

LA EDUCACIÓN DE ADULTOS Y EL FORTALECIMIENTO DE LA DEMOCRACIA

José Angel López Herrerías
Universidad Complutense

1. EL SIGNIFICADO DE LA “Y”

Es un “y” causal: que la educación de adultos (E. A.) es una exigencia causal interviniente en el *campo* socio-cultural que nutre la democracia.

Pero, ¿qué E. A., para qué democracia?. Los conceptos de este binomio se construyen y articulan con las siguientes configuraciones:

a) **son procesuales: evolutivos**, en cuanto que cambian, y *dialécticos*, dado que ese cambio no es natural, espontáneo, sino cultural, cargado de contradicciones, debates, idas y venidas, conflictos;

b) **que la E. A.**, debe entenderse como una manifestación del paradigma pedagógico de la *Educación Permanente* ;

c) **que la democracia** es un esfuerzo por hacer socio-culturalmente que el **poder**, valor organizativo y realizador de las comunidades humanas, sea del pueblo. No de forma traslaticia, engañosa, marginal; por el contrario, plena y profundamente.

Es una actitud y un comportamiento psico-socio-cultural, referido al valor **poder**, que se puede o no aprender, comunicar, potenciar en el escenario de los encuentros culturalizadores o lo contrario.

Hay una conciencia colectiva, más o menos elaborada, de que la democracia del voto, al uso, y del cúmulo de circunstancias psico-socio-culturales, que acompañan a la búsqueda y a la preparación del voto, es la mínima infancia -¡por algo se empieza!-, de participación y de maduración socio-política, salidos del tunnel de las dictaduras. Sobre todo, los países subdesarrollados y/o en vías de dejar de serlo.

Profundizar la democracia requiere exigencias de: *-información; -de respeto y de ciudadanía; -de participación; -de conciencia crítica; -de buen humor comprometido; -de valientes desvelamientos,...* Probablemente de más “*virtuosas*” y exigentes valiosidades.

Esas exigencias señaladas, aprendibles, alimentables o no, en el escenario de los *papeles* psico-socio-culturales, requiere un proyecto pedagógico que crítica y técnicamente favorezca esos aprendizajes. Es la búsqueda de un proyecto pedagógico. ¿Podrá ser el de la *educación popular*, como paradigma fundamentador de la organización y ejecución pedagógicas de la E.A.?

La variable dependiente es la democracia. La E. A., es la independiente, al menos en el corte epistemológico aquí considerado. **¿Qué hacer en la E. A., para desarrollar comunidades democráticas?**

Probablemente, entre otros ánimos, ahora proponemos un paradigma-proyecto pedagógico que realmente se acerque al logro de ese objetivo: **profundizar en los conocimientos y en las actitudes de la experiencia democrática.**

La respuesta a ese paradigma la podemos encontrar en el proyecto de **educación popular**, no lejano, aunque sí desde otro horizonte, al mundo del **desarrollo comunitario.**

En cualquier caso, **la E. A., requiere hacerse:**

- desde la infancia,
- de forma poliinstitucional y globalizada,
- operativa y concreta en el entrenamiento de todos los aspectos y dimensiones de la personalidad, polo de referencia subjetivo -interiorizado- de toda socio-cultura -referencia exteriorizada-.

2. LA EDUCACIÓN DE ADULTOS DESDE EL HORIZONTE DE LA EDUCACIÓN POPULAR

El programa pedagógico, animador de la profundización democrática, está íntimamente ligado al paradigma de la Educación Permanente.

Desde este paradigma PEDAGÓGICO de la **educación permanente**, la E. A., no se puede concebir, ni realizar, eminentemente, como un intento compensador, tardío y "*bienintencionado*", con los desheredados. No se trata de eliminar esos programas **compensadores** de la E. A.,. Lo que se afirma es que esos programas en escasa medida pueden ayudar a la profundización de la conciencia y de la experiencia democráticas.

La razón parece sencilla: si la de-

mocracia, participativa y comprometida, requiere saberes y actitudes diferentes y complejos respecto de los dominantes en el hacer cotidiano, el entrenamiento para alcanzar esas destrezas no puede ser superficial y esporádico.

Hacer E. A., **compensadora** es reconocer que en el punto de partida la educación en todos los ambientes configuradores, -familia, escuela, contextos,...- no ha sido la indicada para alcanzar los niveles mínimos de adecuación a las exigencias globales de nuestro hoy complejo, ya social, política, tecnológica,... "*mente*".

Tampoco es suficiente la actividad funcional-alfabetizadora, en que en gran medida se concreta esa compensación de la E. A., muy al uso.

Básicamente, porque la experiencia democrática más auténtica no sólo requiere *firmantes* y *lectores*, ya de nóminas, ya de papeletas, sino personas conscientemente comprometidas con la realidad que se construye entre todos. Y eso no se satisface con sólo ver y leer, lo que hacen otros, sino estar plenamente en el "*medio*" de la situación.

El planteamiento de la E. A., válido para corresponderse con esas exigencias de participación y de compromiso democrático, esfuerzo mantenido y progresivo de generosidad y de libertad, puede encontrar una plataforma mental y operativa en la construcción pedagógica de la **educación popular.**

Inicialmente, consideramos la **Educación Popular** como un matiz crítico del **Desarrollo Comunitario.** No es cuestión de palabras, dado que cada una de ellas traslada un mundo, unas inquietudes y una parcelación e impregnación

concreta de la realidad con la que “*nos las tenemos que ver*”.

Es cierto que bajo el rótulo **Desarrollo Comunitario** se dan muy diferentes planteamientos; desde unos más cercanos al “*desarrollismo*”, hasta otros más “*comprometidos y críticos*”. Sin embargo, desde la exigencia pedagógica, el Desarrollo Comunitario es una formulación y propuesta más **tecnológica**, ligada a lenguajes y planteamientos que rezuman cierto mandarínismo y proteccionismo.

Por eso, preferimos **el planteamiento de la Educación Popular**:

a) radicaliza la exigencia puntual de lo educativo;

b) concreta la comunidad en el pueblo, que es la entidad socio-cultural, aglutinadora y poseedora del poder;

c) se desliga de expresiones que, de alguna manera, recuerdan las justificaciones *técnico-intervencionistas* de quienes en nombre de mantener las rentabilidades acaban con la democracia, con el respeto al pueblo y, a veces, con,... la respiración;

d) una razón más global, en defensa de **educación popular**, nace de la concreta experiencia histórico-cultural de nuestra sociedad, exigida de nuevos estilos y respuestas para seguir adelante:

-retada por la presencia de la inmigración de ciudadanos de otras sociedades y culturas;

-exigida de compromiso para mantener y mejorar efectivamente el quehacer democrático establecido;

-invadida, con riesgo de despersonalización y evaporación de las raíces, por mensajes y formas **basura** de

otros mundos, que interesan y vienen bien a los poderes multinacionales establecidos,... hacen imprescindible un esfuerzo pedagógico potenciador y animador de actitudes de autonomía, de participación, de responsabilidad, de compromiso.

Sin embargo, con esto no se quiere desprestigiar, ni desconocer, el buen sentido pedagógico y culturalizador que hay en el texto y en el interés de muchos de los teóricos y actores del desarrollo comunitario. Sirven de ejemplo de síntesis estas aportaciones.

Así, por ejemplo, el hispanoamericano Enrique Oteiza, experto de la UNESCO, se desmarca del *desarrollo ortodoxo de inspiración economicista* y se acerca a la **educación popular**, con esta definición: “(El desarrollo comunitario es) *proceso de cambio social basado en un esfuerzo creativo y participativo de los propios pueblos, y en la movilización de los recursos a su disposición, con el fin primordial de eliminar la pobreza y la marginalidad, la superación de la explotación y la dominación socio-política interna o externa y el continuo despliegue de la personalidad humana a través de su expresión propia*”. (1983, 311).

“*Continuo despliegue de la personalidad humana a través de su expresión propia*”. Lo más cercano a la **educación popular**, revitalizadora de la democracia: “*que no nos quiten la palabra*”.

Menos comprometida, más europea, menos dicha desde las exigencias de un contexto radicalmente explotador e injusto, no ya en lo económico, sino en la globalidad cultural del “*facere*” (*bienes*), del “*agere*” (*convivencia, movili-*

dad social) y del “scire” (saberes, conocimientos, creencias), desde Lovaina, el profesor R., Rezsohazy define: “*El Desarrollo Comunitario es una acción coordinada y sistemática que, en respuesta a las necesidades o a la demanda social, trata de organizar el progreso global de una comunidad territorial bien delimitada o de una población-objetivo, con la participación de los interesados*”. (1988, 18).

En ambas definiciones, pese a sus diferencias, falta o queda solapado un elemento común que anima decididamente, como alternativa, el planteamiento fundamentante de la **educación popular**. Es la nula referencia a la **cultura**.

Lo citado se considera como social, las “*ejecuciones*” que se concretan en el seno de una comunidad. Sin embargo, los trasfondos, las “*competencias*”, las reglas o normas que sostienen esas manifestaciones sociales parece que quedan intocables, desconocidas, mágicas, tabú. Por eso, P., Freire marca la diferencia de la **educación popular**: educar una **conciencia crítica** que conozca y recree las “*competencias*”, las reglas que están en los trasfondos intencionados de los que tienen poder.

Se trata de que el **poder**, configurador de realidad, sea del pueblo. Para ello tiene que educarse. No sólo para desarrollarse en el escenario *social* que le haya sido montado. Se trata de ser actor y tramoyista. “*Demo-cracia*”: “**demo**”: pueblo, actor, que sabe y participa; además, puede, “**cracia**”, en y desde la **tramoya**, desde la trama.

3. LA EDUCACIÓN POPULAR, ADULTEZ PARA LA DEMOCRACIA

Para situarnos, tomamos de Michael Azcueta, maestro español, nacionalizado peruano, una definición de choque: “*La Educación Popular es una realidad contradictoria, lucha permanente por la creación de una nueva cultura y una nueva ideología que aún no está constituida... La educación popular es una contradicción permanente entre la creación de una cultura distinta a partir de las experiencias y valores del pueblo*”. (1985, 46)

“*Partir de las experiencias y valores del pueblo*”. Enseguida hay que afirmar que la **educación popular** no es una politización malsana de los contextos y de las tareas educativas. Es hacer desarrollo personal en y desde las realidades del mundo que nos configura. No de una selección muy intencionada y lejana de esa misma realidad. Se aprende a **poder** para hacer en esa misma realidad de la que se es partícipe, no en una realidad lejana y alienante: vivir la vida desde y para otros.

La **educación popular** está muy ligada a la realidad y la visión de los problemas de América Latina. Y la realidad española y latinoamericana no son la misma. Sí y no. Sí son la misma, sobre todo, en el *scire*: en todo lo que tiene que ver con los niveles y experiencias de autonomía de pensamiento, de entrenamiento democrático, de liberalización respecto de caciques poderosos, *dueños de almas y haciendas*,... Por eso, parece que mejorar nuestra E. A., y, en consecuencia, nuestra aproximación democrática puede tener que ver con potenciar el paradigma pedagógico de la **educación**

popular: enriquecer nuestras posibilidades y oportunidades de pensar y saber desde nosotros mismos para nosotros mismos y el mundo.

La **educación popular** nace de tres enfoques vivos en grupos socio-culturales latino-americanos:

-un enfoque de orientación marxista, organizador del “*Congreso Permanente para la Unidad Sindical de los Trabajadores de América Latina*”, en 1964;

-un enfoque liberal (social-demócrata), que desarrolla la “*Organización Regional Interamericana del Trabajo*”, en 1951;

-un enfoque cristiano, a través de la “*Confederación Latinoamericana de Trabajadores*”, en 1979.

Toda esta dinámica de los grupos sociales generó una práctica educativa interna que sería el antecedente inmediato de las actuales concepciones de la **educación popular**. Sin embargo, la práctica interna del movimiento obrero-campesino-estudiantil no fue conocido como Educación Popular, sino después de que intelectuales, como P., Freire, comenzasen a sistematizar esa dinámica histórica.

El enfoque marxista impulsaba fundamentalmente contenidos sociales. El enfoque liberal priorizaba los contenidos técnicos en la formación de los trabajadores. Los grupos cristianos, más bien, se formaban sobre el sentido del trabajo y comenzaron a propulsar una tercera vía político-social: ni capitalista, ni comunista, según la doctrina social de la Iglesia.

3.1 La aportación de los intelectuales: P., Freire

La educación popular no surgió en el siglo XX, ni es creación de intelectual alguno. Es parte de la misma dinámica de los pueblos. Eso sí en momentos históricos más o menos asfixiada por los imperialismos de las tecnologías renovadas, de los mensajes multiplicados y de las mentes reducidas para pensar, ampliadas para consumir y ver.

Diferentes grupos de intelectuales recogieron era tradición y buscaron darle un relativo nivel teórico. Sintéticamente, el discurso crucial consiste en asumir a los grupos, a las comunidades, como **sujetos** y no como **objetos** de los problemas y de las relaciones laborales, sociales y políticas. Ser **sujetos** significa una afirmación de **conciencia y de libertad**. Por eso, educarse es una tarea **concienciadora**.

Freire tuvo el mérito de iniciar un proceso reflexivo sobre la práctica. Más específicamente, sistematiza el trabajo en el nordeste brasileño denominado “*Movimiento de educación de base*” (MEB). En ese momento (1969), Brasil se encontraba en un período de transición: de una sociedad tradicional se buscaba una alternativa. Había que **liberarse de los modelos y estructuras arcaicas**. Freire escribe: “*La educación como práctica de la libertad*” (1964). Aparece el término **educación liberadora**. Se trata de ayudar a la población a descubrir la democracia y la libertad, practicándola.

Para ello, Freire propone pasar de un tipo de conciencia a otra más cercana a las exigencias democráticas, de participación y de compromiso libre en la vida social y cultural:

- la “*conciencia intransitiva*”, de la que hay que salir, se manifiesta, según Freire:

*por un “*desgajamiento*” (no compromiso) con la realidad, en su dimensión humana;

*deficiencia de matizaciones, intereses (experiencias y expectativas);

*interpretación mágica de la realidad: lo más relevante: las cosas son como son en la vida socio-cultural, dependen de fuerzas incontrolables, y no pueden ser de otra manera; hay una “*fetichización*”, cristalización, de lo real, que es *como es*. Hay miedo al cambio y no se tiene conciencia clara de esa situación;

la “*conciencia transitiva ingenua*” significa:

*percepción y comprensión elemental de los problemas que se viven;

*aceptación incipiente de una *relación de compromiso* con la realidad;

*respuestas “*parches*” a problemas que exigen soluciones más amplias.

Hay que llegar a la *conciencia transitiva crítica*, que implica:

*revisar y reinterpretar la realidad propia y del contexto;

*diálogo;

*actitud de responsabilidad personal y grupal;

*predisposición para ir a las causas de los fenómenos y de comprometerse en las soluciones.

En Freire, creador de la “*pedagogía de la liberación*”, no de la *educación popular*, que como él mismo reconoce es un rótulo de creación colectiva, ya hemos encontrado el fin de la educación de adultos para lograr una profundización demo-

crática: animar el aprendizaje de una conciencia transitiva crítica: una conciencia que *pase por* y *en* las cosas de forma *radical y alternativa*.

A continuación, el mismo pedagogo con el escrito “*Pedagogía del oprimido*” (1965) conecta más esa conciencia crítica con la necesidad de una conciencia política: “... *a fin de lograr a través de una acción transformadora que incida sobre la realidad,...*”. (1973, 44).

La pobreza no es sólo económica. Se puede ser pobre en la práctica y en la perspectiva democrática. Todos los fenómenos bio-psico-socio-culturales son ecosistémicos y la actividad democrática y la proyección pedagógica de la cultura, indudablemente lo son. No obstante, aquí se trata de resaltar el qué y el cómo hacer para superar la pobreza democrática. Freire ha clarificado el camino conceptual y operativo: *educarnos para la acción a través de una conciencia crítica liberadora*.

3.2 ¿Ayuda la educación popular a ese objetivo?

El término “*Educación Popular*” surgió en América Latina a partir de la década de 1970. Fueron grupos cristianos seguidores de la llamada “*Teología de la Liberación*” quienes comenzaron a acuñar el término para referirse al conjunto de prácticas de enseñanza y aprendizaje: buscaban la “*liberación de las personas y de los grupos sociales*”.

En el movimiento popular tradicional, con enfoque marxista, siempre se habló de la necesidad de construir una “*educación científica, democrática y popular, como antagonista de la educación burguesa*”. Lo *popular* era uno de

los adjetivos que caracterizaban la educación revolucionaria. Los grupos cristianos acuñarían la nueva terminología, dándole carácter sustantivo a la categoría de lo popular.

Lo *popular* es entre nosotros la enorme cantidad de población, podemos señalarla en datos numéricos, en torno al 70% de la población:

a) que alimenta simbólicamente el vivir diario de los estímulos propagandísticos, publicitarios y filmográficos, tan difusos, unidireccionales y compulsivos;

b) que tuvo un entrenamiento escolar-educativo no más allá de los 14 años;

c) que no lee nunca nada;

d) que ha visto cortado y sustituido el flujo comunicacional de la cultura auténtica y radical de sus mayores, por la cultura "basura" e internacionalmente mediocre y generalizable de las multinacionales de los diferentes intereses.

Sin embargo, aquí se considera *popular* no lo ligado eminentemente a la marginación económica y social, sino a aquello que nos hace a todos los integrantes de un Estado y de una nación corresponsables de la experiencia en torno al valor **poder**: *poder participar* real y plenamente en las propuestas y decisiones que tienen que ver con la forma de realizar la vida cotidiana.

Todos somos pueblo. El proyecto consiste en llamar la atención sobre el fortalecimiento consciente de lo que significa la organización y participación en la vida socio-política, en las ideas y creencias, que nos exigen tomar *la parte que nos corresponde de responsabilidad*, como ciudadanos, iguales y libres ante la ley con los demás.

La *educación popular* que pueda ayudar y promover el logro de una *conciencia crítica liberadora* no es una serie de experiencias, a veces, entendidas como limítrofes:

a) ASISTENCIALISMO: el desarrollo conceptual de la *educación popular* se ha dado generalmente en el interior de organismos gubernamentales de desarrollo. Esto ha sido así, en gran medida, en América Latina, por ejemplo, a través del "Consejo de Educación de Adultos de América Latina" (CEAAL). Desde este Consejo muchas ONG generaron una práctica de *educación popular* con un racionalizado criterio de paternalismo y asistencialismo.

b) REDUCCIONISMO ORGANIZATIVO E INSTITUCIONAL: algunas instituciones internacionales han sesgado la *educación popular* como una modalidad de la educación de adultos: "Avanzan por el camino de la Educación Popular lo que se ha llamado educación de adultos o educación permanente y tiene su síntesis en la Educación Popular que implica la asunción de los valores populares y el logro a partir de ellos de una nueva forma de organización educativa". (1975, p., 25)

Algunos funcionarios de la UNESCO al hablar de la Educación de Adultos aceptan para ella un conjunto de métodos activos y participativos. En la medida que estos métodos se utilizan en la *educación popular*, con cierto mecanicismo, colocan la *educación popular* como una de las tendencias de la educación de adultos.

Esta reducción en el contexto europeo, mantiene una concepción de *educación popular* como educación no formal

de adultos y de marginados.

Esa tendencia a la reducción de la **educación popular** a un sector de la población, adultos, o a una cuestión metodológica, acción, se ha justificado con diferentes discursos:

-a la práctica de técnicas activas comunes en educación de adultos,

-a un “*utilitarismo político*” en cuanto sólo ven que los adultos tienen impactos políticos inmediatos,

-a un apoyo de las fuentes de cooperación internacional más fácil para la educación de adultos que para la educación popular.

c) POPULISMO (“basismo”): En la conceptualización de la **educación popular** algunos han insistido en asignarle a los grupos de base, un protagonismo casi exclusivo. Hay que distinguir la procedencia de esa conceptualización: si realmente viene del pueblo tiene un valor que debe aceptarse. Es un proceso de autorrealización.

“La autoeducación no es otra cosa que asumir radical y explícitamente lo popular en su sentido intrínseco, vale decir en su vocación protagonista, en su carácter autónomo, en su función hegemónica y en su significado universal. Dicho de otra manera, sólo la educación entendida como autoeducación popular puede ser, con propiedad, llamada educación popular”. (Cussianovich, 1982, p., 65).

Sin embargo, una propuesta exclusivamente autoeducativa resulta algo utópico y distorsionado. El grupo social poco entrenado y potenciado en capacidad **decodificadora**, por la ausencia del pedagogo, queda en manos de la presión so-

cio-cultural simbólica. La autoeducación extrema es imposible e incoherente en cualquier supuesto del proceso educativo. Hay que partir de la realidad vivida y concebida de los educandos; sin embargo, la clarificación y desvelamiento de esa realidad requiere el apoyo, como *espejo empático* y *decodificador*, del pedagogo, preparado para aceptar, entender y practicar las exigencias de la **educación popular**.

d) DICOTOMIA ENTRE LO TECNICO Y LO POLITICO: Otra de las desviaciones conceptuales de la **educación popular** ha sido la dicotomía que muchos han establecido teórica y prácticamente entre lo político y lo teórico. En los años 70, **la educación popular** fue considerada por algunos como sinónimo de “*educación política*”. Se asumió que la intención básica de la educación y casi exclusivamente de la **educación popular** era lo político. De lo contrario, toda organización educativa era un simple juego de *distracción*. En consecuencia, el problema central de la **educación popular** no era otro sino el descubrir las formas que debe asumir para ser coherente con esa naturaleza política.

Evidentemente, lo político es una dimensión de la cultura, que se refiere a las creencias e ideas que se tiene sobre el poder y la organización de la sociedad. Es dimensión relevante y amplia. Pero no es en primer plano toda la experiencia psicosocio-cultural.

La educación, sin embargo, si es en primer plano universal inquietud de la experiencia psicosocio-cultural. Uno debe educarse para la salud, para el ambiente, para la afectividad, para el arte, para el conocimiento, para la conviven-

cia,... Muchas de esas experiencias, sólo en un segundo nivel tienen que ver con lo político. Sólo en cuanto que todo lo que hay tiene que ver con todo ecosistémicamente.

No hay reduccionismo, en consecuencia, cuando se tipifica que la **educación popular** es una *dimensión de la práctica política*. Como es una dimensión la práctica económica, de la práctica relacional-afectiva, de la práctica higiénico-deportiva, . . . de todas las prácticas diferenciadas, eso sí relacionadas, de la experiencia y conciencia humanas.

En el otro extremo, se asume la **educación popular** como una simple capacitación técnica de proyectos de desarrollo de los programas oficiales. Poco ayudan a la profundización de la **concientización liberadora**, como esfuerzo por el aprendizaje de formas más valiosas de vivir la democracia.

3.3 El diseño metodológico de la educación popular

Además del perfil conceptual de la **educación popular**, como visión de la acción pedagógica en la cultura, animadora de una experiencia socio-política adecuada para el desarrollo de la democracia, es imprescindible derivar de ahí la **acción metodológica**, el entrenamiento, que provoque el *saber hacer* hacia esa *competencia plural y participativa* de la vida política.

a) *desarrollar el proceso de concientización*: la visión pedagógica de P., Freire se centra en el proceso y en el logro de la **concientización**. Como proceso es el conjunto de procedimientos técnicos para promover que los educandos pasen de la **conciencia intransitiva hacia**

una conciencia transitiva crítica.

La alfabetización diseñada desde el horizonte de la **educador popular** se acerca al logro de la **concientización** con la puesta en escena de la siguiente secuencia:

-*investigación temática*: partir de la realidad de los educandos para descubrir la propia **situación etnográfica** -el conjunto de signos socio-culturales circundantes, el ecosistema cultural-, y la **interiorización socio-semiótica**, -el mundo subjetivizado en comunicación con el contexto señalado-. Se busca el universo de vocabulario, el universo temático, motivacional, "*problematizador*";

-*determinación de las "palabras y temas generadores"*: la selección de las situaciones existenciales y de las "*palabras claras*" o "*normales*" que sean capaces de "*problematizar*" a los educandos. Estas palabras tienen su interés debido al amplio *campo* semántico, además de ser de fácil manejo para la población, debido a que pertenecen a su universo cultural y son altamente motivadoras y significativas;

-*decodificación de mensajes*: los educandos de manera activa descubren los contenidos inmanentes en las palabras generadoras. El pedagogo debe utilizar la *estrategia de la pregunta*, ante láminas, gráficos, carteles,... en los que estén presentes los temas generadores,...;

-*lectura de la realidad*: no se trata de aprender a leer y escribir los códigos así transmitidos, sino que se aprenda a *leer la realidad, leer e interpretar la realidad*. Para acercarse a ese nivel es necesario animar las relaciones entre los mensajes aprendidos y las determinaciones estructurales profundas, así como las

relaciones con el proyecto popular. Al mismo tiempo que se aprende a leer o escribir un grafo hay que descubrir el significado y el significantes de los mensajes;

-*reflexión-acción*: lo conocido debe traducirse en acciones: los educandos son sujetos de la propia *liberación*. No aprenden para examinarse, para ser transmisores de palabras leídas o escritas, sino para hacerse en y desde la realidad objetivizada y subjetivizada.

b) *entrenamiento y desarrollo de la participación*: en la secuencia diacrónica de la *educación popular*, como pedagogía de optimización en torno al valor **poder**, las metodologías concientizadoras, dadas sus connotaciones culturalistas y subjetivistas, retrocedieron.

La retórica participativa invadió los movimientos de educación popular en los últimos años (en torno a los años 80) y la *participación* sustituyó a la *concientización*, como palabra mágica del período.

Esta *participación* lleva consigo una profundización en los planteamientos de horizontalidad y de diálogo entre el pedagogo y el educando, además de la potenciación del trabajo y del aprendizaje grupal.

El planteamiento participativo de la *educación popular, acción pedagógica hacia la democracia*, lleva consigo:

- a) establecimiento de un clima de producción colectivo de saber;
- b) señalización y ejecución de acciones de aprendizaje: conexión con la vida cotidiana;
- c) identificación, acopio y

contrastación del saber popular y del saber académico;

d) establecimiento del papel del saber en el desarrollo de la hegemonía popular;

e) identificación de aprendizajes sintéticos, y

f) evaluación participativa y formativa.

Breve análisis de los puntos enunciados:

a) producción colectiva del saber: buscar la realización de aprendizajes colectivos y superación de la producción individual del saber. Es un planteamiento metodológico del conocimiento. No es problema de "*métodos de enseñar*", como decía Freire, sino de "*métodos de conocer*".

Para ello, se ha de desarrollar un clima de empatía, de relación horizontal de mutua confianza, de respeto, a las no coincidencias políticas e ideológicas, de inserción en los problemas cotidianos y de respeto y asunción a las características culturales. Gestar un *sujeto colectivo* de aprendizaje y de enseñanza. Los maestros y los educandos deben tomar este *sujeto colectivo de conocimiento* como prerequisite para el desarrollo de la producción social del conocimiento.

Cierto que este proyecto genera dificultades y tensiones que habrán de superarse, en función del objetivo. Uno de esos conflictos es el de conjugar la espontaneidad y la direccionalidad del aprendizaje. Por sí solo, cada uno de estos elementos resulta una desviación, mas bien conjugado, potenciará una dimensión relevante de acercamiento a un estilo diferente para el desarrollo democrático;

b) señalamiento y ejecución de acciones de aprendizaje: la acción de aprender consiste en la aproximación a una realidad temática (*ver*), el momento de análisis y teorización de esa realidad (*juzgar*) y la organización y transformación de la realidad (*actuar*). Cada uno de esos momentos requieren acciones, situaciones concretas en las que se da el aprendizaje.

c) identificación, acopio y contrastación del saber popular y del saber académico: el sentido común, o saber popular, es producto de la propia práctica, en relación con el mundo. No es un conocimiento vulgar o pre-científico, denominaciones cargadas de sentido peyorativo, sino un *saber popular*.

Sin embargo, no se niega que sobre esos mismos sistemas de realidad, conocidos por ese *saber popular*, hay conjuntos de conocimientos gestados, con mayor rigurosidad, desde la investigación científica.

La conexión entre "*saber popular*" y "*saber académico*" tiene dos diferenciados tratamientos. Por un lado, quienes siguen, por ejemplo, a Gramsci, postulan que el saber popular es un punto de partida para llegar al saber científico. En otro lado, algunos valoran más la significación del saber popular.

Paulo Freire está de acuerdo con la primera postura: "... *Toda rigurosidad conoce un momento de ingenuidad: y no existe ninguna rigurosidad que ya esté establecida, en cuanto tal, por decreto. Lo que es absolutamente riguroso hoy, puede ya no serlo mañana, y viceversa.*

Por otro lado, partiendo de que es necesario que las masas populares se apropien de la teoría, haciéndola tam-

bién suya, este proceso no puede realizarse sino a partir del propio pensamiento ingenuo. Es desde el del que se tiene que proceder, para superarlo". (1985, 59-60).

Para otros educadores populares, el saber popular no siempre es ingenuo, ni espontáneo. En el proceso histórico de los pueblos se han ido presentando problemas concretos, situaciones que exigían respuestas, cuya validez se fundamenta en la práctica acumulada. Hay, pues, una génesis del saber popular, similar a la del conocimiento científico, aunque sin el control y rigor de la investigación científica.

Para estos educadores populares hay que establecer una relación dialéctica entre "*saber popular*" y "*saber académico*", sin mitificar, ni rechazar "a priori" los avances de ambas vertientes.

d) establecimiento del papel del saber en el desarrollo de la hegemonía popular: Resume P., Freire: "*El acto de enseñar es sólo un momento fundamental de aprender,... Para mí enseñar es desafiar a los educandos a que piensen su práctica desde la acción social y con ellos, en búsqueda de esta comprensión, estudiar rigurosamente la teoría de la práctica. Esto significa, entonces, que enseñar tiene que ver con la unidad dialéctica práctica-teoría".* (1973, 88-89).

Este componente metodológico levanta la necesidad de decodificar cada uno de los mensajes del proceso educativo en referencia específica a su utilidad. Globalmente, para estas exigencias:

-las necesidades básicas de las personas (salud, alimentación, trabajo, vivienda,...)

-las necesidades de desarrollo personal y social.

e) desarrollo de aprendizajes sintéticos: la pedagogía contemporánea ha explicitado algunos principios básicos como los de actividad, interés, interdisciplinariedad y globalización. En gran medida han sido asumidos por los educadores populares.

Significativamente, trabajan con lo llamado "*aprendizajes sintéticos*":

-selección de situaciones-problemas;

-la selección se determina conjuntamente con los participantes de una acción educativa;

-a través de esa selección integran los aprendizajes diluídos y acumulados a lo largo de una acción educacional.

Se trata de globalizar temas diversos en aprendizajes sintéticos a los cuales se les busca su carácter integral y significativo respecto a la solución de los problemas.

f) evaluación sistemática (formativa y sumativa): seguir el proceso de aprendizaje como una secuencia participativa y de autorresponsabilidad, en la que se orienta constantemente el sentido y la significación de los aprendizajes elaborados y aplicados.

3.4 Elementos de la acción educativa popular

La acción educativa se ha de considerar como una *totalidad dialéctica, no funcional*. Es un sistema en que cada elemento se realimenta y complica con los otros en un constante flujo de incidencias, de cambios, de alteraciones.

En relación con el propósito

profundizador de la democracia, la **educación popular**, proyecto concreto del paradigma pedagógico de la **educación permanente**, que, a su vez, se delimita organizativa y ejecucionalmente en la **Educación de Adultos**, se articula con estas básicas consideraciones respecto de los elementos integradores:

a) Sujetos: son las personas, grupos o instituciones que pasan en cada caso a ser los protagonistas de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las actitudes y habilidades que pueden favorecer en la práctica socio-cultural la maduración y perfeccionamiento de la democracia.

b) Finalidad: refiriéndonos a la concreta plasmación pedagógica de la **educación popular**, ésta es la construcción del Proyecto Político y su materialización, a través de la **toma del poder**.

No es la **toma del poder** absoluto, dogmático, unificador y beligerante. Es la **toma del poder saberse consciente partícipe y solidario miembro de la comunidad psico-socio-cultural en que cada uno está comprometido**. Es lo contrario a la actitud de la sumisión, de la somnolencia y de la **conciencia intransitiva**, que cree que las experiencias vitales de cada grupo son producto de un hado o fuerza incontrolada, que nos domina.

c) Objetivos: Son las formulaciones de valores, intenciones y acciones, que buscan promover en los participantes las actitudes y las habilidades, requeridas para comportarse como protagonistas del cambio necesario hacia la **conciencia transitiva crítica**, requerida para la **toma del poder** democrático: de **poder** realizarse autónoma y libremente.

d) Contenidos: el conjunto del **saber popular** y del **saber académico**, que

relacionado con los problemas y experiencias de las comunidades, pasa a ser la *falsilla* clarificadora y operativa de los conflictos, que se expresan ineludiblemente en la vida diaria, (*aprendizajes significativos*).

e) **Metodología:** en el planteamiento de la *educación popular*, la sucesiva visión de lo metodológico, no sólo como medio, sino como fondo, como contenido, es evidentemente exigida. El proyecto de la *educación popular*, en cuanto taller pedagógico de aprendizajes para la vida socio-cultural realiza la metodología no sólo como un mecanismo instrumental, sino que esa misma metodología es *contenido* de aprendizaje, de interiorización.

f) **Recursos:** El conjunto de condiciones materiales, que básicamente se refieren a la financiación, infraestructura, tiempo y entorno de la acción educativa.

Globalmente, el breve planteamiento *curricular* de la E.A. desde el paradigma de la *educación permanente*, concretado en el proyecto de la *educación popular*, para fortalecer la *democracia*, requiere un acercamiento conceptual y operativo respecto de ésta.

4. CARACTERIZACIÓN DE LA DEMOCRACIA

Se hace referencia a una conceptualización de la *democracia*, mantenida en el mismo campo semántico, pero no idéntica a la *democracia* tradicionalmente *mentada* del campo político: régimen de libertades y participación votante para elegir representantes de los ciudadanos de entre los propuestos por los partidos políticos.

Es indudable que esa *democracia política* es elemento sistémico del conjunto de experiencias, exteriorizadas e interiorizadas, que confluyen en el conjunto de personas que viven en esa experiencia. Sin embargo, ocurre, que como es lógico, el planteamiento de este asunto, en muchas ocasiones queda exclusivamente conectado con la *cuestión política*, un elemento de la complejísima *urdimbre* psico-socio-cultural, sin más referencias.

Lo que aquí se quiere resaltar es que la *democracia* no es una *cuestión política*, sino una *cuestión cultural*, en el más radical y amplio sentido antropológico de la palabra: el peso experiencial y mental que desde el trasfondo *promueve y explica el sentido y selección de las historias de cada comunidad y de cada persona*.

La *democracia* es una *cuestión cultural*. ¿Qué significa eso? Que es una experiencia *psíquica, social y cultural*, como sector y globalización de las experiencias humanas, por ser el más amplio y sustentador.

Psíquica, en cuanto que lo que vivimos nos realimenta comunicacionalmente. Son los mensajes que nos apelan, los fondos de nuestras interiorizadas y sedimentadas ideas, creencias, actitudes, motivaciones, fuerzas personales para esto o para aquello y no para eso otro. ¿Por qué así?. Por aquello que se ha *escrito* en el ser de cada uno. “*La comunicación no depende del espíritu; sí el espíritu de la comunicación*”. (G.H.Mead, *interaccionismo simbólico*).

Social, dado que dialécticamente, en los procesos de comunicación hemos interiorizado aquello que hemos vivido

“ejecucionalmente” (Chomski) en las múltiples relaciones de la vida cotidiana. Es la forma de hacer, de expresarse, de lanzar signos de muy diferente tipo a los escenarios de la vida *relacional* humana. Lo exteriorizado, *social*, queda interiorizado en la construcción personal, *psiquismo*, de cada uno. “Somos un dialéctico proceso de interiorización-exteriorización”. (Vygotski).

Cultural, hace referencia al *abánico* objetivo-subjetivo, que en procesos diacrónicos y globales, representa y sostiene la constante interacción interiorizadora y exteriorizadora que vivimos. Es la norma, regla, *competencia* (Chomski), que se construye en el circuito del tiempo humano con las constantes realimentaciones a los *nuevos apelados* por medio del incesante intercambio de *mensajes* (“jugadas”) *sociales*.

Pero no es sólo esto lo que complica la realidad. Si somos algo psico-social-cultural, en cuanto que *sujetos políticos*, exigidos de valores convivenciales para *poder* vivir *democráticamente*, hay que añadir los *objetos producidos*, en cuanto que *podamos* vivir de una o de otra manera.

Los *objetos producidos* se clasifican en un esquema diferenciador de tres clases:

-la de lo económico, el “*facere*”, la *producción*;

-la de lo social, el “*agere*”, la *convivencia*;

-la del saber, el “*scire*”, las *ideas* y las *creencias*.

Desde el recuerdo de este cuadro antropológico de la muy compleja experiencia humana aparece claramente que

la *democracia* no es exclusivamente una *cuestión política*. Se plantea esa pretensión cuando de manera engañosa y poco relevante se acepta y experimenta la democracia formal del voto, casi como meta de un esfuerzo y de un estilo de vivir la relación humana.

Ese intento *mantenedor* no vale por varias razones:

a) desde el sentido ético de la vida es un fraude;

b) desde la mera operatividad es un incompetente planteamiento, dado que produce insatisfacción, exigencias de cambio y asfixia en sí mismo.

Lo que ocurre es que mientras dura para algunos grupos dominadores o para la mayoría de ciudadanos, entrenados en una conciencia intransitiva, el subterfugio sirve para que las cosas sigan como están.

Sin embargo, la misma iniciación democrática tiene otra fuente de virtualidad en sí misma: la progresiva y exigente demanda de mayor perfeccionamiento interno. Siempre que se cumplan algunas reglas:

a) considerar la democracia como un global estilo de vida, no como un reducto político, pegado a la experiencia votante;

b) animar experiencias y situaciones de sentido democrático en todos los horizontes vivenciales que el cuadro anterior sintéticamente representa.

La *educación popular* es un buen proyecto pedagógico para concretar ese sentido de *educación permanente hacia la democracia*. Y, en cualquier caso, en primer grado de responsabilidad y de eficacia con los adultos, en los múltiples

contextos experienciales de éstos.

La **democracia pedagógico-cultural**, que aquí se señala, es un proyecto de **educación**:

-del *psiquismo* en la tolerancia, en la decisión participativa y en el respeto a la libertad;

-de lo *social* en el compromiso, en la exigencia responsable y solidaria, además de la aceptación incondicional del otro;

-de lo cultural en la creatividad, en el diálogo y en la búsqueda desinteresada y comunitaria de los sentidos más válidos para seguir adelante en el día a día y en los proyectos globales.

Entendido que ese *campo dialéctico* de exterioridad-interioridad por el que cada individuo se culturaliza y construye queda realimentado por las aportaciones del nuevo individuo que se concretan en el mundo de lo *económico*, (“*facere*”) de lo *relacional* (“*agere*”) y de los *saberes* (“*scire*”).

5. PLAN CURRICULAR PARA LA POTENCIACIÓN DE LA DEMOCRACIA

En el marco de las ideas y estrategias ya dichas en el horizonte de la **educación popular**, los adultos y, en general, las personas mayores de nuestros contextos, requieren un acercamiento más significativo y radical hacia la experiencia global de la cultura democrática.

Ello parece exigir un proyecto pedagógico de anclaje radicado en la comprensión de la compleja realidad humana y de inquietud científica y profesional más confiada y exigida de responsabilidad, dado lo mucho que puede aportar.

El **proyecto pedagógico popular**, cargado de sentido educativo democrático, entiende que la escuela, por ejemplo, no puede seguir siendo el lugar de educación para el egoísmo, la competencia, la acumulación, el individualismo,... aunque, luego efectivamente, se pueda votar. Es la diapositiva de la democracia del voto, cargada de hipocresías y de contradicciones.

Cierto que es radicalmente respetable, el criterio último de la democracia (“del voto” y de otros planteamientos más auténticos), que encuentra en la voluntad popular el último y radical criterio de legitimización.

Mas, precisamente, por eso, la exigencia más radical e ineludible de todas las posibilidades (*poder*) de **potenciación psico-socio-cultural de un pueblo (educación popular)** es la de madurar y alcanzar niveles de educación democrática lo más elevados posible.

No es fácil, ni aceptable, que individuos aislados puedan describir y valorar cuando un pueblo ha madurado o no y en qué grado en el otorgamiento de sus votos. Sin embargo, sí es posible aceptar que en algunos momentos, diferentes voces, de muy variados sectores de la sociedad, puedan señalar campos concéntricos de carencias y de experiencias viciadas, que pueden, aún manteniendo siempre en el camino de aprendizaje y de profundización que es imprescindible y necesario el criterio de la soberanía popular, que ese pueblo **pueda** real y radicalmente ser más educado para la democracia. La del “voto” y la más global, aquí presentada.

En la familia, en la escuela, en los MCS, en las organizaciones e institucio-

nes más cercanas, en las palabras y en los ejemplos, en los diferentes escenarios concretos en que pasamos las horas, es posible generar situaciones de aprendizaje, favorecedor o no de la democracia. Señalamos algunos hechos, momentos, situaciones y experiencias, que pueden plantear el fortalecimiento de la democracia:

a) dialogar, tomar decisiones conjuntas, repartir y responder de tareas, ser generoso y solidario,... son algunas de las experiencias, que en el contexto familiar y en otros, por extensión, ayudan a interiorizar signos de carga democrática, para saber hacer, convivir y pensar, con y en los demás;

b) hacer que en el conjunto del sistema escolar, como organización, y como lugar de aprendizajes, se vivan realmente situaciones de compromiso, de horizontalidad participativa, de responsabilidad por lo que se hace y lo que se deja de hacer,... son buenas experiencias de *modelación democrática*. Así:

-animar y valorar las tareas cooperativas, en las que lo aprendido ha sido elaborado y buscado por grupos, coordinados y responsabilizados;

-mostrar y provocar que los alumnos expresen las diferentes referencias a los datos, a los hechos, a los conocimientos, viendo en cada planteamiento lo positivo o lo menos acertado, desde este a aquel punto de vista;

-desarrollar realmente acciones de acuerdo, aceptación de otras maneras de hacer, por parte de los profesores, no para que no exista ninguna norma o regla, sino para evidenciar que las normas han sido clarificadas y dialogadas y que unos han aprendido de otros;

-saberse corresponsables de los escasos o no bienes que nos encontramos para la realización de nuestros aprendizajes, que aunque indudablemente pueden y deben ser mayores, los que hay deben ser explotados al máximo de calidad y de mantenimiento;

-conectar los contenidos y los métodos trabajados y entrenados con los problemas e inquietudes de la experiencia cotidiana, no para quedarse en ellos de manera fiscalista y reducida, sino para servir de catapulta transferente hacia otros supuestos y situaciones de cualquier otra índole con la que se puedan relacionar;

-provocar y mantener circuitos de información y de participación, regulada y ordenada, con claridad y presencia de los involucrados, para que nunca aparezca el criterio *perverso* de que algo se hizo de manera centralizada, con esquema de *despotismo ilustrado*, para evitar "*perder el tiempo*", "*concluir el proceso*". Prácticamente nunca, en la vida democrática, la posible eficacia de la organización puede justificar resolver por su cuenta sin tener en consideración la implicación de las personas involucradas en aquel proceso. El entrenamiento para la democracia y el sentido democrático de la vida no es reunirse para hablar y no trabajar. Es hablar reunidos para luego realmente mejor trabajar. Esto lo saben bien las organizaciones de servicios y productivas más modernas de la actualidad;

c) en los MCS, pese a las formas de hacer, que ya buscan la participación, el diálogo, el contraste, aún es posible hacer más por la democracia de las mentes, de las relaciones y de los productos-consumos:

-ampliar el espectro de audiencia,

no sólo con una intencionada búsqueda de personas más desheredadas del mundo *letrado*, en esos casos, con materiales y estilos facilones y *basura*, sino con renovadas intenciones y experiencias de captar y llegar a los campos perceptivos de esas personas;

-superar el sofisma justificador de "que ofrecemos y difundimos lo que el pueblo quiere". ¿Qué pueblo?. ¿Aquella dimensión de la personalidad más fácilmente apelable y ensimismable, que permite con escaso esfuerzo tener un nuevo cliente, un nuevo oyente?. ¿Es qué no es posible *jugar* sin temor a las pérdidas, que no se darían, acercándonos a todos, más o menos pueblo, con menos estupidez y escasa belleza y gracia en tantos anuncios, telefilms, programas, concursos,...? (Algun juego, concurso, programa,... se podría diseñar desde el esquema de entrenamiento variado y lúdico, que potenciase la profundización y el sentido de la democracia).

En cualquier caso, la más radical experiencia de acercamiento y de aprendizaje de la **democracia** tiene que ver con la **libertad**. Capacidad humana compleja y problemática, difícil de definir de una vez por todas, en todas las dimensiones y en todas las vivencias. Sin embargo, es la proclama y el ejemplo radical que desde **la cultura de los mayores, como emisión, debe ser enviada a los nuevos**: que la vivencia de la libertad, que los momentos de esfuerzo por estar y vivir en libertad, son la mayor y más gratificante sensación de valiosidad de la experiencia humana. Eso, en el caso de que los mayores estemos ya suficientemente entrenados y **fortalecidos en la experiencia de la democracia**. Sentirnos y sabernos pue-

blo educable en y para la democracia: expresión de libertad psíquica, social y cultural en lo económico, en las relaciones y en los pensamientos.

Algo más que el voto. "Aunque por algo se empieza", algo ya suficientemente dicho y, puede que, vivido. Más y mejor educación para fortalecer la democracia, la expresión de la **libertad**.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDER-EGG, E., (1986) *Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad*. Ateneo, México.
- AZCUETA, M., (1985) "Práctica de la educación popular". En Revista Autoeducación, n° 14, Lima.
- CERVANTES, E., (1980) "Educación Popular y organización política". En Coordinación Centroamericana de Educación Popular, n° 5, Costa Rica.
- FREIRE, P., (1975.15) *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, Madrid.
- FREIRE, P., (1973) *¿Extensión o comunicación?*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- FREIRE, P., (1977) "No hay educación neutra". En Tarea, n° 21, Lima.
- GAJARDO, M., (1983) *Teoría y práctica de las educación popular*. Gajardo, Ottawa.
- GONZÁLES, E., (1983) *Los adultos y la educación sociopolítica*. Editorial Popular, Madrid.
- KISNERMAN, N., (1986) *Comunidad*. Humanitas, Buenos Aires.
- OTEIZA, E., (1983) *Autoafirmación colectiva: una estrategia alternativa de desarrollo*. F.C.E., México.
- PORZECANSKI, T., (1983) *Desarrollo de comunidades y subculturas*. Humanitas, Buenos Aires.
- VARIOS (1988) *L'autogestion dissait-on?*. P.U.F., Paris. Cahiers de L'I.U.D.E., n° 18, Genève.