



Federación Internacional de Fe y Alegría
Movimiento de Educación Popular Integral
y Promoción Social

LA EDUCACIÓN POPULAR HOY Y SU CONCRECIÓN EN NUESTRAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS FORMALES Y NO FORMALES

XXXII Congreso Internacional

Antigua, Guatemala, 22 al 27 de septiembre de 2001

– Ponencia –

EDUCACIÓN POPULAR Y EDUCACIÓN FORMAL

Antonio Pérez Esclarín
Fe y Alegría - Venezuela

Quisiera comenzar mis reflexiones sobre Educación Popular y Educación Formal con un ferviente llamado al coraje, la ilusión y la creatividad. Sobre todo en estos tiempos en que se está poniendo de moda el desencanto y la desesperanza; en que el pragmatismo más rampón está acabando con los ideales y los sueños, y el egoísmo e individualismo están siendo considerados como valores esenciales.

Tiempos de globalización neoliberal en que las soluciones macroeconómicas están ocasionando una macropobreza, y miles de millones de personas, los excluidos del festín, ven cómo se aleja la posibilidad de una existencia digna. De pobres y marginados pasaron a excluidos, a desechables, a poblaciones sobrantes. Al no tener trabajo, no cuentan ni siquiera con el privilegio de ser explotados: simplemente no son, su delito es existir. Tiempos en que se pretende reducir la vida, la tarea y apasionante aventura de la vida, a una mezcla de teleconsumo: televisión y compras. En la actual vorágine del cambio continuo y de una productividad abocada no a satisfacer las necesidades esenciales de las mayorías, sino los caprichos de la minoría que puede pagarlos, el mercado crea permanentemente nuevos productos y la publicidad se encarga de seducirnos para convencernos de que los necesitamos. De ahí que el consumismo nos consume y todos terminamos comprando ya no lo que necesitamos, sino lo que el mercado necesita que compremos. Gastamos el dinero que no tenemos adquiriendo los objetos que no necesitamos. El consumismo es como las drogas –no en vano hoy se habla de compradores compulsivos, de adicción a las compras; cuanto más tiene uno, más necesita tener. Todos necesitamos llenarnos de cosas, de crecer hacia fuera, para tapar el cada vez mayor enanismo de nuestra vida interior y de nuestra creciente soledad.

Nos comunicamos por internet, chateamos con desconocidos en el otro extremo del planeta, pero somos incapaces de hablar con nuestros vecinos. Se nos ha vuelto imprescindible el teléfono celular o móvil, pero cada día nos comunicamos menos con nuestros hijos. ¿No se han fijado que la revolución de las comunicaciones es para conversar con los que están lejos, y que cada día nos comunicamos menos y más superficialmente con los que tenemos a nuestro lado? Intoxicados de una información que se nos ofrece inabarcable y fragmentada, que cambia antes de que seamos capaces de procesarla y convertirla en conocimiento –las últimas noticias son las únicas noticias, somos unos pobres y desorientados náufragos, más que seguros navegantes en el agitado océano de internet.

En un mundo de supuestos especialistas y expertos, cada día se aleja más y más de nosotros la verdadera sabiduría, que no consiste en conocer los hechos, sino en ver a través de ellos, más allá de las apariencias y de las explicaciones que corren por la calle. Por ello, hacemos nuestra la

inquietud y doliente queja del poeta Elliot: “¿A dónde fue la sabiduría que perdimos con el conocimiento, a dónde fue el conocimiento que perdimos con la información?”

Es el mundo *patas arriba*, en expresión afortunada de Eduardo Galeano (1998): los carros manejan a las personas, las computadoras programan nuestras vidas, las cadenas de oro y los zapatos y ropas de marca tasan el valor de las personas, y el televisor es con mucho el personaje más importante de la casa, y el que termina educando a nuestros hijos (se calcula que, en América Latina, los niños de los barrios pasan el doble de horas frente al televisor que en la escuela). ¿Qué se puede esperar de una generación que crece pegada al televisor? La televisión es la ventana por la que los niños populares se asoman al mundo y les enseña a mirarlo con los ojos de los que los desprecian. La adicción a la televisión crea incomunicación. Las peleas por el control se resuelven comprando más televisores, de modo que, en el propio hogar, cada uno se va aislando más y más de los demás. La sociedad del espectáculo genera conductas pasivas, aislamiento y soledad. No es extraño entonces encontrarnos con este texto trágico de *La oración de un niño*, que suena en nuestros oídos como una sonora bofetada:

Señor, esta noche quiero pedirte algo especial: conviérteme en televisor. Quisiera ocupar su lugar para vivir como él en mi casa: tendría un cuarto especial para mí, y toda la familia se reuniría a mi alrededor horas y horas. Siempre me estarían todos escuchando sin ser interrumpido ni cuestionado, y me tomarían en serio. Cuando me enfermara, llamarían enseguida al médico y estarían todos preocupados y nerviosos hasta que volviera a funcionar perfectamente. Mi papá se sentaría a mi lado cuando vuelve cansado del trabajo, mi mamá buscaría mi compañía cuando se queda en la casa sola y aburrida, mis hermanos se pelearían por estar conmigo. ¡Cómo me gustaría poder disfrutar de la sensación de que lo dejan todo por pasar algunos momentos a mi lado! Por todo esto, Señor, conviérteme en un televisor, yo te lo ruego.

I. LAS CRECIENTES DIFICULTADES PARA EDUCAR HOY

Ciertamente que, en el contexto que acabamos de bosquejar, hace falta mucho coraje y mucha creatividad ya no sólo para ser fieles a las exigencias de la Educación Popular, que nos exige la gestación de un modelo educativo para que los pobres y excluidos se conviertan en sujetos de vida y de ciudadanía responsable, sino para asumir y desempeñar con cierta dignidad nuestro papel de educadores. Dicho con contundencia: cada día está resultando más complicado y difícil educar. De hecho, si bien todo el mundo reconoce que, en la llamada sociedad del conocimiento, la educación es la clave fundamental para abatir la pobreza, aumentar la productividad y formar personas autónomas y ciudadanos honestos y responsables; por todas partes se habla de la crisis de la educación y hay un consenso cada vez más generalizado de que los resultados educativos no responden a las expectativas y exigencias.

No creo que, en estos momentos haya algún país en el mundo que se encuentre satisfecho con su sistema educativo. El mundo ha cambiado y cambia cada día a una velocidad de vértigo, pero las escuelas se resisten al cambio o asumen meramente cambios superficiales, de mero maquillaje y forma. Cambian las palabras, se asume el discurso del cambio, pero lo esencial sigue igual. La mayoría de nosotros nos formamos en una escuela tradicional, transmisiva, memorística, autoritaria, en la que los valores eran universales, únicos e indiscutibles, y el saber se equiparaba a la acumulación de datos. Todos nacimos y empezamos a crecer en un mundo de certezas y valores absolutos y los cambios se producían a un ritmo lento, que posibilitaba asumirlos con naturalidad. Fuimos capaces de pasar sin mayores dificultades de la plumilla, al bolígrafo, a la máquina de escribir mecánica, eléctrica, con corrector incorporado, hasta que con la computadora y luego las redes telemáticas empezó a acelerarse cada vez más la velocidad de los cambios y comenzó nuestro desconcierto.

En el mundo en que nacimos y empezamos a crecer era relativamente fácil educar. En primer lugar, había consenso entre lo que se consideraba bueno y malo y -lo que es más importante-, la

búsqueda y vivencia del bien parecía ser tarea de todos. De ahí que, en general, había una gran coherencia entre lo que se practicaba y enseñaba en la casa (todo el mundo, por ejemplo, consideraba el robar algo malo y por eso podían decir con sinceridad y orgullo “*somos pobres pero honrados*”); lo que se vivía en la calle (cualquier persona se consideraba con autoridad para llamar la atención y denunciar las conductas irregulares); lo que se enseñaba en las escuelas y lo que se predicaba en las iglesias. En cierto sentido, toda la sociedad asumía su papel de educadora. Hoy, esto ya no es así: los padres parecen haber renunciado a su papel de primeros y fundamentales educadores; en la calle y desde los medios de comunicación se promueve un total relativismo ético, donde se impone el pragmatismo del **todo vale** y del **sólo vale** (todo vale si me produce bienestar, placer, beneficio económico; sólo vale lo que me produce bienestar, placer o beneficio: el fin justifica los medios); y las iglesias cada vez influyen menos en la sociedad, especialmente entre los jóvenes. De ahí que las escuelas se sienten solas y desorientadas, impotentes para promover unos determinados valores que la sociedad no está dispuesta a practicar y que, incluso considera inapropiados para triunfar en la vida. Para superar esta contradicción, las escuelas y los maestros solemos aferrarnos a las proclamas humanistas, a la retórica de la necesidad de educar en los valores esenciales para la convivencia, pero de hecho, tratamos de responder a lo que la sociedad considera realmente valioso.

En segundo lugar, cada día está resultando más y más difícil educar porque, hasta hace poco, todos estábamos convencidos de que la humanidad, guiada por la ciencia y el progreso, avanzaba inexorablemente y con pasos firmes hacia un futuro que se vislumbraba como cada vez mejor. Por ello, eran posibles la esperanza, los sueños e incluso las utopías. La educación era el medio para progresar, para la movilidad social, para tener acceso a la modernidad, para construir tanto individual como colectivamente ese futuro mejor. De hecho, posiblemente todos los que estamos aquí logramos mediante la educación avanzar algunos escalones sobre el nivel de vida de nuestros padres. Hoy miramos al futuro con incertidumbre y miedo. No nos atrevemos a imaginar lo que será de nosotros, de nuestros hijos, de nuestros países, del mundo, en unos pocos años. Nos asomamos con temor y temblor al horizonte insospechado que nos presenta la revolución de la informática, las nuevas biotecnologías, la clonación, el genoma humano, la proliferación de las armas nucleares, las nuevas enfermedades (sida, vacas locas, estrés, anomia...), que se añaden a las antiguas no resueltas, la acumulación de los desechos tóxicos, el recalentamiento del planeta y el efecto invernadero y en general, el deterioro ecológico que hace real el peligro de la desaparición de la especie humana o incluso la vida sobre el planeta. Este temor al futuro, esta incertidumbre frente al mañana, se traduce en una vivencia *light* del presente, que lleva al pragmatismo inmediatista, y a desechar todo lo que implica esfuerzo, planificación y compromiso. Por todo esto, hoy resulta tan difícil educar, pues la educación implica una siembra a largo plazo, apuesta por la lenta germinación de las semillas, exige esfuerzo, vencimiento, tesón, esperanza para asumir responsablemente las riendas de la propia vida y así, con los demás, ir construyendo el futuro.

Por si fuera poco y en tercer lugar, hoy está resultando cada vez más difícil educar porque, en la llamada sociedad del conocimiento, entró en crisis el modelo informativo, transmisivo, instructivo, y las escuelas, más allá de la retórica del “*Aprender a aprender*”, no han sido capaces de sustituirlo por otro. Hoy resulta imposible y hasta ridícula la aspiración enciclopédica de la escuela como transmisora del saber. Como ya apuntamos antes, la información se presenta como una avalancha inabarcable, incierta, y los conocimientos, como los yogures, nos llegan con fecha de vencimiento. De ahí que la mayor parte de los contenidos que trata de enseñar la escuela resultan obsoletos. Los alumnos que viven bien afincados en pleno siglo XXI deben aprender cosas del siglo XIX que les enseñan maestros y profesores del siglo XX. Al parecer, cada diez años se renueva el conocimiento en su mayor parte. Según este dato, más de la mitad de los saberes que debería adquirir un niño que esté naciendo en estos momentos, no se han producido todavía. En la actualidad, la World Wide Web se amplía diariamente en siete millones de páginas electrónicas. Según los entendidos (Gómez Buendía, 1998), si la vida del Homo Sapiens hubiera durado una hora sobre la tierra, el 95% de su saber provendría de los últimos 20

segundos. En los últimos cuatro segundos (siglo XX), se han producido 9 décimas de ese saber, y en el último segundo –25 años, hemos aprendido tres veces más que durante el medio millón de años anteriores. Cada trabajador europeo produce ahora 20 veces más que hace un siglo, 200 veces más que hace tres siglos, mil veces más que en tiempos de Cristo.

Ante esta realidad y como ya apuntábamos antes, si bien proclamamos la necesidad de “enseñar a aprender”, pareciera que no estamos muy convencidos de ello o que no sabemos cómo hacerlo porque, de hecho, las escuelas, en general, siguen haciendo lo de siempre: llenar las cabezas de los alumnos con contenidos irrelevantes e informaciones fragmentadas, que deben memorizar para repetir en los exámenes.

II. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR EDUCACIÓN POPULAR?

Antes de presentar algunas ideas para leer nuestras prácticas educativas formales, a la luz de las exigencias de la Educación Popular, sería bueno insistir en la necesidad de clarificar qué estamos entendiendo por Educación Popular, dado que el término popular es de gran ambigüedad, y se presta a muy variados significados.

Sin pretender ser exhaustivos y limitándonos tan sólo a los usos más frecuentes, la palabra popular se puede utilizar como sinónimo de totalidad. El pueblo somos todos. Según esta concepción, toda educación sería popular. Algunos definen la Educación Popular por oposición a la privada o “de pago”. La Educación Popular se identifica entonces con la oficial o gratuita. En este sentido habría que entender los fervientes llamados a defender la Educación Popular ante las tendencias privatizadoras. Otros muchos (posiblemente aquí entra la mayoría de Fe y Alegría) entienden la Educación Popular como la que se imparte a los pobres: los habitantes de los barrios, los campesinos, los indígenas, todos los que se encuentran marginados o excluidos del poder político, económico o social. Según esta concepción, bastaría con fundar escuelas o centros educativos en zonas marginales para ya, sin más, pertenecer a la Educación Popular. Hay también un uso de lo popular como algo de segunda categoría, baja calidad, precios inferiores, accesible a las mayorías (mercado popular, comedor popular, entrada popular, carro popular...), en contraposición a lo elitescos, lo costoso, lo exclusivo...

Hay quienes siguen todavía identificando la Educación Popular con prácticas educativas no formales, de capacitación o formación, que se dan en contextos fuera del sistema educativo formal y se relacionan fundamentalmente con adultos.

Frente a estas concepciones, nosotros definimos la Educación Popular, no tanto por sus destinatarios o modalidades, sino por su intencionalidad transformadora, y la entendemos como un movimiento alternativo, enfrentado a las prácticas educativas tradicionales, que intenta promover una sociedad más democrática y más justa.

Podríamos afirmar que la Educación Popular nace en la década de los 60 y se enraíza en las propuestas de la Educación Liberadora de Paulo Freire. Frente a la educación bancaria, acrítica, domesticadora, educación para la sumisión, el pedagogo brasileño propone una práctica educativa problematizadora o concientizadora, que ayude al educando a superar la dominación que sufre y lo haga sujeto de su historia. Se trata, en términos freirianos, de una práctica educativa orientada a desarrollar la capacidad de leer la realidad, decir la propia palabra y escribir la historia de la liberación personal y comunitaria.

Las ideas de Paulo Freire y su propuesta de una Educación Liberadora cobraron un gran impulso en toda América Latina, cuando la conferencia episcopal de Medellín las asumió, hizo suyas y promovió muy ampliamente. De ahí que se ligó muy fuertemente a los grupos cristianos comprometidos. Eran los años en que, para frenar el atractivo de la revolución cubana, los Estados Unidos lanzaron la Alianza para el Progreso, como un medio asistencialista de aminorar un poco la enorme pobreza y su potencial revolucionario. Eran también los tiempos en que se enfrentaba la teoría del desarrollo que nos definió como países en vías de desarrollo, con la de la dependencia.

Con el triunfo en Chile de Salvador Allende mediante el voto electoral en la década de los setenta, se abrieron grandes esperanzas de cambiar la sociedad con métodos no violentos y la Educación Liberadora cobró un auge inusitado. Sin embargo, como respuesta, se radicalizaron las políticas de Seguridad Nacional, y el continente se fue llenando de dictaduras que impusieron mediante una feroz represión un proyecto político y económico en contra de los intereses populares. En estos años, la Educación Liberadora se encontró con los grupos de resistencia, se comprometió con las víctimas de la represión (organizadas o no), se hizo popular. A partir de 1981, se fue imponiendo el nombre de Educación Popular, sobre el de Liberadora. Dado que el marxismo contaba con una teoría que explicaba la pobreza, la dependencia y la dominación, la Educación Popular se acercó al marxismo, pero lo hizo desde la corriente althusseriana, que consideraba la educación como aparato ideológico del Estado opresor, al servicio de las clases dominantes. En consecuencia, por esos años hubo un desencuentro entre la educación formal y la Educación Popular que se expresaba fundamentalmente en experiencias sociales de alfabetización, programas comunitarios de salud, cooperativas, grupos culturales...

En este período, la Educación Popular se politizó e ideologizó mucho, se puso énfasis en la conciencia de clase, el catecismo de los manuales sustituyó la reflexión y el análisis, se fue abandonando la dimensión pedagógica. Todo se reducía a repetir a Marta Harneker y a impartir talleres de técnicas participativas que dejaban los salones empapelados con las asimilaciones y presentaciones de los grupos.

Ante la constatación de la ausencia de resultados políticos y sociales, algunos educadores populares iniciaron ya hacia 1985 un serio cuestionamiento y autocrítica que iba a originar una seria crisis en la Educación Popular, crisis que se profundizó y amplió con la caída del Muro de Berlín, el colapso de los socialismos reales y el triunfo hegemónico del neoliberalismo. Se empezaron a reconocer los errores de una excesiva ideologización que, en nombre de los relatos y propuestas liberadoras, era incapaz de descubrir y enfrentar prácticas de dominación y sumisión en las relaciones cotidianas. Se descubrió la incoherencia de confundir proclamas y deseos con prácticas, de sustituir la pedagogía por la ideología. Por ello, poco a poco fue ganando terreno el llamado a refundar, refundamentar o reconceptualizar la Educación Popular y a iniciar procesos de deconstrucción de teorías y prácticas para detectar y superar los elementos que amparan desigualdades y actitudes de dominación. La Educación Popular dejó de considerar que tenía el monopolio de la verdad, se dejó cuestionar y enriquecer con los aportes de distintas ciencias sociales (la sociología, la psicología, la antropología...), entró en diálogo con las corrientes de la pedagogía crítica y, al volver los ojos a la pedagogía, se fue acercando al mundo de la escuela.

Fe y Alegría osó definirse como **Movimiento de Educación Popular** en momentos en que, si bien iniciaba su cuestionamiento, todavía la Educación Popular miraba con desconfianza y recelo el mundo de la escuela. Pero pronto evidenciamos que cuando Fe y Alegría se definía como Movimiento de Educación Popular, más que reflejar su realidad, estaba planteando su Misión, lo que aspiraba llegar a ser, nos estaba invitando a iniciar individual y colectivamente un profundo proceso de reestructuración y reconstrucción. De hecho, ser movimiento implica la permanente desestabilización creativa, la relectura continua de la realidad en una actitud de comprobada búsqueda, con grandes dosis de audacia, de inconformidad, de autocrítica sincera y constante, de modo de superar las incoherencias y adecuar las prácticas a las exigencias y los retos que plantea la realidad siempre cambiante y el empobrecimiento y exclusión crecientes de las mayorías.

Si echamos un vistazo a las temáticas y propuestas de los Congresos Internacionales, sobre todo a partir de la aprobación del Ideario, es evidente la preocupación y esfuerzos de Fe y Alegría por adecuar con cada vez mayor coherencia sus prácticas educativas a las exigencias de su Misión. La insatisfacción creativa que nace al confrontar lo que hacemos con las urgencias y retos que tenemos por delante, es lo que impulsa a Fe y Alegría a no dormirse en los laureles e irse renovando permanentemente. Para nosotros, la deconstrucción es una exigencia de nuestra

Identidad.

Dijimos más arriba que la Educación Popular se define por su intencionalidad transformadora y que la concebimos como un movimiento alternativo, enfrentado a las prácticas educativas tradicionales. Pero me pregunto: ¿hemos asumido esto con suficiente seriedad? ¿realmente estamos comprometidos en enfrentar las prácticas educativas tradicionales? Si decimos y repetimos que lo esencial es la transformación, tal vez debamos empezar por preguntarnos qué es en realidad lo que queremos transformar. Y dado que hemos constatado que hoy sirven de muy poco las respuestas vagas y generales del tipo “transformar la realidad”, “transformar la sociedad”, tal vez debamos centrarnos con mayor esfuerzo en transformar las actuales escuelas y abocarnos seriamente a gestar un modelo alternativo de escuela popular que responda a las necesidades e intereses de los más pobres y excluidos.

A parte de que la gestación de modelos alternativos nunca es fácil, la tarea se dificulta porque la mayoría de nosotros estamos atrapados por el modelo “exitoso” de escuela privada, religiosa, tradicional, que en cierto modo pretendemos reproducir en los barrios o zonas rurales e indígenas. En otros casos se termina por concebir la escuela como mera plataforma o trampolín para un trabajo pastoral y de evangelización en el barrio, sin ver la importancia y necesidad de abocarse con energía a la gestación de un modelo alternativo de escuela popular.

Por ello, si queremos ser fieles a nuestra Misión y más eficaces en el servicio educativo de los más pobres, debemos reorientar nuestros esfuerzos a la gestación de ese modelo alternativo, que podría iluminar también la necesaria transformación, en momentos en que no hay modelos o los que se presentan para las escuelas oficiales en América Latina tienen un excesivo énfasis eficientista y tecnocrático.

Lo que sigue son sólo algunas pistas para provocar la reflexión y la creatividad en la tarea que yo considero más urgente y esencial de todos los que pretendemos hacer Educación Popular en la educación formal.

1. Las Escuelas Populares como lugares de inclusión, garantizadoras del éxito de los más débiles.

En general, la exclusión escolar reproduce y consolida la exclusión social. Son precisamente los alumnos que más necesitan de la escuela los que no ingresan en ella, o los que la escuela abandona antes de tiempo, de modo que salen sin haber adquirido las competencias mínimas esenciales para desarrollar su misión en la vida. Las escuelas de los pobres suelen ser unas pobres escuelas que contribuyen a reproducir la pobreza. Si a todos nos parecería inconcebible que los hospitales mandaran a su casa a los enfermos más graves o que requieren cuidados especiales, todos aceptamos sin problema que las escuelas expulsen a los alumnos más necesitados y problemáticos y se queden con los mejores.

Voceando nuestra vocación de servicio a los más pobres y nuestro clamor de justicia educativa y equidad, posiblemente también en Fe y Alegría, y muchas veces sin darnos cuenta, estamos fomentando la exclusión de los más necesitados. Luisa Pernalette (Directora Regional de Fe y Alegría-Guayana en Venezuela), que ha enfrentado con dedicación y empeño el tema de la exclusión en nuestros centros, nos propone para detectar los mecanismos de exclusión, que revisemos los requisitos o exigencias tanto para entrar en las escuelas como para continuar en ellas. La primera revisión nos indicará qué alumnos quedan excluidos de entrada, y la segunda qué alumnos excluyen las propias escuelas. Escribe Luisa ((Pernalette, 2001):

*Estamos claros que no es posible responder a **toda** la demanda que cada día crece ante nuestras puertas. Necesariamente algunos –o muchos- se quedarán afuera. Por ello, ante la creciente demanda, debemos afinar nuestros procesos de selección para quedarnos con **los mas necesitados**. Aquí viene la primera pregunta importante. ¿quiénes son los más necesitados? Esa categoría debe ser actualizada: no basta con responder ‘los pobres’, pues hoy hay diversas categorías de pobres y hay nuevos empobrecidos y nuevos indefensos. Menciono tan sólo algunos de estos*

'nuevos' más pobres y más indefensos: los desempleados y dentro de ellos los que yo llamo 'crónicos' (esos que llevan años sin conseguir un trabajo estable); los hijos con madres o padres solteros; los niños con enfermedades incurables; los niños y jóvenes con 'problemas de conducta', entre los que encontramos los consumidores eventuales de alcohol u otro tipo de drogas; los niños trabajadores; los 'flojos' y/o repitientes; los indocumentados, nacionales o inmigrantes. Todos esos están en peores condiciones que los simplemente pobres o marginales.

Luisa nos propone un listado, que todos deberíamos revisar, para detectar los posibles mecanismos de exclusión de entrada. Van desde los tiempos y modos de hacer la convocatoria para las inscripciones, la exigencia de papeles y de notas, los exámenes de admisión, los cobros de matrícula, el rechazo de repitientes, la exigencia de padres colaboradores y participativos (*"por supuesto –escribe Luisa- que hay que enseñar a los padres y a las madres a participar y a ser mejores padres y mejores madres, pero no lo podemos pedir como requisito, eso será parte de nuestro trabajo: formar a las familias"*).

Pero no basta con que los alumnos que admitimos estén entre los más necesitados. El reto consiste en que todos permanezcan en la escuela el mayor tiempo posible, de modo que garanticemos su éxito y evitemos su fracaso. Es por ello necesario que revisemos las razones o mecanismos, muchas veces velados, con que la escuela excluye a los más débiles.

En el documento que preparamos para ser analizado antes de este Congreso (Pérez Esclarín, 2001, 9), insistíamos en la *"necesidad de practicar la **discriminación positiva**, es decir, privilegiar y atender mejor a los que tienen más carencias, para así compensar en lo posible las desigualdades y evitar agrandar las diferencias. No puede ser que abandonen la escuela precisamente los que más necesitan de ella. En este sentido, Estado y Sociedad deben aunar esfuerzos para que en los centros educativos que atienden a los más necesitados, se les garantice a todos la misma calidad educativa o incluso mayor, que la que obtienen los alumnos de las familias pudientes. Esto implica jornadas más extensas y más intensas, y compensar las ausencias y desventajas sociales proporcionándoles buenas bibliotecas, comedores escolares, salas de computación, laboratorios bien dotados, canchas deportivas, lugares para estudiar e investigar con comodidad, actividades extraescolares atractivas y formativas, y también de los mejores maestros, capaces de promover una pedagogía que reconozca los saberes y valores del alumno popular y promueva su motivación y autoestima"*.

Revisemos también, aunque brevemente, algunos otros elementos que influyen en el éxito o fracaso de los alumnos.

1.1. Las expectativas positivas de los maestros

En los últimos años se viene hablando con insistencia en pedagogía, del efecto Pigmalión. Según la mitología, Pigmalión, rey legendario de Chipre, esculpió en marfil una estatua de mujer tan hermosa que se enamoró perdidamente de ella y anheló ardientemente que tuviera vida. La diosa Venus atendió los deseos y súplicas del rey enamorado, y convirtió la estatua en una bellísima mujer de carne y hueso. Pigmalión la llamó Galatea, se casaron y fueron muy felices.

El mito de Pigmalión viene a significar que las expectativas, positivas o negativas, influyen mucho en las personas con las que nos relacionamos. De ahí la importancia de que los maestros tengan expectativas positivas respecto a sí mismos y respecto a sus alumnos, sobre todo, los que aparecen como más débiles. Si un maestro o una maestra tiene una autoestima positiva, valora su trabajo, y se encuentra a gusto consigo mismo, la comunica a sus alumnos. Por el contrario, si vive amargado, sin entusiasmo ni ilusión, cubre toda la acción educativa con un manto de desmotivación y pesimismo y frena el aprendizaje de sus alumnos. Si el maestro o la maestra está convencido de que tiene en su salón un grupo de triunfadores, tratará a cada uno como a un triunfador, le comunicará su fe y su entusiasmo y hará de todos y de cada uno de ellos unos triunfadores. Si por el contrario,

está convencido de que son incapaces, los tratará como incapaces y los volverá incapaces. De ahí la importancia de asumir la pedagogía del éxito que se afianza en la convicción de que cada alumno es valioso y se orienta a descubrir las cualidades y talentos particulares de cada uno para, sobre ellos, enrumbar todo el proceso de aprendizaje.

Una pedagogía orientada a garantizar el éxito de los alumnos más débiles asume con radicalidad los desafíos de la diversidad cultural. Es evidente que una de las razones importantes del fracaso de los alumnos de los grupos sociales más desfavorecidos, es la enorme distancia que existe entre su cultura habitual, familiar y social, y la cultura académica de la escuela. El lenguaje es la expresión viva de la cultura, y el lenguaje académico y elaborado de la escuela resulta con frecuencia una barrera infranqueable para el niño popular que llega con un lenguaje restringido, pobre, directo y muy concreto. De ahí la necesidad de que los maestros y maestras atiendan la diversidad cultural, valorando y asumiendo el lenguaje y la cultura del alumno popular.

Como plantea Beatriz García (2001), *“una escuela que atienda la diversidad cultural es una escuela que construye identidad. Construir identidad en los alumnos pasa por revalorar los espacios culturales locales, mediante el conocimiento de su historia y geografía, de su problemática y funcionamiento. Valorar al pobre y su cultura supone aprender a mirar a los niños de los barrios y de los sectores marginales con ojos nuevos, no del que juzga, sino del que comprende; ojos que no sólo ven carencias, sino también bondades y que son capaces de aprender de tales bondades”*.

1.2. Escuelas organizadas para provocar la felicidad, la creatividad y el trabajo cooperativo de los alumnos

Junto a lo que acabamos de decir, y en concordancia con ello, si queremos evitar el fracaso de los alumnos, es fundamental que las escuelas se conciben y estructuren como lugares para provocar la felicidad, la creatividad y el trabajo cooperativo de los alumnos. En momentos en que impera cada vez con más fuerza en nuestros barrios la cultura de la muerte, y el niño y el joven popular experimentan la vida como inseguridad, amenaza, ofensa y gritos, es urgente que las escuelas sean lugares de vida, bellas y atractivas en lo físico y en la dinámica, donde los alumnos, sobre todo los más débiles y necesitados, se sientan importantes, tomados en cuenta, respetados, queridos... El objetivo principal de las planificaciones deberá ser tener a los alumnos motivados y felices. Esto implica partir de las cosas que conocen e interesan a los alumnos, evitando así su aburrimiento y la sensación de estar sumergidos en un mundo lejano y absurdo. Gran parte del fracaso en la escuela de los niños populares se debe a que no encuentran en ella referencias válidas en las que insertar sus saberes, valores y experiencias. La escuela tradicional les parece demasiado aburrida, fastidiosa, alejada de su mundo. Hay que volver al saber con sabor, concebir la enseñanza como una aventura entretenida y apasionante, como una forma de promover el crecimiento y bienestar. De ahí la necesidad de asumir la pedagogía de la ternura y de la alegría, que busca estimular a los alumnos para que perciban el aprendizaje como un proceso interesante y con sentido.

Esto, entre otras cosas, va a suponer revisar los reglamentos y la disciplina, para ver si realmente están al servicio del alumno y de su crecimiento, y no al revés: el alumno al servicio del reglamento y de las normas. Es preferible unas pocas normas consensuadas que un minucioso reglamento que asfixia la vida y crea un ambiente represivo. En Educación Popular hay que evitar los maestros dictadores en el doble sentido: como dictadores de materia y como tiranos represores.

Hablando de disciplina, es urgente (Carbó, J., 1999, p. 82) que *“los maestros y profesores aprendamos a asumir los conflictos como oportunidades educativas. Los educadores deberíamos ser especialistas en conflictos y aprender a querer los problemas, no a*

temerlos. Los problemas de disciplina son buenos indicadores de que la clase está viva. Pero los conflictos deben trabajarse pactando y no ganando. ¡Cuánto avanzaríamos en la creación de un clima motivador si alumnos y profesores o maestros se percibieran como colaboradores y no como enemigos! Si nos esforzamos por entender lo que nos quieren decir los alumnos cuando provocan conflictos, estaremos más próximos a resolverlos que si nos limitamos a reprimirlos”.

No olvidemos nunca que todos los maestros y profesores tienen poder, pero no todos poseen autoridad. Tienen poder para mandar callar al alumno, para sacarlo del salón y mandarlo a la dirección, para bajarle puntos o ponerle una mala nota. Poder dado por la institución, pero la autoridad sólo se la pueden dar los alumnos. *“Y sólo la darán si ven coherencia en el educador, si se sienten queridos, si sienten que, en definitiva, se trata de su propio bien. La disciplina que ayuda, gusta y es aceptada. La que reprime resulta odiosa”.* Por lo general, los maestros y maestras que quieren a sus alumnos y son queridos por ellos, no suelen tener graves problemas de disciplina y, si los tienen, son capaces de resolverlos sin graves inconvenientes. ¿Y no es verdad que los castigos con frecuencia son muy poco educativos y suelen ser más bien una forma velada de violencia y de venganza? Por ello, como nos aconseja Carbó, *“no castigemos nunca a no ser que estemos convencidos de que el castigo es absolutamente imprescindible y, en este caso, preguntemos siempre a la persona sancionada si acepta el castigo, si le parece justo y si cree que le ayudará a corregir el problema”.*

1.3. La necesaria revisión de la concepción y el modo de evaluar

Si queremos evitar el fracaso de los alumnos, debemos también revisar nuestras evaluaciones, que, en la educación formal, suelen ser los mecanismos más eficaces de la exclusión escolar. La evaluación tradicional, que suele ser la que todavía reina en nuestras escuelas, es el medio principal con que el docente expresa su poder de dominación.

Si pretendemos una educación para que los alumnos tengan éxito (Pérez Esclarín, 1999, p. 78), la evaluación debería guiarse por ese criterio y estar orientada a promover al máximo el desarrollo integral de todos y de cada uno de los alumnos, arrojando información y luz sobre sus fortalezas, debilidades y modos de aprender, para se le pueda ofrecer la ayuda que necesita. En este sentido, la evaluación debe promover la reflexión y comprensión del proceso y la valoración de los esfuerzos, intereses, aspiraciones de todos los que participan en la acción educativa. No hay, por consiguiente, evaluación válida si no parte de una profunda y sincera autoevaluación.

Para subrayar la pérdida de sentido en la práctica generalizada de la evaluación, me suele gustar repetir que el docente es el único profesional que, con frecuencia, se enorgullece de sus fracasos. De hecho, no conozco ningún médico que vaya alardeando por allí que, de cincuenta enfermos que atendió, sólo le sobrevivieron cuatro o cinco. Como tampoco conozco ningún ingeniero que se ufane de que la mayoría de los edificios que construye terminan pronto por caerse. Pero sí conozco profesores que exhiben sin pudor su bien ganada fama de *“raspadores”* y se les oye alardear sin pena, e incluso con apreciable gozo, con frases como esta: *“De cuarenta y cinco alumnos, sólo me pasaron tres. Son unos brutos, no saben ni entienden nada”.*

Esta actitud aberrante apunta a una de las desviaciones más notorias y evidentes de la evaluación pues olvida que el éxito del que enseña sólo puede determinarse a partir del éxito del que aprende. El fracaso de los alumnos evidencia el fracaso del profesor, el fracaso de la enseñanza, fracaso que no se oculta culpando a los alumnos de brutos y desinteresados; a los padres de irresponsables y desligados de la educación de sus hijos; a la televisión por acaparar el interés de los niños y jóvenes y quitarles el tiempo para estudiar; a lo mal preparados que le llegaron los alumnos, lo que implica echar la culpa de

su fracaso a sus propios compañeros...

Un buen maestro se responsabiliza de los resultados de su enseñanza y nunca culpa a los demás de su propio fracaso. Si los alumnos no aprendieron lo que debían haber aprendido, habrá que analizar el contexto y el proceso para ver qué está funcionando mal: el método, la motivación, los conocimientos previos necesarios, los materiales, la secuencia de la enseñanza, las estrategias..., de modo de introducir las modificaciones necesarias para que los alumnos tengan éxito.

La desviación de esta práctica comenzó a originarse al reducir y confundir la evaluación con la mera asignación de calificaciones o notas. Por eso, a pesar de que se ha avanzado mucho en el discurso sobre las características de la auténtica evaluación –que si formativa, integral, iluminativa..., se suele reducir por lo general a poner una prueba para calificarla con una nota que es lo que de veras interesa. La nota ofrecida sin más no tiene ningún valor ni educativo ni pedagógico, y si es negativa, puede servir para desalentar, desmotivar y crear ansiedades y complejos.

Este tipo de evaluación es siempre meramente unidireccional (del maestro o profesor al alumno), se lleva a cabo sin la participación del evaluando, y tiene como finalidad aplazarlo o aprobarlo. Su función social es seleccionar a los mejores y excluir a los demás. El propio sistema educativo presiona al profesorado para que califique y seleccione, más que para que eduque. De carácter eminentemente parcial y subjetiva, pues cada docente evalúa según lo que él sabe y considera importante, la evaluación se convierte en un instrumento de control, e incluso de sanción del alumno, y sirve para reforzar la distancia entre este y el profesor, y de los alumnos entre sí, que quedan clasificados como muy buenos, buenos, regulares y malos. Por ser la nota lo que de veras interesa –tanto a los alumnos, como a sus padres, al sistema educativo y a la sociedad en general, los alumnos no vacilan en utilizar todos los medios a su alcance (copiar, memorizar, adular, mentir, robar...), con tal de salir airosos en la prueba. Lo importante no es aprender, formarse, ir superando las dificultades, sino pasar, e incluso abundan en el mercado ofertas de cursos para preparar a los alumnos a pasar determinados exámenes. Pero si bien la nota sirve para la administración burocrática del saber, evidentemente que no representa el saber. Porque, por ejemplo, ¿qué significa que un alumno pasó inglés, matemáticas, historia con 15 puntos, si unos días después no tiene ni idea de lo que le preguntaron entonces? ¿Acaso no resulta trágico e inhumano excluir y botar a alumnos porque no fueron capaces de responder en un examen una serie de datos triviales e intrascendentes, importantes tan sólo para el profesor de la materia y durante el tiempo del examen y que hasta los alumnos que sacaron 20 habrán olvidado unas semanas después?

Los educadores populares debemos esforzarnos seriamente por superar este tipo de evaluación, que resulta tan deseducativa y avanzar hacia una práctica de evaluación que ayude tanto al docente como al alumno a aprender de un modo más significativo. Docente y alumno deben aprender de la evaluación: el primero para reorientar sus estrategias y conocer mejor a cada alumno y su modo de aprender, de modo que pueda ayudarlo con eficacia; el segundo para reorientar su aprendizaje y hacer conscientes sus errores para así poderlos superar. Evaluar, en definitiva, implica investigar, reflexionar y valorar la actuación de todos los que intervienen en el hecho educativo.

La genuina evaluación es aprendizaje y todo aprendizaje que no conlleve autoevaluación de la actividad del enseñar y del aprender, no forma. Es por ello urgente devolverle a la evaluación su función formadora, acabando con la clasificación de los alumnos y procurando que todos alcancen los saberes necesarios, sin importar que unos lo hagan antes que otros. De ahí que la evaluación debe ser un proceso motivador, permanente y sistemático, que implica comprobar aciertos y reconocer esfuerzos, asumir el error como una extraordinaria oportunidad de aprendizaje, superar la práctica habitual de llenar a los

alumnos con conocimientos sin sentido para centrarse en lo fundamental, y atender y respetar las diferencias individuales y los estilos de aprender de cada uno.

De ahí que sólo el docente que somete a una autoevaluación permanente lo que hace, y está abierto a ser evaluado por los demás y por los resultados de las evaluaciones de sus alumnos, podrá proponer evaluaciones adecuadas. Evaluaciones de los procesos y también de los resultados, de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que le clarifiquen al docente, a los alumnos y sus representantes, qué sabe cada uno, qué sabe hacer y cómo es, en el horizonte de irle ayudando y guiando hacia lo que debe saber, saber hacer y ser.

2. Escuelas Populares como lugares de participación, cooperación y solidaridad

Es evidente que, si en verdad queremos cosechar unos valores determinados, debemos sembrarlos en la práctica. Si queremos lograr alumnos participativos y críticos, cooperativos, solidarios..., el ejercicio educativo tiene que ser participativo y crítico, cooperativo, solidario... De ahí que el énfasis no puede estar puesto en educar para, sino en educar en: educar en la participación, en la creatividad, en la cooperación, en la solidaridad. De bien poco va a servir que proclamemos las bondades de la participación e instemos a maestros, padres y representantes y alumnos a participar, si mantenemos una estructura, tanto en la escuela como en el aula, autoritaria y vertical. No lograremos alumnos cooperativos y solidarios, por mucho que proclamemos que es nuestro objetivo, con una pedagogía que promueve el trabajo individual, la competitividad, el éxito personal. Desgraciadamente, en la actualidad, las escuelas y centros educativos no suelen ser lugares de participación, cooperación y solidaridad. Son más bien, y aunque pretendamos lo contrario, lugares donde se ejercen mil formas evidentes y veladas de dominación, agresión y exclusión, y donde se aprende y fomenta el individualismo y la insolidaridad. Ernesto Sábato (2000, p. 68) plantea que *“es crucial que comprendamos que la primera huella que la escuela y la televisión inspiran en el alma del alumno, es la competencia, la victoria sobre sus compañeros, y el más enfático individualismo, ser el primero, el ganador. Creo que la educación que damos a nuestros hijos procrea el mal porque lo enseña como bien: la piedra angular de nuestra educación se asienta sobre el individualismo y la competencia”*.

De ahí la necesidad de concebir y estructurar modelos de escuelas genuinamente democráticas, verdaderas comunidades en las que se aprende porque se vive, porque se participa, se construyen cooperativamente alternativas a los problemas individuales y sociales, se respira un clima que alimenta la amistad, la gratuidad, el servicio, la cooperación, la solidaridad. Si realmente creemos en los beneficios de la cooperación, las escuelas deberán estructurarse en todos sus ámbitos sobre el trabajo cooperativo.

“Fe y Alegría como Educación Popular es impensable sin participación”, clama con una lógica contundente el documento Apoyo y Orientación a los procesos participativos en Fe y Alegría, del Congreso de Lima de 1988. Evidentemente, las posturas autoritarias e individualistas que fomentan la dominación, sumisión y dependencia, no tienen cabida en una propuesta de Educación Popular que busca empoderar a los excluidos y empobrecidos para que sean sujetos de una vida digna y de una democracia sustantiva. De ahí que los educadores populares debemos entender la democracia como una cultura, un modo de ser y de actuar, que penetra la mente y el corazón. Por ello, promueve la verdadera participación: no la falsa, la sumisa: padres que acuden a los centros cuando se les convoca y hacen lo que se les pide; alumnos que estudian y obedecen; docentes que cumplen con sus obligaciones y nunca proponen nada.

Esto supone descentralizar el poder, reconocer el derecho de alumnos, maestros y profesores, padres y representantes, miembros de la comunidad educativa a involucrarse activamente en la marcha de la escuela, lo que postula estructuras ligeras, abiertas al cambio, descentralizadas, que favorezcan y promuevan la reflexión y el compromiso. Esto pasa por superar la dirección unipersonal y autoritaria e ir estableciendo direcciones colectivas y cooperativas, que fomenten la participación, el compromiso y la responsabilidad de todos en la planificación, coordinación y

ejecución de las tareas. Equipos directivos que dinamicen los debates, capaces de criticar y de recibir críticas, que consideren más importante la pedagogía que la burocracia, que no teman a los conflictos, que no creen dependencia y se hagan fácilmente sustituibles, que fomenten el reparto de responsabilidades y la toma de decisiones por consenso.

La democracia en la escuela popular no se agota en la participación, sino que busca que todas sus prácticas reflejen los valores de la genuina democracia: tolerancia, respeto, libertad, responsabilidad, no-discriminación, cooperación, solidaridad..., pues la Educación Popular, porque trabaja por la igualdad es igualadora y se opone a y combate las diferencias sociales, de género, raciales, culturales. La Educación Popular cultiva en especial la sensibilidad ante la situación, el fracaso y el dolor de los demás. Por ello, educa en la solidaridad, que es educar en el amor. Toda persona que ama, empieza a sufrir y procura actuar porque le afecta el dolor y el fracaso de los demás, e intenta por ello remediarlos, combatirlos. Cuando empiezan a doler las miserias ajenas, es un signo de liberación personal y social, un comienzo de solidaridad.

Educar en la solidaridad supone despertar la comprensión, el amor, el sentido de justicia **actuales**. Hoy, si somos dignos, debemos indignarnos para dignificar. La solidaridad verdadera nos libera de la demagogia y de la retórica, del narcisismo y el afán de poder, del afán de protagonismo que esteriliza la acción colectiva. Frente a la competitividad y el egoísmo que promueve y cultiva con tenacidad la escuela tradicional, atrevámonos a sembrar la solidaridad.

- ***Hacia el perfil de un directivo de la escuela popular***

La gestación de este modelo de escuela popular, participativa, cooperativa y solidaria, va a requerir de directivos que entienden el poder no como un medio para dominar, sino como un medio para despertar los poderes de los demás, poder como servicio. Si tradicionalmente el poder es entendido como poder sobre, es dominación, anulación, castración, la Educación Popular (Ubilla, 2000, p. 53) *“instalada sobre una ética liberadora, recurre al concepto de autoridad basado en la confianza. La autoridad crece en la medida que se somete a la crítica y el control. El concepto de poder cambia, transformándose en un poder que despierta poderes. El poder circula, tiene carácter provisorio, reclama constantemente participación activa”*.

Por ello, en momentos en que el discurso tecnocrático y gerencial ha invadido el campo educativo, debemos plantearnos con creatividad y coraje cuál es el perfil del director de una escuela popular y, más en concreto de una escuela de Fe y Alegría, de modo que podamos contribuir a irlo adquiriendo. Aquí me voy a robar algunas ideas de un excelente trabajo del P. Jesús Orbezo (2001).

El director de una escuela popular debe ser, en primer lugar, un líder social, que no sólo tiene poder sino autoridad, motivado y motivador, capaz de movilizar y entusiasmar a la gente para que se comprometa en el servicio a los demás. El director de una escuela de Fe y Alegría es una persona enraizada en la misión, que concibe a Fe y Alegría como un medio de realización personal y de vivir a plenitud su vocación de servicio. Su proyecto de vida coincide con la misión de Fe y Alegría, y es por ello una persona capaz de leer los acontecimientos y los signos de los tiempos desde los intereses de los más pobres y vive en permanente desestabilización y búsqueda. Se sabe representante de los pobres, defensor de su ética y dignidad. Por ello, promueve un modelo de solidaridad con los pobres que combata la pobreza, no que la reproduzca. Esto supone superar las visiones y prácticas asistencialistas, que alimentan una visión desvalorizadora del pobre, y combatir el pragmatismo de los que consideran que cualquier medio es bueno para obtener recursos.

Hoy que tanto se mitifica a los expertos, el director de un centro educativo de Fe y Alegría debe ser sobre todo un hombre o una mujer experto en humanidad, que sabe llegar a los otros, comprenderlos. Dedicar tiempo a escuchar y es capaz de interpretar no sólo las palabras, sino los gestos, los silencios, el malestar... Escucha porque está convencido de

que él no tiene toda la verdad, que los otros tienen siempre algo importante que decir. Porque escucha, dialoga y se esfuerza por comprender a los demás y lo que expresan con paciencia y humildad. Escucha y dialoga, pero es también capaz de confrontar a cada uno para que supere las excusas e incoherencias y asuma con responsabilidad sus deberes y obligaciones. No acepta que las palabras se transformen en armas para justificar los hechos y sirvan para descargarnos de nuestros actos, más que para responder por ellos. La confrontación implica temple, pero no autoritarismo. Por eso, el director de Fe y Alegría asume los conflictos como momentos pedagógicos privilegiados para el crecimiento y el desarrollo de los demás.

El director de Fe y Alegría tiene que ser un hombre o mujer de fe. Fe en sí mismo, que se conoce, se valora, se respeta, es consciente de sus fortalezas y también de sus debilidades, capaz por ello de comprender y relativizar los fallos de los demás. Porque es consciente de sus debilidades, vive en permanente proceso de formación para ser cada vez mejor persona. Tiene también fe en el otro, sobre todo en los que se presentan como más débiles y pequeños, a los que es capaz de comprender porque los mira con los ojos del corazón. Cree en el otro, pero con fe crítica, para no idealizar a nadie y crear círculos cerrados de exclusividad o dependencia.

Porque cree en los demás, es hombre o mujer de equipo. Conoce bien sus limitaciones y por ello se rodea de personas que tienen fortalezas y cualidades de las que él o ella carece. Es muy importante que en los equipos directivos haya perfiles diferentes y complementarios. Si un director se rodea de personas que son como él o de los sumisos y obedientes, nunca va a ser capaz de configurar un verdadero equipo directivo.

Porque cree en los demás, el director de Fe y Alegría confía en ellos y es, en consecuencia, una persona que genera confianza, capaz de promover un clima de estímulo y motivación, donde todos se sienten tomados en cuenta, respetados y queridos, y están abocados a superar las tentaciones de la mediocridad, la instalación y la rutina. El director de Fe y Alegría valora la diversidad como riqueza y es capaz de provocar la creatividad de cada uno, de enrumbar las diferencias en una misma dirección. No subvalora a nadie, no pone cargas demasiado pesadas, no crea dependencia, no impide el crecimiento del otro con actitudes personalistas o condescendientes. Cada uno se siente estimulado a realizarse, según sus cualidades, en el servicio a la misión. Es por ello, capaz de mantener el equilibrio entre la eficacia y el crecimiento y la autorrealización del personal, entre las grandes metas y los pequeños detalles, entre lo global y lo concreto.

El director de Fe y Alegría es también un hombre o una mujer de fe en Dios. Por ello, vive su espiritualidad como servicio a los más débiles y pequeños. Porque tiene fe en Dios, cultiva y alimenta su espiritualidad y es una persona de oración, en la que renueva sus fuerzas para servir mejor a los demás. Por creer en Dios y estar convencido de que El actúa en la historia a través de las personas, el director de Fe y Alegría es un militante de la ilusión y de la esperanza, capaz de contagiarla a otros. Porque vive con pasión, despierta pasiones.

Al ser militante de la esperanza, es un hombre o una mujer osado, capaz de soñar y de arriesgarse en la construcción del sueño, capaz de superar la sensatez de los expertos y especialistas, para asumir la osadía de los valientes. Por ello, frente al por qué de los pusilánimes y sensatos, levanta el por qué no de los comprometidos y tenaces.

3. Las Escuelas Populares deben garantizar a todos los alumnos las competencias esenciales para leer e interpretar la realidad y para integrarse productivamente en el mundo laboral

A pesar del discurso generalizado del “*aprender a aprender*”, las escuelas siguen atrapadas en la enseñanza de contenidos irrelevantes y no garantizan las competencias básicas esenciales, en

especial de expresión oral, lectura, escritura, estimación, cálculo, pensamiento lógico, resolución de problemas... Por otra parte, las secundarias y ciclos diversificados están demasiado orientados hacia la universidad y ciertamente no preparan para la vida. Por haberme extendido demasiado en los temas anteriores, sólo me limitaré a hacer algunas puntualizaciones mínimas en concreto sobre la lectura y escritura, tema que realmente me apasiona.. Para una reflexión más completa, les remito, entre otras muchas fuentes, al documento base del Congreso, en especial la sección donde se plantea el **reto de la productividad**.

Cada día estoy más convencido de que, por mucho que hablamos sobre la importancia de la lectura y escritura, no terminamos de asumirlas en serio. Para enfatizar el tema de la lectura y de la escritura, me suele gustar repetir que la lectura, la escritura y el amor no soportan el imperativo. De nada sirve ordenar: lee, escribe, ama. Y si es absurdo decir que no se tiene tiempo para amar, es igualmente absurdo decir que no se tiene tiempo para leer. Lo mismo que con el amor, hay que seducir para la lectura, provocar las ganas, contagiar. Lo que pasa es que, como generalmente no sufrimos de ese mal, no podemos contagiarlo. Si los maestros no somos lectores, si no hemos descubierto la importancia y necesidad de la lectura en nuestras vidas, difícilmente haremos alumnos lectores.

Las escuelas se suelen dedicar a enseñar a leer y escribir, pero no educan para la lectura y la escritura. Con frecuencia, a juzgar por las metodologías y estrategias que utilizan, educan para aborrecer la lectura y escritura. Por ello, no forman lectores ni escritores, personas que necesitan leer, alimentar su espíritu, su imaginación y pensamiento, tanto como su cuerpo; necesitan expresarse, comunicarse... Personas que abren un libro y se disponen a viajar por mundos desconocidos, a ser protagonistas de la increíble aventura de reescribirlo con su imaginación o su pensamiento. Porque cada lector, como nos lo dice ese extraordinario escritor paraguayo, Augusto Roa Bastos, *reescribe el libro, lo resucita, le da vida*. Cada lectura es, como en el amor, un acto de mutua posesión y entrega; porque leer es entregar y recibir; es escuchar con los ojos y hablar con el pensamiento; es tomar y ofrecer, es vivir (se) reviviendo constantemente la propia vida que asumimos en la vida de los otros que leemos. Ningún texto se lee independientemente de la experiencia, de la vida, convicciones y creencias del lector. Por ello es imposible leer un libro dos veces igual y nadie lee nunca el mismo libro. Y si la genuina lectura supone entregar algo de sí, cada escritor sueña con un lector ideal, que lo supere, que vaya más allá del libro porque, como decía Sartre, *“escribir es a la vez revelar el mundo y proponerlo como tarea al lector”*.

Por ello, no es fácil llegar a ser un buen lector y uno nunca termina de serlo. Desde el momento en que el niño empieza a leer hasta el tiempo en que va dominando la lectura y encuentra en ella un placer y una necesidad, hay un largo proceso que la escuela debe alimentar y guiar, pero que, desgraciadamente, no siempre lo hace o lo hace bien. El niño que percibe el aprendizaje de la lectura como un proceso largo, difícil, penoso, punitivo, lleno de dificultades y de una sucesiva aplicación de métodos de reeducación, no sentirá placer ni se acercará en forma espontánea a la lectura y escritura. Porque el gusto por la lectura no se desarrolla bajo presión ni como obligación, ni con libros y textos aburridos o sin sentido, cuya única utilidad es enseñar a leer: *“Pilo pule la pala”, “mamá amasa la masa en la mesa”*.

De ahí la ejercitación continua de la lectura pues, cuanto más se lee, mejor se lee. Para ello, será necesario proporcionarles a los alumnos abundantes materiales de lectura, amenos e interesantes, adaptados a sus necesidades y gustos y de una gran variedad: cuentos, poemas, libros informativos, diccionarios, enciclopedias, libros de consulta, periódicos, revistas, catálogos, manuales, recetarios, cancioneros, mapas, guías de teléfonos, textos escritos por los propios niños, libros de adivinanzas, chistes, refranes... Será necesario que los maestros comuniquen su propia experiencia como lectores y escritores, hablen de los libros que leen, comenten sus propios escritos, lean y escriban ellos también cuando se lo proponen a los alumnos. Todo esto exige que cada escuela y cada maestro tenga un proyecto no meramente para enseñar a leer y escribir, sino para hacer de sus maestros y alumnos lectores y escritores cada vez más

autónomos e independientes. Lectores no sólo de libros y de textos, sino del contexto, de la realidad, para saber escuchar y responder a sus gritos desgarradores.

Educar para leer la realidad implica educar para leer, analizar críticamente y saber utilizar la televisión que cada vez más, en lugar de reflejar la realidad, la crea. Con la pretensión de objetividad y de reflejar la realidad, se nos proponen e imponen maneras de interpretar el mundo y lo que en él sucede. En palabras de Carlos Lomas (1998), *“la televisión se está convirtiendo en una ‘industria de la realidad’; ella selecciona, exhibe lo que quiere e ignora y oculta lo que le conviene, pues los medios de comunicación no sólo informan de lo que pasa, sino sobre todo, seleccionan, exhiben e interpretan lo que pasa. Cuentan el mundo desde la visión y versión de los dueños de los medios. Ahora lo real no está fuera del hogar, está dentro de la ventana electrónica del televisor y asomarse a la realidad ya no exige salir a la calle sino, al contrario, quedarse en casa viendo televisión”*. Eduardo Galeano (1989, p. 137) es todavía más contundente: *“la televisión muestra lo que ella quiere que ocurra; y nada ocurre si la televisión no lo muestra. La televisión, esa última luz que te salva de la soledad y de la noche, es la realidad...Fuera de la pantalla, el mundo es una sombra indigna de confianza”*.

La televisión, y en especial la publicidad, tratan de dirigir nuestra conducta en un determinado sentido procurando que seamos lo menos críticos posible, es decir, que aceptemos lo que se nos presenta y obremos como se nos indica. La televisión, más que formar a los individuos (Delval, 2000), los *“formatea”*, tomando la expresión del mundo de las computadoras, lo que les impide la adquisición de cualquier otro formato, es decir, poder ver las cosas desde otra perspectiva: el televidente adquiere un formato que impide la existencia de otros alternativos y produce rigidez. Así pues, la capacidad de cambiar de puntos de vista, contemplar la realidad de otra manera, se ve limitada tras haber adquirido un formato determinado. De ahí la importancia de que las escuelas populares, que deben enseñar a analizar la realidad y a pensar de forma libre, no se queden cruzadas de brazos o meramente lamentándose de la poderosa influencia de la televisión, sino que cuenten con programas de lectura crítica de los medios. Los programas de televisión han de ser objeto de análisis dentro de la escuela para ayudar a entenderlos, analizarlos y criticarlos. El único modo de contrarrestar su influencia, como nos plantea Delval (2000) es *“aprender a analizar su funcionamiento, descubrir sus trucos, discutir los mensajes que transmite; en una palabra, poder ver el fenómeno desde fuera, tomando distancia, la que nos proporciona el hecho de desentrañar sus procedimientos y formas de seducir”*.

Sólo una palabra sobre la necesidad de una apropiación crítica de las nuevas tecnologías si realmente queremos cambiar la educación. Las computadoras son hoy imprescindibles, pero nada va a cambiar en serio si meramente nos limitamos a poner computadoras en las escuelas. En la década de los 90, los alumnos recibieron del Estado libros y los profesores la capacitación para enseñar a pensar según las bases del constructivismo. El resultado práctico fue que el alumno ha seguido siendo memorista, repetitivo y rutinario. En la nueva década, alumnos y profesores recibirán computadoras bajo la expectativa de que así se va a transformar la educación. El resultado podría ser un uso mecánico de la computadora e internet, en formas de asignaturas convencionales del currículo, lo que posiblemente familiarizará a los alumnos con la tecnología, pero no les enseñará a pensar ni, en consecuencia, a transformar la realidad. El reto consiste en apropiarse crítica y creativamente de las nuevas tecnologías, cuya implantación debe ser el resultado de una decisión pedagógica global y no meramente de una opción técnica, de modo de integrarlas a una propuesta educativa que ayude a empoderar a los alumnos. La estrategia respecto a las nuevas tecnologías debe formar parte de un plan coherente de mejoramiento educativo. No podemos olvidar que los beneficios que podrían derivarse de estas herramientas no son inherentes a las herramientas mismas, sino que dependen de la manera en que estas se utilizan.

4. Las Escuelas Populares como verdaderos centros educativos comunitarios

Es evidente que no es concebible una escuela popular si no está integrada a su comunidad. Un centro educativo-isla, cerrado al barrio y sus problemas, es un contrasentido en Educación

Popular. La escuela debe ligarse a las necesidades locales y ser un espacio abierto donde la comunidad se cuestiona a sí misma, va madurando, se va politizando y así se va historizando. En breve, la escuela debe sufrir con la comunidad sus comunes dolores, expresar sus sueños y esperanzas y celebrar sus pequeños triunfos en la tarea de transformar la realidad. Esto supone un cambio de concepción y de actitudes no sólo en los directivos, maestros y alumnos, sino también en los padres y representantes que con frecuencia, consideran que su labor educativa llega hasta inscribir al hijo o a la hija en la escuela. Este cambio sólo será posible si todos los involucrados en el proceso educativo comienzan a entender que la labor de la escuela popular va mucho más allá de transmitir ciertos conocimientos, habilidades, destrezas y conductas, pues implica la búsqueda y construcción colectiva de formas de vida cada vez más humanas.

Integrar la escuela al entorno, a la vida del barrio y de la comunidad, supone un largo proceso que comienza en la misma selección de los contenidos que se van a trabajar en el aula, pasa por un cambio de las reuniones de padres y representantes, de las actividades especiales, por la formación sistemática y paciente de núcleos organizados (equipos, cooperativas, comunidades cristianas de base, madres voluntarias, centros culturales y deportivos...) de modo que, poco a poco la escuela se va convirtiendo en un centro comunitario de producción cultural y de organización comunitaria, en un espacio para enfrentar y resolver colectivamente los problemas que castigan a la comunidad. La Educación Popular nos exige a todos superar esa imagen de escuela como un lugar donde los alumnos van a aprender datos y conocimientos escolares que les van a permitir pasar de un grado a otro, los maestros van a enseñar esos conocimientos y la comunidad llega hasta el portón, para empezar a concebirlo y estructurarlo como un centro comunitario donde todos (directivos, docentes, alumnos, representantes...) van a aprender a vivir y convivir, a organizarse, a irse haciendo mejores personas y ciudadanos con voz y con poder.

La creación de modelos alternativos de escuelas populares nos va a exigir a todos mucha fidelidad creativa a nuestra Misión para, bien afincados en nuestras raíces, atrevernos a volar. Escribe Raúl Leis (2000, p. 59)

“Solo una Educación Popular con raíces y alas, podrá responder a los desafíos presentes y venideros. Las raíces es la revalorización de la memoria y los procesos históricos; de las identidades y culturas; de los compromisos originales con los excluidos; del género, la edad y la etnia; de la participación y la ética. Las alas significan la capacidad de renovar e innovar, el asumir las nuevas tareas creativa y audazmente; escapar de dogmas estigmas; y del miedo a volar”.

BIBLIOGRAFÍA

- Carbo, Josep M. (1999), “Dieciséis tesis sobre la disciplina”, *Cuadernos de Pedagogía*, nº. 284, Barcelona.
- Delval, Juan (2000), “Amigos o enemigos: la televisión y la escuela”, *Cuadernos de Pedagogía*, nº. 297, Barcelona.
- Galeano, Eduardo (1989), *El libro de los abrazos*. Madrid, Siglo XXI.
- Galeano, Eduardo (1998), *Patás Arriba. La Escuela de mundo al revés*. Madrid, Siglo XXI.
- García, Beatriz (2001), “La Escuela Necesaria. Por la construcción de la calidad educativa para todos”. Ponencia presentada en el Encuentro de Educadores Populares, Valencia (mimeo).
- Gomez Buendía, Hernando (1998), *Educación: la agenda del Siglo XXI. Hacia un desarrollo humano*. Bogotá, PNUD, Tercer Mundo.
- Leis, Raúl (2000), “Educación Popular: raíces y alas”, *La Piragua*, nº 18, II, Santiago.
- Lomas, Carlos (1998), “Textos y contextos de la persuasión”, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 262, Barcelona.
- Orbegozo, Jesús (2001), “El perfil del gerente social desde la Educación Popular” (mimeo).
- Perez Esclarín, Antonio (1999), *Educación en el Tercer Milenio*, Caracas, San Pablo.

Perez Esclarin, Antonio (2001), "La Educación Popular en tiempos de globalización", Documento preparatorio para el XXXII Congreso Internacional de Fe y Alegría, Antigua, Guatemala.

Pernalet, Luisa (2001), "Posibles mecanismos de exclusión en Fe y Alegría", (mimeo).

Sabato, Ernesto (2000), *La resistencia*, Barcelona, Seix Barral.

Ubilla, Pilar (2000), "Los desafíos de la Educación Popular para el Siglo XXI", *La Piragua*, nº 18, II, Santiago.