el desarrollo del curriculum de la educación formal.

¿Cuáles son entonces los rasgos aceptados como comunes de esta perspectiva de Educación Popular?

- a. en primer lugar su dimensión socio-política:** se parte de una visión de nuestra sociedad (latinoamericana y Argentina) surcada desde siempre y horadada cada vez más por la creciente agudización de la injusticia social y la dominación. Y se asume una visión de la transformación social asociada al crecimiento de la capacidad de los sectores populares de participar realmente en las decisiones que afectan su vida cotidiana, capacidad de participación entendida como un proceso histórico de conquista y aprendizaje.
- b. Su dimensión popular:** en cuanto a los sujetos de su acción - los sujetos históricos de un profundo cambio social, la base social de una transformación - y a sus objetivos que apuntan a servir de instrumento de apoyo a la participación, a la organización popular y a la construcción de su proyecto político social.
- c. Su dimensión epistemológica:** la educación popular concibe al conocimiento como una construcción colectiva y dialéctica de ida y vuelta constante entre teoría y práctica; entre conocimiento científico y conocimiento cotidiano. En este sentido se opone diametralmente a la "bajada de línea" o al "adoctrinamiento" aunque esta línea doctrinaria sea la que desde la perspectiva del educador o del animador socio-cultural sea la más consistente con un proceso de cambio real acorde con los intereses objetivos del grupo.
- d. Sus aspectos metodológicos:** no nos referimos específicamente a las técnicas de trabajo sino a los modelos de acción pedagógica y didáctica que aseguren la producción colectiva y el crecimiento del grupo hacia su autonomía de decisiones. Todos sabemos que no se trata ni de reproducir la educación bancaria de la que nos hablaba Freire pero llenándola de un contenido liberador. No es liberador. Ni tampoco significa una suerte de "populismo pedagógico" donde el educador o el animador se niega a sí mismo minimizando e incluso anulando el papel activo del educador....pero no es fácil. Como alguna vez dijo el mismo Freire "... yo no he dicho que el educador no deba enseñar, sino que debe pensar qué enseñar y cómo..."

Desde este marco de referencia, voy a tomar los objetivos de la educación popular según diferentes momentos de nuestra historia desde el fin de la dictadura militar hasta nuestros



días. Estas son reflexiones surgidas de nuestras investigaciones y de nuestros trabajos de educación popular¹ a lo largo de estos años en Capital Federal y Gran Buenos Aires. Pensamos que hemos podido consolidar algunos conceptos que nos han servido y tal vez aún sirvan para analizar la realidad y para orientar nuestras estrategias de educación popular.



2. Ubicar la Educación Popular en un proceso histórico según tres momentos distinguidos en nuestros trabajos

Es obvio que es imposible hablar de educación popular en un vacío histórico. Nosotros que fuimos trabajando en educación popular desde los inicios de los años 60 vivimos esas décadas donde la Educación Popular entraba a jugar claramente como soporte de la construcción del conocimiento necesario para la elaboración de un proyecto popular del sujeto histórico del cambio social como por ejemplo la clase obrera organizada en las zonas urbanas y facilitador de su crecimiento participativo. No son estas las características de nuestro contexto histórico.

Actualmente es importante señalar, como siempre lo hicimos, el carácter profundamente regresivo, injusto y absurdo de este momento histórico que vivimos, neo-liberal en su economía y neo-conservador en su modelo político. Es un retroceso de la historia y de la humanidad. Es un retroceso en la conquista y concreción de los valores, necesidades y derechos que hacen a la larga lucha histórica por una JUSTICIA SOCIAL y por una participación real. Pero también es importante señalar, que como producto de las contradicciones sociales se va dando la emergencia de nuevos movimientos sociales, posibles sujetos históricos del cambio social, posibles gérmenes negadores del neoconservadurismo: sus posibles sepultureros.

Nos preguntamos: ¿Cómo descubrir e identificar los núcleos de acción de la educación popular en este contexto histórico actual?

¿Cómo apoyar o fortalecer las acciones de los nuevos movimientos sociales emergentes?

Nuestros trabajos nos ayudan a distinguir tres grandes momentos

PRIMER MOMENTO: 1984-1989

Recién salidos de la dictadura vamos diagnosticando un campo desbastado en la sociedad civil; una aguda situación de “debilidad de la sociedad civil”. Aparecen fuertemente una serie de fenómenos que obturaban la posibilidad de una reconstrucción a pesar de la voluntad y la fuerza de reconstrucción de las organizaciones populares y de la búsqueda de la democratización de nuestras instituciones sociales y educativas.

El objetivo entonces de nuestras acciones de educación popular buscaba apoyar el fortalecimiento de la trama organizativa de los sectores populares y su constitución como sujetos políticos de la democracia.

En nuestra inmersión amasando “el barro de la realidad” fuimos detectando una serie de rasgos de la vida cotidiana y asociacional que operaban como obstáculos del fortalecimiento de la trama organizativa. Pudimos visualizar como una historia social y política del país y la cruenta dictadura militar no había pasado en vano: había dejado sus huellas en la forma en que pensábamos, sentíamos y actuábamos en nuestra vida cotidiana, en nuestra manera de “ver” la realidad, inhibiendo no sólo nuestras posibilidades de participar sino incluso, negándonos la posibilidad o ahogando en nosotros mismos el sentir la necesidad de participar. Cobraba realidad una histórica pero más que nunca vigente pregunta de Gramsci: ¿Cómo hacen las clases dominantes para gobernar sin empleo de la fuerza? Obviamente, actuando sobre nuestras conciencias y nuestras maneras de representar, teorizar y pensar sobre nuestra vida cotidiana.

Así vimos emerger, en nuestras investigaciones y trabajos, frente a nosotros y en nosotros mismos:



- La apatía participativa y el no te metás
- El miedo carcomiendo cualquier pequeño impulso para la acción comprometida
- El “olvido histórico” en términos de una historia cercenada y fragmentada como producto de la represión y del miedo. Este concepto de “olvido histórico” fue un concepto emergente en nuestras investigaciones en la voz de los vecinos que participaban en las instancias participativas de la investigación, instancias de educación popular. Como decía uno de los miembros vecinales de nuestros grupos de trabajo:



“ Pero si nosotros mismos nos pusimos una tela emplástica en la cabeza...”

“Nos han hecho un lavado de cerebro para tener miedo y no participar”

- La internalización y validación como formas legítimas de hacer política institucional de mecanismos profundamente antiparticipativos: como el clientelismo, el internismo, el matonismo (una suerte de prácticas de terrorismo institucional a la manera del terrorismo de Estado) , y la cooptación. Mecanismos que se “infiltraron” en las organizaciones populares y en nuestras universidades.

Así fuimos testigos a partir del año 1988 de un nuevo proceso de destrucción, de desmovilización y de fragmentación de los movimientos populares , en respuesta a embates de afuera y de adentro. Este debilitamiento se debía por un lado a mecanismos de represión muy sutiles generados por el poder establecido y por el otro a las estructuras autoritarias, las rencillas internas, el matonismo, el clientelismo y la cooptación que invadió no solo el movimiento popular sino también los ámbitos profesionales y académicos. Estos mecanismos fueron socavando las organizaciones sindicales y populares y nuestros ámbitos de trabajo en una suerte de “tener el enemigo adentro”. Con una agravante anclado en nuestra historia de represión, sangre, muertes y desapariciones: la evocación constante en la población de los fantasmas de la represión y el miedo.

Comenzamos a conceptualizar estos fenómenos como MULTIPLES POBREZAS: una pobreza de protección, una pobreza política y de participación, una pobreza de comprensión, para identificar y analizar el impacto que el neoconservadurismo del ajuste y la pobreza fue dejando en nuestra vida cotidiana. Nos referimos no sólo a la pobreza económica, sino también a una compleja realidad de pobreza en plural. Decíamos en un artículo de la revista Nueva Tierra: “Somos pobres de protección, de participación, pero ricos en miedo almacenado. Se necesita poco para abrir compuertas y que este miedo vuelva a aparecer”².

Fuimos así descubriendo objetivos específicos para nuestras acciones de educación popular, no sólo en el ámbito de las asociaciones barriales sino también en nuestros trabajos y talleres con docentes de la escuela:

- a. el reconocimiento en nosotros y en los otros de las marcas de una historia social y política cruenta;
- b. la reconstrucción de una memoria colectiva fragmentada y cercenada
- c. la identificación de los mecanismos institucionales, de los mecanismos de poder y las representaciones sociales que inhibían la posibilidad de un crecimiento en la participación social.

En este período aprendimos que el aprendizaje de la participación real es un largo y difícil proceso de aprendizaje; más largo y difícil que la apropiación de los conocimientos académicos necesarios para nuestra vida profesional y cotidiana. Fuimos viendo que los mecanismos antiparticipativos que habíamos aprendido, se legitiman y reproducen en la vida asociacional y cotidiana. Y son muy difíciles de quebrar.



SEGUNDO MOMENTO: 1989-2001 LOS 90' Y EL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN Y CONSOLIDACIÓN DEL NEOCONSERVADURISMO.



Dos aspectos van apareciendo en este contexto:

- a. la evidencia que nos permitió aseverar como hipótesis de trabajo que el neoconservadurismo en Argentina encontró una tierra arrasada donde floreció sin muchos vendavales o nevadas. Que las condiciones de la sociedad argentina ya estaban dadas para la implementación del modelo neoconservador del ajuste y la pobreza, casi sin enfrentar una resistencia organizada;
- b. que este contexto se iba perfilando cada vez más hostil a la participación social y a la educación popular. Y no sólo en la sociedad civil sino también en el ámbito de la educación. Comenzamos a asistir en nuestros ámbitos académicos a un supuesto velatorio de la educación popular y de la participación. La “educación popular ha muerto...” “...la participación ha muerto...” escuchábamos decir en nuestras aulas universitarias. No fue fácil seguir trabajando y formando cuadros en educación popular. Habíamos pasado de un “boom” en el 84, 85 a ver nuestras aulas vacías a partir del 89. Muchos intelectuales también, formadores de mentalidades nuevas habían sido coaptados....

Y no era casualidad este contexto de riesgo para la participación. La noción de participación real entra en franca contradicción con la filosofía política neoconservadora, como dicen sus espíritus rectores que plantean en sus escritos una lucha entre dos principios irreconciliables: el mercado y la organización popular. Se visualiza una “enemistad mortal que no conoce camino intermedio.

Varios son los fenómenos que agravan la situación de múltiples pobreza:

- a. la desocupación: el miedo a la pérdida de empleo agudiza la pobreza de protección, el miedo a la sanción por el disenso, el miedo a la participación. La desocupación es uno de los mecanismos privilegiados de control social. Nos decían en nuestros trabajos los jóvenes y adultos frases tales como:

“Yo hice el paro, lo estimulé, a los que no se plegaron les aumentaron y a nosotros nos echaron”

“Antes éramos explotados, ahora peor que eso, nos tratan como ratas pero no podemos reaccionar... perdemos el empleo de ratas pero empleo al fin. Da de comer...”

¿No es acaso esta desprotección la que enfrenta el educador en su desasosiego frente a cambios que descalifican su saber cotidiano, que no se apoyan en sus visiones de las situaciones problemáticas, que muchas veces lo señalan como el único culpable y que incluso colocan en zona de riesgo su estabilidad profesional?

Todas estas expresiones son manifestaciones de violencia que generan sensaciones de desamparo y soledad.

- b. La agudización de los factores inhibitorios ya detectados en el período anterior que profundiza la pobreza de participación, como por ejemplo:
- La agudización del individualismo y la crisis de participación que va “disolviendo” las participaciones en organizaciones formales dando lugar a lo que identificamos como “las participaciones de emergencia”,³ situaciones de reclamo colectivos en barrios y comunidades con objetivos a corto plazo, de poca duración en el tiempo (a veces pocas horas) que reproducen la fragmentación y los mecanismos de disolución de las tramas organizativas



- La agudización de factores inhibitorios como crisis de identidad colectiva, crisis de pertenencia, crisis de confianza y credibilidad, fragmentación, el “egoísmo”, el clientelismo político, el accionar de los punteros políticos, el partidismo, la manipulación y coaptación por parte de los organismos de gobierno, etc. Y fundamentalmente
 - c. La consolidación del pensamiento único: una suerte de “... doctrina viscosa que insensiblemente envuelve cualquier razonamiento rebelde, lo inhibe, lo perturba, lo paraliza y acaba por ahogarlo”⁴.



Una manera de “ver” o “analizar” la realidad por la cual consciente o inconscientemente fuimos legitimando esta realidad regresiva, injusta y absurda que vivimos como la que tiene que ser y no puede ser de otra manera. Fuimos aceptando los “versos” del neoliberalismo, sin ver alternativas. Es el fenómeno de la naturalización de la injusticia, la explotación y la pobreza en nuestras mentes. Naturalización que agudiza la pobreza de comprensión e inhibe el desarrollo de un pensamiento crítico.

Es el efecto del genocidio en nuestras mentes (...)
El terror no permite al ser humano adquirir conciencia de sí mismo... enmudece... aterra, y en ese sentido el nivel de percepción de la realidad está adecuado al miedo que produce, ver y decir cosas que no son toleradas por el Poder. Te divide la cabeza; no podés imaginar siquiera porque el imaginario viene de afuera **y se mete en vos (León Rozitchner El destacado es nuestro)**

Así fuimos conceptualizando el poder y sus mecanismos de dominación en la complejidad de sus diversas formas de manifestarse. Una de esas formas es la que los propios científicos políticos denuncian como la forma más perversa de ejercicio de poder: el impedir que la gente vea las injusticias a través de la conformación de sus pensamientos, percepciones, conocimientos y preferencias, en tal sentido que acepten su rol en el orden existente de cosas. Ya sea porque no se ve otra alternativa o porque ven este orden como natural e incambiable o porque lo evalúan como orden divino y beneficioso. Es una manera de ejercicio del poder para prevenir a la gente de hacer y a veces aún de pensar. La lucha de clases se juega también en como pensamos la realidad, se juega también en el mundo del pensamiento... en el mundo de los significados que le atribuimos a nuestro entorno cotidiano.

En este contexto, nos planteamos como objetivos de la educación popular, generar espacios de análisis de esta compleja realidad de desempleo y mecanismos de poder para:

1. enfrentar la tendencia a naturalizar la realidad como la única posible. Como lo que tienen que ser...y que no puede ser de otra manera;
2. enfrentar la tendencia a convertirse de víctimas en victimarios.....es decir en culpables de su propia situación
3. enfrentar la tendencia a encontrar chivos emisarios culpables de la situación de miseria y pobreza como los bolivianos y paraguayos agudizando la fragmentación social.
4. identificar los mecanismos de poder, especialmente los más sutiles para enfrentarlos

Esto implicó fundamentalmente trabajar en lo que denominamos el “talón de Aquiles del pensamiento único”. Este pensamiento único, este ejercicio tan perverso del poder se conforma a través de procesos de aprendizajes formales y no-formales. **La construcción de este pensamiento es la resultante de un proceso de educación, de aprendizaje; no es algo genético. Por tanto la educación dentro o fuera de la escuela puede ser instrumento de reforzarlo o desbaratarlo. Lo que se construye**



se desconstruye.

Paralelamente vemos el surgimiento de nuevas fuerzas: obreros desocupados, poblaciones sumidas en la pobreza y en la pobreza extrema, los piqueteros, grupos que van apareciendo con picos de crecimiento y de decrecimiento diversos sujetos en todos los sectores aplastados, expoliados por el capital. Teníamos la expectativa que aquí desde estas bases se estaba gestando tal vez los nuevos sepultureros del neoliberalismo y que debíamos de alguna manera apoyar desde nuestras acciones de educación popular el avance hacia una coordinación mayor. Pero sólo una visión fugaz.... Con algunos de sus representantes, por ejemplo, comenzábamos a hablar de intentar colectivamente una investigación histórica sobre la destrucción del movimiento villero para descubrir las fuerzas que llevaron a su destrucción y enfrentarlas para no repetirlas....



TERCER MOMENTO: DICIEMBRE 2001-AHORA

Nuevamente la realidad sorprende y desafía todos los más exquisitos pronósticos de los científicos sociales. Cuando se hablaba de catástrofe social y de patologías colectivas surgen nuevas formas de protesta social y de movimientos sociales que desafían nuestras categorías teóricas y nos introducen en un nuevo y desafiante tiempo histórico. Complejo, muy complejo. Vivimos una cultura popular y cotidiana donde se confrontan, se tensionan las fuerzas de la resistencia y las fuerzas de la aceptación. Es el campo de la cultura popular como uno de los escenarios de la lucha a favor y en contra de una cultura de los poderosos. Es la cultura popular como el ruedo del consentimiento y la resistencia. Esta complejidad se nos aparece en nuestro día a día, por ejemplo en aspectos tales como:

1. por una lado en una suerte de despertar a la participación y a la conciencia de nosotros como sujetos históricos: las asambleas populares, los piqueteros, el movimiento de trabajadores desocupados, las tomas de fábricas: Brukman, Impa, etc es una explosión de una futura organización. Hay signos y pistas muy fuertes de ruptura del abroquelamiento del pensamiento único. Signos y pistas que debemos fortalecer en un proceso educativo permanente. Espontáneamente se dan procesos de aprendizajes que deben ser apoyados y fortalecidos. Hay una mayor sensibilidad y reconocimiento de la necesidad de participar. Aparece nuevamente la posibilidad de una participación organizada.
2. Pero por el otro lado, decimos la posibilidad... pues los fantasmas acechan. A los factores antes señalados, que no se han vencido de la noche a la mañana hoy observamos en nuestros trabajos la agudización de la situación de desesperanza y miedo con la imagen de una juventud sin esperanza condenada al fracaso y a la muerte. "La juventud está más desprotegida que nunca" "Cuando el joven no le interesa más al dirigente, al narco, es "boleta" "Ahora van a morir" Ahora los matan" Volvemos hablar de los desaparecidos sociales como ya denunciábamos en el 95. También en la escuela (investigaciones del Programa Instituciones Educativas del IICE. Dirección Lidia Fernandez) los maestros hablan de la muerte; algunos dicen "...tal vez nosotros recibimos un niño en realidad ya muerto" es como si la realidad que habíamos diagnosticado en los barrios se va infiltrando en la escuela.....
3. La complejidad del ámbito político partidario: este panorama que demanda análisis de realidad desde el "que se vayan todos" hasta las alternativas de elección partidaria.
4. La situación de pobreza educativa de nuestros jóvenes y adultos que ya no están en la escuela (situación educativa de riesgo) Nuestras investigaciones desde el año 1997 muestran el alto porcentaje de población económicamente activa de 15 años y más (75% según Censo 1991) en la República Argentina que no ha terminado la escuela primaria, o se ha quedado en primaria completa sin poder avanzar a la enseñanza media y los menos alcanzando algunos escalones de la



escuela secundaria. En la población de jóvenes y adultos provenientes de hogares pobres esta cifra alcanza y supera el 90% en todas las regiones del país. .



Nos planteamos: ¿Cómo ayudar desde la educación popular a que el poder dominante no consiga ya más transformar sus intereses en nuestro sentido común?

Tal vez podamos plantearnos como objetivos de la educación popular

1. Identificar y fortalecer los procesos de aprendizaje social que se van dando espontáneamente como resultante de la participación en los nuevos movimientos sociales; que a veces se traducen en demanda social por espacios de aprendizaje específicos.
2. Apoyar la identificación de nuevas necesidades y demandas sociales por un aprendizaje permanente como las necesidades por un aprendizaje de los jóvenes y adultos en la organización de las fábricas tomadas.
3. Enfrentar la realidad de la desesperanza y la muerte en la visión del niño y del adolescente.
4. Identificar y enfrentar los fantasmas de los mecanismos antiparticipativos como por ejemplo el “internismo” y la fragmentación que amenazan el crecimiento y la consolidación de los movimientos sociales y de una base social organizada del campo popular.
5. Generar amplios espacios de análisis colectivo de la coyuntura política institucional.
6. Enfrentar la realidad del alto porcentaje de población en situación de pobreza educativa (situación educativa de riesgo) generando una demanda social por una política educativa que otorgue prioridad a las diversas instancias de una educación permanente de jóvenes y adultos, hoy destruida y descalificada.

¹ Nos referimos a los trabajos del Programa de Investigaciones “Desarrollo Socio-Cultural y Educación Permanente” del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA bajo la dirección de María Teresa Sirvent

² Sirvent María Teresa **¿Qué está pasando con la educación?** Revista **Nueva Tierra** Año 6 Nro. 18 Agosto 1992 Pags. 5 a 10

³ Expresión atribuida por Sandra Llosa, miembro del equipo de trabajo en una investigación participativa realizada en la Ribera de Quilmes

⁴ En **Pensamiento crítico Vs. Pensamiento único** Le Monde Diplomatique, edición española (L-Press), 1998





ALFABETIZACIÓN Y CIUDADANÍA
Paulo Freire



Alfabetización y ciudadanía

Paulo Freire
Pontificia Universidad Católica
de San Pablo
Traducción: Graciela Batallán

Si consideramos en la frase "Alfabetización y ciudadanía" la conjunción "y", como equivalente a *en cuanto, en la cualidad de, se establece una relación operacional entre alfabetización y formación de ciudadanía*. Al estimar la alfabetización como un elemento en la formación de la ciudadanía, se suaviza en cierta medida la fuerza que tiene la alfabetización en el cuerpo de la frase. Aparece entonces como formadora de ciudadanía. Por otro lado, se hace necesario recordar en este ejercicio que "ciudadano" significa "individuo en el gozo de derechos civiles y políticos de un Estado", y que "ciudadanía" tiene que ver con la condición de ciudadano, o sea, con el uso de los derechos y el derecho a tener deberes de ciudadano. Buscar el sentido de la frase significa indagar de hecho en torno de los límites de la alfabetización como práctica capaz de generar en los alfabetizandos la responsabilidad de asumir o no la ciudadanía. Implica también pensar en los obstáculos con los cuales nos enfrentamos en la práctica y sobre algunos de los cuales hablaré más adelante.

Dado que la alfabetización de adultos (por más importante que sea) es un capítulo de la práctica educativa, mi preocupación se orienta hacia la comprensión de los límites de la práctica educativa, que contiene la alfabetización, así como de sus obstáculos.

La primera afirmación que debo hacer es que no hay práctica, no importa en qué dominio, que no esté sometida a ciertos límites. La práctica, que es social e histórica, aun en su dimensión individual, se da en un cierto contexto temporal y espacial y no en la intimidad de las cabezas de la gente. Esta es la razón por la que el voluntarismo es idealista, pues se funda precisamente en la comprensión ingenua de que la práctica y su eficacia dependen solamente del sujeto, de su voluntad y de su coraje. Por otro lado, la espontaneidad resulta irres-

ponsable, porque implica la anulación del intelectual como organizador. Este no debe ser necesariamente un autoritario, pero siempre será un organizador, por lo que es indispensable su intervención. Voluntarismo y espontaneidad encuentran así su error al no considerar sus propios límites en las prácticas. En el primer caso se desprecian los límites porque sólo existe uno: la voluntad del voluntarista. En el segundo, el intelectual no interviene, no dirige, se cruza de brazos. La acción se abandona prácticamente a sí misma, es sólo alegría y entusiasmo. En este sentido, voluntarismo y espontaneidad obstaculizan una práctica educativa progresista.

La comprensión de los límites de la práctica educativa precisa indiscutiblemente la claridad política de los educadores en relación a su objeto. Asimismo demanda que el educador asuma el contenido político de su práctica. No basta con decir que la educación es un hecho político, así como no basta decir que el hecho político es también educativo. Es preciso asumir realmente la "politicidad" de la educación.

No puedo suponerme progresista si entiendo el espacio de la escuela como algo neutro con poco o casi nada que ver con la lucha de clases; o como un lugar en el que los alumnos son considerados sólo como aprendices de ciertos objetos de conocimiento a los cuales atribuyo un poder mágico.

No puedo reconocer los límites de la práctica político-educativa en la que me involucro si no sé, o no tengo claro a favor de quién practico. El *a favor de quién practico* me sitúa en un cierto ángulo, que es de clase, en el que diviso *contra quién practico* y, necesariamente, el *por qué practico*; esto es, el propio sueño, el tipo de sociedad de cuya invención me gustaría participar.

La comprensión crítica de los límites de la práctica tiene que ver con el problema del *poder*, que es de clase, y por eso mismo, con la cuestión de la lucha o del conflicto de clase. Es indispensable comprender el peso que tiene la lucha de clases en una sociedad dada, para demarcar los espacios y los contenidos de la educación históricamente posibles; es decir, los límites de la práctica político-educativa. Fue muy diferente, por ejemplo, trabajar en la alfabetización y educación de adultos en Brasil, al final de los años '50 y comienzos de los '60, que trabajar en educación popular durante el régimen militar. También fue diferente trabajar en la etapa del régimen populista en Brasil que, por su propia ambigüedad, o bien reprimía a las masas populares, o bien las llevaba a las calles, a la plazas (lo que

terminaba por acostumbrarlas a volver a las calles por su cuenta), que trabajar en plena dictadura militar con las masas reprimidas, silenciadas y asustadas. Pretender lograr, en un segundo momento, lo que se obtuvo en el anterior mediante la aplicación de una misma metodología revela falta de comprensión histórica, desconocimiento de la noción de límite. Una cosa fue trabajar en los inicios de la dictadura militar, otra en los años '70. Una cosa fue hacer educación popular en Chile durante el gobierno de Allende; otra es hacerla hoy. Una cosa fue trabajar en áreas populares en el régimen de Somoza en Nicaragua y otra es trabajar hoy con un pueblo que se está apropiando de su historia.

Quiero decir que una misma práctica educativa y una misma metodología de trabajo no operan necesariamente de forma idéntica en contextos diferentes. La intervención es histórica, cultural, política. Es por eso que insisto tanto en que si bien las experiencias no pueden ser transplantadas, pueden ser reinventadas. En otras palabras debo descubrir, en función de un conocimiento de la realidad, lo más riguroso posible cómo aplicar de forma diferente el mismo principio, que desde el punto de vista de mi opción política es válido.

La lectura atenta y crítica de la intensidad y profundidad con que es vivido el conflicto de clases nos indica las posibles formas de resistencia de las clases populares, en cierto momento; su mayor o menor movilización. Esto implica siempre un cierto grado de organización. La lucha de clases no se evidencia solamente cuando las clases trabajadoras se movilizan y luchan clara y organizadamente, con sus líderes en defensa de sus intereses; sino sobre todo cuando esa lucha se encamina hacia la superación del sistema capitalista. La lucha de clases existe también de modo latente, a veces escondida, oculta, y se expresa en diferentes formas de resistencia al poder de las clases dominantes. Llamo a éstas formas de resistencia "mañas"* de los oprimidos, en el fondo; defensas que las clases populares van creando como una inmunización en su cuerpo, en su lenguaje, en su cultura. De allí la necesidad que tiene el educador popular de comprender fundamentalmente las formas de resistencia de las clases populares, sus fiestas, sus danzas, sus diversiones, sus religiones, sus leyendas, sus devociones, sus significados y formas de hablar, sus miedos.

* En el sentido de astucia, ingenio. N. del T.

No me parece posible organizar programas de acción político-pedagógicas sin considerar seriamente las resistencias de las clases populares. Es preciso entender que las formas de resistencia llevan en sí mismas límites puestos por las clases populares y que se relacionan con su sobrevivencia frente al poder de los dominantes. En muchos momentos del conflicto de clases, los sectores populares, más dentro que fuera de la realidad, encuentran en su resistencia una especie de muro detrás del cual se esconden. Si el educador no es capaz de entender la dimensión concreta del miedo y además, en un lenguaje ya de por sí difícil, propone acciones que exceden las fronteras de esa resistencia, obviamente será rechazado. Peor aún, podrá hacer recrudescer el miedo de los grupos populares. Esto no significa que el educador se paralice, sino que debe saber que la osadía, al implicar una acción que va más allá del límite aparente, encontrará un límite real. Si esta percepción escapa al grupo popular, no puede faltarle al educador. En última instancia, cuanto más rigurosamente competentes consideremos a nuestros pares y a nosotros mismos, tanto más debemos reconocer que el papel organizador e interviniente del educador progresista no es jamás el de aposentarse "con camas y petates" en la cotidianidad popular. Tampoco tener aquella actitud de desprecio de quien considera que no tiene nada que ver con lo que allí ocurre.

La cotidianidad -Karel Kosik lo dijo muy claro en su *Dialéctica de lo Concreto*- es el espacio-tiempo en que la mente no opera epistemológicamente frente a los objetos, a los datos, o a los hechos. Se da cuenta de éstos pero no pone los fundamentos para comprender su razón de ser más profunda. Esto no significa, sin embargo, que uno no pueda o no deba tomar la cotidianidad y la forma en que me muevo en el mundo dentro de ella como objeto de mi reflexión; que no intente superar el puro "darme cuenta de los hechos", a medida que voy logrando una comprensión crítica de los mismos.

A veces, la violencia de la dominación de los opresores se hace tan profunda que genera, en grandes sectores de las clases populares a ella sometida, una especie de *ansancio existencial* que, a su vez, está asociado o se prolonga a lo que vengo llamando la *anestesia histórica*. Este sentimiento se muestra en la pérdida de la idea del mañana como proyecto. El mañana se vuelve hoy, repitiéndose el hoy violento y perverso de siempre. El hoy de los de antes, de los bisabuelos, de los abuelos, de los padres, de los hijos y de los hijos de éstos que vendrán después. De ahí la necesidad de una seria y rigu-

rosa "lectura del mundo", que no prescinde sino que, por el contrario, exige una seria y rigurosa lectura de los textos. De ahí la necesidad de la capacidad científica que no existe por ella o para ella, sino que está al servicio de algo o de alguien, por lo tanto contra algo o contra alguien. De ahí la necesidad de la intervención capaz y democrática del educador en las situaciones dramáticas en que los grupos populares excluidos de la vida, están como si hubiesen perdido su lugar en el mundo. Explotados al punto tal que hasta la identidad les fue expropiada. Necesito aclarar, aun a riesgo de repetirme, que la superación de esta forma de ser por parte de las clases populares se va dando en la praxis histórica y política, a través del compromiso crítico en los conflictos sociales. El papel en este proceso del educador es entonces, de suma importancia.

Recientemente la educadora Magdalena Freire Weffort en una conversación que entablamos, me hablaba de su práctica en un área castigada y sufrida de la periferia de San Pablo. Ella me describía uno de los momentos de su intervención en un jardín de infantes que funciona en un salón parroquial y de cuya dirección forman parte representantes de las familias locales. Este momento resulta ilustrativo de las reflexiones que hice anteriormente:

Rondando la escuela, deambulando por las calles de la villa, semi-desnuda, con una cara sucia que escondía su belleza, blanco de las bromas de los otros chicos y también de los adultos, vagaba perdida, y lo que es peor, perdida de sí misma, una niña abandonada. Un día, dice Magdalena, la abuela de la pequeña se acercó pidiéndole que recibiese a su nieta en la escuela, diciendo también que no podría pagar la cuota simbólica establecida por la dirección. "No creo que haya problema", dijo Magdalena en relación al pago. "Sin embargo, tengo una exigencia para poder recibir a Carlinha: que me llegue limpia, bañada y con un mínimo de ropa. Y que venga así todos los días, no sólo mañana". La abuela aceptó y prometió que cumpliría. Al día siguiente Carlinha llegó a la sala completamente transformada. Limpia, con su cara bonita, las facciones descubiertas, confiada.

La limpieza, la cara libre de huellas de mugre, hacía destacar su presencia en la sala. En lugar de bromas, hubo elogios por parte de los otros niños. Carlinha comenzó a confiar en sí misma. La abuela comenzó a creer no sólo en Carlinha sino también en ella. Carlinha se descubrió; la abuela se redescubrió.

Una apreciación ingenua diría que la intervención de Magdalena fue una intervención pequeño-burguesa, elitista, alienada o populis-

ta. ¿Cómo exigir que una niña villera venga a la escuela recién bañada? Magdalena, en verdad, cumplió con su deber de educadora progresista. Su participación posibilitó a la niña y a su abuela la conquista del respeto de los otros y un espacio, el de su dignidad. Mañana, será más fácil para Carlinha reconocerse, también, como miembro de la clase trabajadora, en busca de mejores días.

Sin intervención no hay educación progresista. Pero la intervención del educador no se da en el aire. Se da en una relación que establece con los educandos en el contexto de la escuela o de la calle, el que, a su vez, se sitúa en un contexto mayor, en el que los educandos viven su cotidianidad y en el que han creado un conocimiento hecho de pura experiencia.

La actividad docente de la escuela que se propone la superación de este saber fáctico, no puede, sin embargo (como dije antes) negar la importancia de la cotidianidad. Es preciso ser un poco más humilde cuando nos referimos a ese saber amasado de experiencia.

En mayo de 1978 participé del Primer Tribunal del Menor, en Teresina/Piauí, al que asistieron unas siete mil personas. Entre los testigos había tres niños, llamados vulgarmente "menores carenciados". Ellos hablaron de su vida, de su trabajo, de la discriminación que sufren, de los asesinatos de sus compañeros. Y lo hicieron con un inmejorable dominio del lenguaje, con claridad, con sabiduría y hasta con humor. "Se dice (afirmó uno de ellos) que nosotros, los niños, somos el futuro del país. Pero no tenemos al presente", concluyó con una leve sonrisa.

Nuestra preocupación por los límites de la práctica educativa como acto político significa reconocer, desde luego, que ella tiene una cierta eficacia. Si no hubiese nada que hacer con la práctica educativa, no habría por qué hablar de sus límites. De la misma forma tampoco habría que hablar de sus límites si ella todo lo pudiese. Hablamos de los límites precisamente porque, si bien es la palanca de la transformación profunda de la sociedad, la educación puede aportar algo en la orientación de esa transformación.

He dicho varias veces, pero no está mal repetirlo ahora, que no fue la educación burguesa la que creó a la burguesía, sino que fue la burguesía la que, al surgir, conquistó su hegemonía y, derrocando a la aristocracia, sistematizó o comenzó a sistematizar su educación. Ella, en verdad, se venía generando en la lucha de esta clase por el poder. La escuela burguesa tenía, necesariamente, como tarea principal la de apuntalar el nuevo poder.

No hay cómo negar que ésta es una tarea que las clases dominan-

tes de cualquier sociedad burguesa esperan de sus escuelas y de sus profesores. Es verdad. Esto es indudable. Pero, por otro lado la cuestión está en que el papel de la escuela no termina ni se agota ahí. Aquello es apenas una parte de la verdad. Hay otra tarea que puede cumplir la escuela, a pesar del poder dominante (y por causa de él) y es la de develar la realidad opacada por la ideología dominante. Obviamente esta es la tarea de los profesores y profesoras progresistas que están seguros de que tienen el deber de enseñar idóneamente los contenidos, pero que tienen también la certeza de que al hacerlo se obligan a esclarecer el mundo de la opresión.

No pueden guiarnos el contenido ni el esclarecimiento por separado. El camino es el esclarecimiento del mundo opresor a través de la enseñanza de los contenidos. El cumplimiento de esta tarea progresista implica, por una parte, la lucha incansable por la escuela pública y por otra, el esfuerzo por ocupar su espacio mejorándola. Esta es una lucha que exige claridad política y calificación científica. Es por eso que, al percibir la necesidad de su competencia y de su permanente actualización, el educador y la educadora progresistas tienen que crear dentro de sí mismos la virtud del coraje. La valentía para luchar por salarios menos inmorales y por condiciones menos desfavorables para cumplir su tarea.

Conciente de los límites de su práctica, la profesora progresista sabe que la cuestión que se le presenta no es el esperar que las transformaciones radicales se realicen para entonces poder actuar. Sabe, por el contrario, que tiene mucho que hacer para ayudar a dicha transformación radical. Cuando el profesor o la profesora tienen la certeza de que tienen mucho que hacer, dejan de estar condenados a la inmovilidad fatalista que impide comprender la dialéctica entre la infra y la superestructura. Es en ese momento que los límites de la práctica se les presentan como problemas. Es exactamente cuando el educador alcanza este nivel de crítica que rechaza tanto la visión ingenua de la educación en tanto palanca para la transformación, como aquel desprecio sentido; como si la educación fuese cosa a ser realizada sólo "después" del cambio radical de la sociedad.

Es en ese momento que debe comenzar e intensificar el gran combate: el de hacer educación popular en la escuela pública, sin importar el grado. Este también es el momento en que el educador progresista percibe que la claridad política, si bien es indispensable y necesaria, no es suficiente; que la competencia científica es necesaria aunque, igualmente, no suficiente.

En una lista cuyo orden no es valorativo en su importancia, voy a tratar ahora algunos de los obstáculos con que nos enfrentamos en la práctica educativa y sobre los que debemos estar alertas.

La distancia demasiado grande entre el discurso del educador y su práctica, la incoherencia, es uno de estos obstáculos. El educador dice ser un progresista, habla de forma progresista pero tiene una práctica retrógrada, autoritaria, por la cual trata a los educandos como puros pacientes de su sabiduría. En verdad, su práctica autoritaria es su verdadero discurso. Lo otro es pura palabrería.

Otro obstáculo de la práctica progresista es, como señalé anteriormente, la posición que a veces se piensa como el contrario positivo de la práctica autoritaria, aunque no lo sea. Esta es la permisividad del educador que se niega a intervenir como un educador necesario, como un enseñante, como un impulsor.

No es menos perjudicial para la práctica progresista la dicotomía entre la práctica y la teoría. O bien se vive desde una posición de carácter basista —en la cual sólo es válida una práctica en áreas populares, que funciona como una especie de pasaporte del militante—, o bien sólo es válida una teorización academicista o "intelectualista". En verdad, lo que debemos buscar es la unidad dialéctica, contradicción, entre teoría y práctica; jamás su dicotomía.

La cuestión del lenguaje es otro punto que puede paralizar la práctica educativa progresista por ser, en el fondo, una cuestión de clase. Un educador progresista que no sea sensible al lenguaje popular, que no busque una intimidad con el uso de las metáforas, de las palabras en el medio popular, no puede comunicarse con los educandos; pierde eficiencia; es incompetente. Cuando me refiero aquí a la siataxis, a la estructura del pensamiento popular, a la necesidad que tiene el educador progresista de familiarizarse con ella, no estoy sugiriendo que renuncie a la suya, como tampoco a su fonética para identificarse con lo popular. Esta postura sería falsa, populista y no progresista. No se trata de que el educador diga "a gente chegamos"*. Se trata del respeto y de la comprensión a y por un lenguaje diferente. No se trata tampoco de no enseñar el llamado "patrón culto". Al contrario, éste debe ser aprendido por las clases populares, en el sentido de que él es un instrumento más de lucha contra la dominación.

* Se trata de una expresión equivalente a "Hola, gente: ¡Brazzo!". N. del T.

El problema de la sintaxis nos remite al de la estructura de pensamiento, a su organización. Pensamiento, lenguaje, concreción, aprensión de lo concreto, abstracción, conocimiento. En esto se encuentra otro "cuello de botella" de la práctica progresista. La formación intelectual del educador lo lleva a pensar a partir de lo abstracto, dicotomizando lo concreto. Por eso es que me parece más correcto decir que su formación lo lleva a describir más el concepto que el mismo objeto. En la forma cotidiana de la organización popular del pensamiento se describe el objeto y no su concepto. Si se pregunta a un estudiante universitario lo que es una villa miseria, su tendencia será, usando el sentido connotativo del verbo *ser*, describir conceptualmente lo que *la villa miseria es*. Si se hace la misma pregunta a un villero, su tendencia por el contrario será describir directamente la situación concreta de la villa usando el término *tener* por la negativa. "En la villa nosotros no *tenemos* agua, farmacia", etc.

El militante progresista que va al área popular tiende a hacer un discurso sobre la plusvalía en lugar de discutirla con los trabajadores. Interrumpe, con el análisis del modo de producción capitalista, el relato de la propia experiencia de los trabajadores. A partir de allí el educador cree más tarde que puede dar cátedra sobre la plusvalía.

Cierta vez me decía un amigo, el joven educador mexicano Arturo Ornelas, que pretendiendo hacer la construcción de un círculo (ya no recuerdo con qué objetivo), luego de haber marcado en el terreno cuatro puntos cuya unión daría la figura circular, pidió a tres campesinos con cierta experiencia en la construcción que hiciesen la obra. Pocos días después el amigo volvió al terreno y nada había sido hecho. Los hombres decían que, en verdad, no sabían cómo construir la redondez. Mi amigo insistió en que lo podían hacer y estableció un nuevo encuentro para ver cómo iban las cosas. En el día previsto volvió y encontró dos círculos de estacas clavadas a una distancia de sólo unos cincuenta centímetros uno de otro. Fue discutiendo con los hombres acerca de la utilidad de los dos círculos de estacas. Ellos consideraban que, retirando los palos, podrían demarcar el terreno con cal y cavar la superficie fácilmente y luego hacer el cimiento. Fue necesario, primero, partiendo de una pura vaguedad sobre la redondez, hacerla concretamente, para después aprender cómo realizarla en abstracto y, así, volver a lo concreto. Construiría.

En otra oportunidad, en un encuentro que tuve en San Luis de Marañón con intelectuales que actuaban en áreas rurales y urbanas con trabajadores populares, escuché dos exposiciones sobre los cua-

les vale la pena pensar. Estas tenían que ver con el lenguaje y el saber popular. La primera narra una reunión de un grupo de campesinos con otro de educadores profesionales. En este encuentro se intentaba hacer una evaluación sobre el trabajo que estaban realizando. "En poco tiempo —dice el informante— los intelectuales comenzaron a preocuparse por los detalles técnicos de su práctica y a distanciarse de la realidad concreta. De repente, uno de los campesinos dice: 'la manera en que van las cosas no va a dar para continuar nuestra conversación, porque en cuanto ustedes *ahí* están interesados en la *sal*, nosotros *acá* estamos interesados en el *sabor*, y la *sal* es sólo una parte del *sabor*'".

El segundo testimonio se refería al esfuerzo que hiciera el educador para ser aceptado en una comunidad eclesial de base, con la esperanza de obtener un permiso para probarse a sí mismo en las reuniones con los campesinos. Luego de la tercera tentativa, fue finalmente aceptado. Iniciada la retención, el campesino que la dirigía pidió que se presentara y enseguida (cuenta este informante), dirigiéndose a él dijo: "Amigo, si usted vino aquí pensando que nos va a enseñar a derrumbar el palo, nosotros tenemos que decirle que para nosotros eso no es necesario. Nosotros ya sabemos derrumbar el palo. Lo que nosotros queremos saber es si usted va a estar aquí a la hora de *tumbarlo*".

Uno de los obstáculos de nuestra práctica está ahí. Vamos a las áreas populares armados con nuestros esquemas "teóricos", y no nos preocupamos por los individuos que están allí, por lo que ya saben, y cómo lo saben. No nos interesa saber lo que los hombres y mujeres del pueblo conocen del mundo, cómo lo conocen y cómo se reconocen en él. No nos interesa entender su lenguaje en torno al mundo. No nos interesa saber si ya saben derribar el palo. Por el contrario, nos interesa que "conozcan" lo que conocemos nosotros y de la forma en que lo conocemos. Y cuando, *práctica o teóricamente*, nos comportamos así, somos autoritarios, elitistas y reaccionarios; no importa que nos consideremos avanzados y que pensemos dialécticamente.

Efectivamente la alfabetización tiene que ver con la identidad individual y de clase, así como con la formación de ciudadanía. Por lo tanto es necesario saber, primero, que aquella no es la palanca para tal formación; leer y escribir no son suficientes para perfilar la plenitud de la ciudadanía; y segundo, que debemos tomarla y hacer de ella un acto político, jamás un *quehacer* neutro.

El proyecto Escuelas de Ciudadanía
es una iniciativa promovida por el
CENTRO NUEVA TIERRA

Coordinación General:
Néstor Borri y Fernando Larrambebere

Equipo:
María Pía Pawlowicz, Herminia Vega, María
Luz Presa, Sergio Castanetto, Diego Jaimes,
Carolina Balderrama, Mirta Braidá y
Sebastián Prevotel.

Piedras 575 PB - C10701AAK
Capital Federal - Argentina
Tel-fax: (0054-11) 4345-4774
cnt@nuevatierra.org.ar /
www.nuevatierra.org.ar