

Especialización en Gerontología Comunitaria e Institucional

Módulo 11

Educación

Comunitaria

Susana Ordano - Susana López

Especialización en Gerontología Comunitaria e Institucional

MODULO 11: Educación Comunitaria

Autoras:

Susana Ordano
Susana López

ISBN: 978-987-544-273-3
3° edición

Autoridades Nacionales

Presidenta de la Nación

Dra. Cristina Fernández de Kirchner

Ministra de Desarrollo Social

Presidenta del Consejo Coordinador de Políticas Sociales

Dra. Alicia Kirchner

Secretario Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia

Dr. Gabriel Lerner

Directora Nacional de Políticas para Adultos Mayores

Mg. Mónica Roqué

Autoridades Universitarias

Rector de la Universidad Nacional de Mar del Plata

Lic. Francisco Morea

Decana de la Facultad de Psicología

Lic. Ana Hermosilla

Secretaria de Investigación y Postgrado

Magister Mirta Lidia Sánchez

Comité Académico

Doctora Alicia Kirchner, Ministra de Desarrollo Social de la Nación, Presidenta del Consejo Coordinador de Políticas Sociales. Miembro del Comité Académico de la Especialización en Abordaje Integral de Problemáticas Sociales en el Ámbito Comunitario de la Universidad Nacional de Lanús. Presidenta del Programa de Gestión de Transformaciones Sociales MOST de UNESCO.

Licenciada Ana Hermosilla, Decana de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar de Plata.

Doctor Gabriel Lerner, Secretario Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación.

Magister Mirta Lidia Sánchez, Secretaria de Investigación y Postgrado, Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Doctora Isolina Dabove, Directora del Centro de Derecho de la Ancianidad, Universidad Nacional de Rosario. Profesora Titular de Derecho de la Ancianidad, Universidad Nacional de Rosario.

Doctor Ricardo Iacub, Profesor Regular Asociado de Psicología de la Tercera Edad y Vejez de la UBA; Investigador de la Universidad Nacional de Buenos Aires, la Universidad Nacional de Rosario y la Universidad Nacional de Mar del Plata. Profesor invitado de universidades nacionales y extranjeras.

Magíster Claudia Josefina Arias, Magíster en Psicología Social. Docente de la cátedra Estrategias Cualitativas y Cuantitativas para la Investigación Psicológica de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Investigadora Grupo "Evaluación Psicológica" Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata.

Dirección

Directora de la Especialización: Magíster Mónica Laura Roqué, Directora Nacional de Políticas para Adultos Mayores de la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia del Ministerio de Desarrollo Social. Docente Experta de los cursos internacionales en Gerontología de la Organización Iberoamericana de Seguridad Social. Profesora invitado de universidades nacionales y extranjeras.

Coordinadora Académica: Especialista Susana Ordano, Coordinadora del Área de Educación y Cultura de la Dirección Nacional de Políticas para Adultos Mayores de la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia del Ministerio de Desarrollo Social. Especialista en Educación de Adultos Mayores y de Educación a Distancia. Docente de la Especialización de Educación de Adultos Mayores de la Universidad Nacional de Rosario.

Subcoordinadora Académica: Magíster Claudia Josefina Arias, Magíster en Psicología Social. Docente de la cátedra Estrategias Cualitativas y Cuantitativas para la Investigación Psicológica de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Investigadora Grupo “Evaluación Psicológica” Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata.

Coordinadora Operativa: Lic. María Cruz Berra, Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Mar del Plata.

Asesora Pedagógica: Especialista Susana López. Docente de la Universidad de Buenos Aires. Docente de la Universidad Nacional de Quilmes. Docente de FLACSO. Especialista de Educación a Distancia.

Coordinadora de Tutores: Licenciada Estela Machain

Tutores

Región NEA: Especialista Daniel **Sulim**; Región NOA: Especialista Adriana **Cortese**; Región Centro: Dr. Carlos **Romano**; Región Cuyo: Especialista Viviana **Lasagni**; Región Capital y Conurbano: Licenciada Susana **Rubinstein**; Región Buenos Aires Interior: Licenciada Corina **Soliveres**; Región Patagonia Norte: Licenciada María Inés **Gaviola**; Región Patagonia Sur: Especialista Jorge **Castelli**

INDICE

Presentación del Módulo 11	9
Unidad 1: Educación Popular en América Latina	13
1. Los revolucionarios años sesenta	16
2. Paulo Freire y la Pedagogía de la Liberación	28
3. EDUCACIÓN POPULAR EN AMÉRICA LATINA. Experiencias de educación sociocultural en procesos de resistencia	32
Unidad 2: Educación Inclusiva	45
1. Educación. Conceptos, alcances.	46
2. Concepciones pedagógicas que sustentan las denominaciones de educación popular, educación formal, no formal, educación de jóvenes y adultos. Educación a lo largo de la vida	48
3. Aportes desde las Teorías del Aprendizaje	55
4. Las Pedagogías Críticas: Giroux, McLaren y Apple. Oposición a la educación neoliberal. Fenstermacher y los enfoques educativos. Cambio del rol docente	62
Unidad 3: Educación a lo largo de la vida. La Educación en, con y para las Personas Mayores	75
1. El contexto sociopedagógico del adulto mayor. El proceso de aprendizaje del adulto mayor y la construcción social del conocimiento. Gerontagogía	79
2. Fundamentos de la teoría socioeducativa: La Educación Social. La Pedagogía Social.	86
3. La Educación Intergeneracional	95
Los Programas Universitarios de Adultos Mayores	99
Unidad 4: La planificación didáctica	105
1. El concepto de enseñanza y el concepto de aprendizaje	106
2. Implicancias para la programación y diseño de la enseñanza	109
3. Componentes de la planificación didáctica	111
4. Planificar para el cambio en la educación social y comunitaria	114
5. Proyectos educativos; su importancia en el desarrollo social. Aspectos a considerar en la formulación de proyectos sociales. Propósitos de los proyectos de educación comunitaria y de adultos mayores	117
6. Características e implicancias de un proyecto educativo-social	121

Algunas ideas para reflexionar sobre los proyectos educativos para los
adultos mayores 123

ANEXO: OTROS TEXTOS 129

PALABRAS FINALES 163

Educación Comunitaria

Presentación del Módulo 11

Estimad@s Especializand@s,

¡Bienveni@s al Seminario de Educación Comunitaria!

Estamos en la etapa final de la Especialización en Gerontología Comunitaria e Institucional, más precisamente en el cuarto cuatrimestre y después de haber recorrido tantas áreas del conocimiento gerontológico, queremos proponerles el desafío de pensar e involucrarse en Educación.

Un Seminario tiene una pretensión más práctica que teórica en el desarrollo de un tema, por eso, esperamos que además de la reflexión con base en un marco conceptual, se animen a desempeñarse como multiplicadores de los saberes construidos en esta carrera de posgrado.

A partir de ahora comenzaremos a pensar en la Educación Comunitaria, es decir, la que está fuera del sistema educativo formal, para ubicarnos en la acción con fines educativos que se origina en el seno de la comunidad (organización barrial, movimiento social local, actividad en una organización política, centro de jubilados, etc.) para lograr la integración y algún cambio desde “abajo hacia arriba”, como lo son los cambios más profundos y democráticos.

Primero, tenemos que presentarnos

Además de las profesoras que estamos a cargo del Seminario: Susana López y Susana Ordano, hay mucha más gente que se ha sumado a esta cita con la Educación Comunitaria.

Tenemos profesores invitados: Paulo Freire, Henry Giroux, Lev Vygotsky, Simón Rodríguez, Petre McLaren, Adriana Puiggrós, entre otros.

Nos acompañan también las palabras y las voces de personas destacadas como Eduardo Galeano, el Subcomandante Marcos, Leonardo Boff, Carlos Mugica, Enrique Angelelli, Roberto Fontanarrosa.

Y entre otros invitados especiales, contamos con la participación de educadores populares, artistas y gente de la cultura que con sus aportes nos facilitarán el recorrido por el conocimiento.

¿Ustedes no se van a quedar afuera, no?

¿Por dónde empezar?

Disponen de este material de estudio (en soporte papel, en CD y en pdf en la página web de la Especialización) que se va a constituir en una orientación sobre los principios de la Educación, la importancia de la misma en contextos sistemáticos y de resistencia del sistema. También haremos un recorrido de la Educación Popular en América Latina, conoceremos algo sobre la Educación Inclusiva y desarrollaremos especialmente la Educación de, en y con Personas Mayores hasta llegar a nuestra propia intervención en la elaboración de proyectos socioeducativos, talleres, clases.

Cuentan también con bibliografía obligatoria en la página web, con los foros de discusión y con la permanente consulta por mail o a través de l@s tutor@s.

Para quienes se desempeñan en ámbitos profesionales de la enseñanza, más que novedad, creemos que este Seminario les aportará alguna nueva mirada del tema. Por eso en la bibliografía al final de cada capítulo pueden tener referencias para profundizar algunos aspectos o ir a bibliografía anexa en la página web. Para quienes nunca se pensaron a sí mism@s en la situación de “educador@s” l@s alentamos a confiar en el proceso de construcción de estos saberes y a poner en práctica actividades, porque como decía Confucio: *“Oigo y olvido, veo y recuerdo, hago y entiendo”*; y la misma idea en palabras de Benjamin Franklin: *“Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y aprendo”*.

Entonces, a meter las manos en la masa y a involucrarnos de cualquier manera, que cada un@ de nosotr@s tiene una tarea muy importante por realizar.

A propósito, Pablo Neruda no quería estar ausente de esta bienvenida y nos propone reflexionar y sentir el significado del compromiso con la gente, especialmente con los que menos acceso tienen a la palabra.

Así es la vida

Mis deberes caminan con mi canto:
Soy y no soy; es ese mi destino.
No soy si no acompaño los dolores
de los que sufren: son dolores míos.
Porque no puedo ser sin ser de todos,
de todos los callados y oprimidos,
vengo del pueblo y canto para el pueblo:
mi poesía es cántico y castigo.
Me dicen: perteneces a la sombra.
Tal vez, tal vez, pero a la luz camino.
Soy el hombre del pan y del pescado

MODULO 11: Educación Comunitaria

Y no me encontrarán entre los libros,
Sino con las mujeres y los hombres:
Ellos me han enseñado el infinito.

Ahora sí I@s invitamos a recorrer cada una de las unidades y adentrarse en las perspectivas de la Educación Comunitaria.

¡Esperamos que lo disfruten tanto como nosotras lo hicimos al escribirlo!

Unidad 1: Educación Popular en América Latina

1. Los revolucionarios años sesenta
2. Paulo Freire y la Pedagogía de la Liberación
3. Educación Popular en América Latina.
4. Experiencias de educación sociocultural en procesos de resistencia

Puntos de vista/1

Desde el punto de vista del búho, del murciélago, del bohemio y del ladrón, el crepúsculo es la hora del desayuno.

La lluvia es una maldición para el turista y una buena noticia para el campesino.

Desde el punto de vista del nativo, el pintoresco es el turista.

Desde el punto de vista de los indios de las islas del mar Caribe, Cristóbal Colón, con su sombrero de plumas y su capa de terciopelo rojo, era un papagayo de dimensiones jamás vistas.

Eduardo Galeano

Patás Arriba. La escuela del mundo al revés

Hoja de ruta: Punto de partida

En los sucesivos módulos que estudiamos hasta ahora establecimos el sustrato sobre el cual plantar nuestra acción orientada al mejoramiento de la calidad de vida de las personas mayores.

El eje temático de esta Especialización es el reconocimiento de la figura del adulto mayor como sujeto de derecho y la reconfiguración del imaginario social de la vejez y del envejecimiento frente a la perspectiva de la idealización de la juventud y los atributos que supuestamente conlleva esa condición *per se*.

Nuestra primera pregunta tiene que ser, inexorablemente, por nuestro objeto de estudio: Si venimos bregando por la inclusión, la equidad y la revalorización de la persona mayor, en tanto protagonista del cambio social es porque en algún momento de la historia esas consideraciones se perdieron.

Busquemos, entonces, algunos puntos de referencia.

Perspectiva histórica del envejecimiento a partir de los sesenta

Hasta los sesenta, el lugar social y familiar de la persona mayor era de indiscutida preeminencia desde los valores culturales y religiosos, tanto en las culturas nativas como en la de los inmigrantes. Pero un siglo XX signado por guerras, injusticias sociales, malas condiciones de vida laboral, minaron la estructura misma de la familia extendida y echaron por tierra tradiciones ancestrales en pos de un cambio revolucionario desde lo político hasta lo doméstico. Religión, patriotismo y respeto a la autoridad, fueron los valores contra los que se erigió la sociedad de los sesenta.

Hoy es necesario hablar de la persona mayor como sujeto de derechos, como parte activa de la sociedad, como ciudadano transformador y como responsable de la transmisión, generación y reutilización de conocimientos, como cualquier ciudadano de otra edad.

La vejez constituía un problema en un mundo en el cual el cambio y la modernización se habían convertido en el valor central, tal vez porque los adultos mayores eran los portadores de tradiciones y valores que se pretendía desarraigarse.

En los últimos años el tratamiento de los derechos de los grupos vulnerados por razones étnicas, de género, de nivel sociocultural, etc., y en especial el de las personas mayores, tal como lo están solicitando los países de Latinoamérica en la Organización de Estados

Americanos y muchos otros países del mundo a organismos internacionales y al interior de los propios gobiernos, da cuenta de una reivindicación de aquel lugar social perdido.

La Educación también pone hoy como protagonista de esta historia a las personas mayores, quienes habían sido consideradas poco o nada productivas, desde una concepción en que la educación es subsidiaria de la economía de mercado y con la pretensión de formar sujetos útiles a un sistema de alta competencia en el mundo del trabajo y poco preparada para la crítica y la transformación creativa.

En los sesenta el proletariado fue el sujeto revolucionario de la historia, ya que fue quien tomó el cambio en sus manos, hoy, las personas de los colectivos discriminados, entre ellos las personas mayores vuelven lentamente a ser protagonistas y precursores de una sociedad que debería ser para todas las edades.

La situación de la Argentina en la década del 60

El historiador Luis Alberto Romero, en *Breve historia contemporánea de la Argentina*, explica que a partir de 1960 América Latina y la Argentina empezaban a vivir en un mundo dominado por la guerra fría; siguiendo la doctrina anticomunista yanqui, en nuestro país la derecha, el liberalismo antiperonista y la iglesia persiguieron tanto a los partidos de izquierda como al peronismo. Los militares veían con desconfianza las acciones del gobierno de Frondizi –la no condena a Cuba, el encuentro con Ernesto Guevara, su política social más flexible, con intentos de acercarse a los peronistas para negociar una alternativa política – que fueron las que desestabilizaron su gobernabilidad e hicieron que el peronismo siguiera proscripto y que las elecciones de 1963 dieran como presidente al Dr. Arturo Illia, quien gobernó hasta 1966.

El gobierno de Illia fue respetuoso de las leyes y su búsqueda de pacificar los conflictos. Mientras tanto el peronismo seguía reagrupándose en las sombras y generando divisiones en su interior; en el 65 Perón envía a la Argentina a su esposa María Estela Martínez, Isabelita, quien apoya a la facción opuesta al sindicalista Vandor que bregaba por un “peronismo sin Perón”. Las Fuerzas Armadas en Argentina y en otros países de América Latina se hacían más fuertes al amparo de la directiva anticomunista estadounidense y desplegaron toda su incapacidad al poder, cuando volvieron a derrocar gobiernos democráticos.

La situación social tuvo grandes cambios junto a la modernización del trabajo: masivas migraciones del campo a las ciudades cambiaban el perfil de los pueblos del interior, la precarización de los empleos, la aparición de las “villas miseria” alrededor de las ciudades, las demandas de los asalariados en un Estado de bienestar cada vez más exigido y menos responsable de sus obligaciones.

Romero (p. 159) cita como ejemplos de importantes cambios de la década la presencia femenina en las universidades y en los trabajos, la píldora anticonceptiva, el voseo (tratamiento de vos en lugar de tú) diferenciando el habla de los argentinos del resto de los hispanoamericanos; el aumento de la capacidad de consumo convirtió a las clases medias en ambiciosas fuentes de producción e inversión de electrodomésticos, automóviles, libros *bestseller*. En la moda aparece el jean, un ícono de homogeneidad que continúa hasta nuestros días y se constituye en la prenda más usada por hombres y mujeres de distintas edades y distintas clases sociales tanto para trabajar como para reuniones sociales.

Continúa el historiador mencionando una de las fuentes de trasmisión de los cambios de la época, realizada por gente que apoyaba al General Onganía, se trata de la revista *Primera Plana*, que desde el 62 moldea el gusto de la clase media en materia de moda, costumbres, preferencias, los secretos de “una alternativa de orden y autoridad” como escribía el periodista Mariano Grondona en uno de sus números.

LOS REVOLUCIONARIOS AÑOS 60

Si pensamos en la perspectiva histórica de la percepción de la vejez, nos encontramos que en las distintas épocas, en los distintos lugares del mundo la organización social de la familia fue cambiando y refuncionalizando el papel de cada uno de sus miembros.

En este punto, vamos a considerar el cambio revolucionario ocurrido en el terreno de la educación y el desplazamiento de la representación social de la persona mayor en Argentina, a partir de los sesenta, ya que fue la década en que apareció con más nitidez la oposición entre lo nuevo y lo viejo en ideologías, costumbres, modas, empoderamiento social de los jóvenes, y, como consecuencia de esto último un desplazamiento del espacio social y familiar de las personas mayores, quienes pasan a representar los ideales de una época de decadencia y opresión.

El encuadre filosófico

Para comprender el pensamiento de los sesenta, debemos conocer el desarrollo de la filosofía por esos años.

Tomamos al autor Alan Touraine, en su obra *Crítica de la Modernidad*, para sintetizar algunos conceptos:

“Durante décadas nos han presentado la imagen de una sociedad enteramente dominada por una lógica de reproducción del orden social en la cual las instituciones de control social y cultural eran todopoderosas; al cabo de este largo período de teoría puramente crítica,

descubrimos alrededor de nosotros un paisaje completamente transformado, descubrimos la presencia de problemas, de debates, de movimientos sociales nuevos. En este mundo supuestamente sin actores, vemos reaparecer por todas partes actores con sus utopías y sus ideologías, sus cóleras y sus debates y vemos cómo el espacio público, que los filósofos de Frankfort y luego Jurgen Habermas en su juventud veían cerrarse y perder la libertad que había conquistado la sociedad burguesa, se abre inmensamente, lo cual no elimina ningún problema, no decide ningún debate, pero hace inaceptable un antimodernismo encerrado en la nostalgia de la razón objetiva.”

Touraine, 1995: 158

La Escuela de Frankfurt, Jurgen Habermas

Es la confluencia de distintos pensamientos de filósofos, psicólogos, economistas, sociólogos, que comenzó en la década del 60 unificando en una teoría neomarxista, desde las primeras formulaciones de Horkheimer (1938), Herbert Marcuse, Theodore Adorno, Erich Fromm, hasta Jurgen Habermas (filósofo alemán) y su *Teoría de la acción comunicativa* (1981). La de Habermas es una filosofía para la transformación social, de matriz sociológica que se apoya en las teorías comunicativas, que estudian y advierten del valor ideológico del discurso dominante.

En la Escuela de Frankfurt se generó, desde distintos ámbitos del pensamiento, una teoría crítica que sirvió de base a todos los movimientos intelectuales que se formaron a partir de entonces.

La tesis central de la teoría crítica es la idea de que las razones económicas no son suficientes para entender el fracaso de la modernidad, más bien hay que pensar en las relaciones de poder y en el desarrollo cultural de una sociedad. Por eso la Escuela de Frankfurt fue pionera en el análisis de la cultura de masas, el cine, la literatura, la publicidad, etc.

Otro de los filósofos destacados de la actualidad, el francés Jacques Derrida, perteneció al movimiento filosófico denominado del 68. El aporte más importante de su pensamiento es la “**deconstrucción**”. Es un término utilizado hacia finales de los 60 que se opone al discurso estructuralista; trata de echar luz sobre las represiones que subyacen en el discurso filosófico y que se suelen incorporar inadvertidamente en nuestra racionalidad.

La tarea filosófica de Derrida es la deconstrucción de los discursos de todo orden, tanto los académicos como los de la vida cotidiana. El lenguaje que usamos no es neutral, está cargado de presupuestos y de hipótesis culturales de una determinada tradición. A partir de sus reflexiones hay un replanteo de la importancia de los discursos sociales, su filosofía propone que el investigador, el filósofo y el lector común se animen a realizar una lectura de la realidad basada en su percepción personal y en su creatividad.

¿Qué pasaba en el mundo en los 60?

Para dar un vistazo a los cambios de los sesenta, tomamos como ejemplo un tema musical del cantautor español Ismael Serrano, quien presentó en 1995 su primera versión de “Papá cuéntame otra vez”, del álbum *Atrapados en azul*, a la que modificó el final después de la guerra de Bosnia (1992-1995) y nuevamente, después de la guerra de Afganistán (2001).

Papá, cuéntame otra vez

Esta canción va para ti, para los que estáis aquí, para los ausentes, por tantos años, por acercarme la certeza de que otro mundo es posible. Porque vosotros sabéis como yo que los que antes de ayer morían en Vietnam, ayer lo hacían en Bosnia y hoy lo hacen en Bagdad

*Papá, cuéntame otra vez ese cuento tan bonito
de gendarmes y fascistas, y estudiantes con flequillo,
y dulce guerrilla urbana en pantalones de campana,
y canciones de los Rolling, y niñas en minifalda.*

*Papá, cuéntame otra vez todo lo que os divertisteis
estropeando la vejez a oxidados dictadores,
y cómo cantaste Al Vent y ocupasteis la Sorbona
en aquel Mayo Francés en los días de vino y rosas.*

*Papá, cuéntame otra vez esa historia tan bonita
de aquel guerrillero loco que mataron en Bolivia,
y cuyo fusil ya nadie se atrevió a tomar de nuevo,
y cómo desde aquel día todo parece más feo.*

*Papá, cuéntame otra vez que tras tanta barricada
y tras tanto puño en alto y tanta sangre derramada,
al final de la partida no pudisteis hacer nada,
y bajo los adoquines no había arena de playa.*

*Fue muy dura la derrota: todo lo que se soñaba
se pudrió en los rincones, se cubrió de telarañas,
y ya nadie canta Al Vent, ya no hay locos ya no hay parias,
pero tiene que llover, aún sigue sucia la plaza.*

*Queda lejos aquel Mayo, queda lejos Saint Denis,
qué lejos queda Jean Paul Sartre, muy lejos aquel París,
sin embargo a veces pienso que al final todo dio igual:
las hostias siguen cayendo sobre quien habla de más.*

*Y siguen los mismos muertos podridos de crueldad.
Ahora mueren en Bosnia los que morían en Vietnam.
Ayer morían en Bosnia, ahora mueren en Bagdad.
Ayer morían en Bosnia, ahora mueren en Bagdad.*

Video disponible en Youtube en las siguientes direcciones:

Versión 1: <http://www.youtube.com/watch?v=ji358TVssBQ>

Versión 2: <http://www.youtube.com/watch?v=gpOkURgetCU>

El mundo occidental de los sesenta trata de romper con las herencias culturales, al punto que la palabra favorita “revolución” se aplicaba a cualquier orden: político, ideológico, artístico, económico y social. En Europa, el Mayo Francés (mayo de 1968), que terminó con el gobierno de De Gaulle, marca un hito en cuanto a los reclamos estudiantiles por las reformas en los planes de estudio y por la democracia en las Universidades. También reclaman por mayores oportunidades de trabajo y, en general, por un mundo más justo. Frases como: “bajo los adoquines, la playa”, hacía referencia a la vuelta a la naturaleza, además de que los adoquines eran los elementos contundentes que los jóvenes manifestantes le arrojaban a la policía. “Olvídense de todo lo que han aprendido, empiecen a soñar”, “seamos realistas, exijamos lo imposible”, “la imaginación al poder”, eran manifestaciones del nuevo poder joven que se empieza a imponer. “Prohibido prohibir”, fórmula que se levanta contra toda acción autoritaria. “¡Corre, compañero, el viejo mundo está detrás de ti!”, “no le pongas parches, la estructura está podrida”, traducen la necesidad de un cambio de tipo revolucionario, no dejar nada en pie y empezar de nuevo, desde la fuerza, el conocimiento y la moral de los jóvenes.

Ese mismo año, el mundo comunista se asombró cuando jóvenes de Checoslovaquia, reclamaron la independencia de su país. La “primavera de Praga” como se llamó a esta manifestación fue aplastada por tanques soviéticos, pero sumaba fuerza a la idea de grandes cambios.

Las voces contra el autoritarismo, los dogmatismos y el imperialismo se levantaron en distintas partes del mundo, hasta en los EE.UU. apareció una reacción antiimperialista.

El historiador argentino Felipe Pigna escribió sobre los sesenta:

“En Cuba se producía la primera revolución socialista de América, liderada por Fidel Castro y el médico argentino Ernesto “Che” Guevara. En los EE.UU. asumía la presidencia John Fitzgerald Kennedy, con ganas de mejorar la situación social de los norteamericanos y apoyar los derechos civiles de la minoría negra. Pero las intenciones de JFK quedarán frustradas con su asesinato y los EE.UU. volverán a las políticas más conservadoras. En este contexto se produjo la intervención norteamericana en Vietnam que despertó la reacción de la juventud

norteamericana canalizada a través del Movimiento Hippie, que proponía “hagamos el amor, no, la guerra”, mientras escuchaban a Los Beatles, Jim Morrison y los Rolling Stones”.

La situación de la Iglesia Católica también tuvo un viraje muy importante en consonancia con la época. Entre 1962 y 1965 se desarrolló el Concilio Vaticano Segundo, que muchos consideraron una revolución copernicana, porque opuso al modelo piramidal jerárquico la asamblea de iguales por el bautismo y la Doctrina Social de la Iglesia, con Encíclicas como *Pacem in Terris* (1963) y *Popularum Progressio* (1967).

En América Latina se llevaron a cabo la *Conferencia de Medellín* (1968) y la *Conferencia de Puebla* (1968), que se manifestaron contra la dependencia colonial como responsable de la desigualdad de clases sociales, el hambre, el analfabetismo. Podemos considerar estos planteos el comienzo de la Teología de la Liberación, cuyos principales exponentes brasileños, Leonardo Boff y Frei Betto, tuvieron una notable influencia sobre los militantes de los movimientos sociales como el MST (campesinos sin tierra) y movimientos de mujeres.

Algunas de las ideas rectoras de la Teología de la Liberación son:

- 1) Es necesario eliminar la explotación, las faltas de oportunidades y las injusticias en el mundo.*
- 2) La liberación como toma de conciencia de la realidad socioeconómica latinoamericana.*
- 3) La situación de la mayoría de los latinoamericanos contradice el designio histórico de Dios y la pobreza es un pecado social.*
- 4) Crear un “hombre nuevo” como condición indispensable para asegurar el éxito de la transformación social. El hombre solidario en contraposición a la mentalidad capitalista de especulación y espíritu de lucro.*
- 5) Acusación moral y social contra el capitalismo como sistema injusto.*

En la Argentina, frente al estallido popular de los obreros y los estudiantes universitarios, conocido como “el Cordobazo” (mayo de 1969) contra el gobierno militar de Onganía, el Padre Angelelli decía:

“Asumamos este grito en todo lo que tiene de verdadero, auténtico, dramático: asumamos lealmente el compromiso de seguir caminando, construyendo en la paz y en el esfuerzo fraterno, responsable y lúcido, la gran tarea de buscar juntos para hacer una Argentina que no se sienta realizada y satisfecha, si junto a los grandes centros urbanos y fabriles existen argentinos que se mueren de hambre, sufren el marginamiento material o moral o son excluidos de la mesa de los argentinos que ostentan o regulan factores de poder.”

Enrique Ángel Angelelli fue un sacerdote cordobés, obtuvo la licenciatura en Derecho Canónico de la Universidad Gregoriana, en Roma. De regreso a su provincia natal ofició de párroco en la Iglesia Cristo Obrero. Progresó en la jerarquía de la Iglesia, hasta convertirse en Monseñor, fue arzobispo de Córdoba y luego obispo de La Rioja.

El 6 de abril de 1969 publicó una “carta pastoral” en la que decía:

“...El grito del hombre de hoy por su liberación y salvación (y aquí se llama ‘hombre riojano’) se hace cada vez más agudo y penetrante. Sólo los hombres ‘interiormente jóvenes’ son capaces de percibirlo y comprometerse con él; los ‘cansados’, los ‘conformistas’, los ‘establecidos’, los de corazón atado a muchas cosas, no son aptos para luchar y construir una sociedad más justa, fraterna, pacificada y pacificante...”

Rescatamos en este párrafo la idea de la esperanza, la pureza, la pujanza y la paz en las personas jóvenes en contraposición a las anquilosadas estructuras sociales de una sociedad que hay que reconstruir.

Los ultraconservadores cristianos veían con mucho desagrado la posición política y socialmente comprometida de este hombre de la Iglesia; comenzaron a difamarlo hasta echarlo del pueblo de Anillaco a pedradas. Las agresiones y las persecuciones ideológicas continuaron a medida que la acción evangelizadora de Angelelli se hacía más pública y ganaba más adhesiones entre los pobres. En abril de 1976 fue a reclamar ante el Ministro del Interior, General Harguindeguy por personas desaparecidas, entre ellas sacerdotes de su comunidad, las persecuciones continúan hasta llegar a oídos del General Videla. El 4 de agosto del mismo año fue encontrado el cuerpo del sacerdote al costado de la ruta; lo hicieron pasar como un accidente.

El Padre Mugica nació el 7 de octubre de 1930, en Buenos Aires y murió el 11 de mayo de 1974, en Quilmes, Buenos Aires. Fue un sacerdote vinculado al Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo y a las luchas populares de la Argentina en las décadas del 60 y 70. La mayor parte de su labor comunitaria la desarrolló en la Villa 31, en el centro de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Fue el fundador de la parroquia Cristo Obrero.

En una entrevista que le hicieron en la Revista *7 días*, en junio de 1972, dijo lo siguiente:

Periodista -Muchos cristianos siguen aferrados a esa concepción maniquea (alma: buena; cuerpo: malo). Y aún más: persisten en adoptar la posición que usted calificó de individualista. ¿A qué se debe?

Padre Mugica -Una visión distorsionada de la realidad. El cristianismo es esencialmente comunitario. No decimos "padre mío sino padre nuestro. Para entender claramente esto basta con acercarse al pueblo. Estar en contacto directo con él. Cuando yo estaba en el seminario iba a un conventillo de la calle Catamarca. Allí viví algo muy especial -trascendente en mi evolución-; precisamente en el contacto con los hermanos míos del conventillo descubrí lo que ahora llamaría el subconsciente de Buenos Aires. El día que cayó Perón fui, como siempre al conventillo y encontré escrita en la puerta esta frase: "Sin Perón no hay patria ni Dios. Abajo los curas".

Mientras tanto, en el barrio Norte se habían lanzado a tocar todas las campanas y yo mismo estaba contento con la caída de Perón. Eso revela la alienación en que vivía, propia de mi condición social, de la visión distorsionada de la realidad que yo tenía entonces, y también la Iglesia en la que militaba, aunque ya por esa época muchos sacerdotes vivían en contacto directo con su pueblo.

-¿Qué papel supone usted que jugó la Iglesia en ese momento?

-Pienso que entonces algunos sectores de la Iglesia estaban identificados con la oligarquía. No digo que la Iglesia volteó a Perón sino que contribuyó a voltearlo. Pero pienso que también había deterioro en las filas peronistas. Creo que el peronismo perdió fuerza revolucionaria desde la muerte de Evita.

-¿Cuál cree que debe ser su verdadero compromiso con los argentinos, con su pueblo?

-Pienso, siguiendo las directivas del Episcopado, que debo actuar desde el pueblo y con el pueblo: vivir el compromiso a fondo, conocer las tristezas, las inquietudes, las alegrías de mi gente a fondo, sentirlas en carne propia. Todos los días voy a una villa miseria de Retiro, que se llama Comunicaciones. Allí aprendo y allí enseño el mensaje de Cristo.

-¿Qué mensaje?

-Los signos concretos del mensaje de Cristo se pueden detectar cuando Él dice: -En esto se conocerá que ustedes son mis amigos, en el amor que se tengan unos a otros. Y el índice de mi adhesión al mensaje de Jesucristo es mi amor real, concreto, palpable, por mis hermanos".

El 11 de mayo de 1974 fue emboscado cuando estaba subiendo a su automóvil, estacionado en la puerta de la iglesia de San Francisco Solano, en el barrio porteño de Villa Luro, donde acababa de celebrar la misa. Su asesino fue un cabecilla de la Triple A (Alianza Anticomunista Argentina, dirigida por López Rega).

Las últimas palabras que se le escucharon decir fueron: "¡Ahora más que nunca tenemos que estar junto al pueblo!"

En música, la Nueva Canción Latinoamericana

Aparece un nuevo tipo de canción de autor basada en el folclore local y con un fuerte compromiso social. En Cuba se produjo un Movimiento llamado la Nueva Trova Cubana, de fuerte respaldo a la Revolución Cubana (1959), surgió en un concierto dado por Silvio Rodríguez, Pablo Milanés y Noel Nicola en “Casa de las Américas” en febrero de 1968.

A partir de ahí, la Nueva Trova se extendió por toda América Latina y cantó contra el imperialismo yanqui, contra las dictaduras, contra la burguesía adinerada de los países pobres de Centro América, es decir, se la identificó con la canción del pueblo oprimido. Algunos cantautores: Vicente Feliu (considerado el fundador de este movimiento), Santiago Feliu, Lázaro García, Sara González, Amaury Pérez; hoy heredero de esta nueva canción es el mejicano Alejandro Filio.

En los sesenta, en EE.UU., el movimiento *hippie* se expresaba a través del rock and roll, los jóvenes manifestaban contra la guerra de Vietnam y sus propuestas pacifistas tuvieron su mayor exaltación en el Woodstock del 69, un festival de rock que se había programado para 40 mil personas y se reunieron 400 mil, que cantaban junto a sus artistas: Janis Joplin, Jefferson Airplane, Jimi Hendrix y Joan Baez.

En la Argentina, el rock tuvo sus representantes locales, Los Gatos, Almendra, Manal fueron los primeros grupos que componían y mostraban sus canciones acordes a los cambios de la época. En los 70, cantautores como Charly García, León Gieco, Luis Alberto Spinetta, Litto Nebia y Miguel Cantilo, interpretaban temas de contenido social, en contra de la dictadura militar.

También hay que mencionar a otro grupo de cantautores populares que, en oposición a la música de resistencia que hacían los músicos de rock, le cantaban a la alegría de vivir, al amor, a la familia, al orden, en plena consonancia con los regímenes militares, tal el caso de Palito Ortega, con su famosa “La felicidad”, “Vivir con alegría”; Nicky Jones: “Sacate los rulos”; Donald: “Tiritando”, “Vivo en un mundo feliz”; Johny Tedesco: “Vuelve primavera”; Rubén Matos: “Salta, pequeña langosta”, etc.

En Arte, el Tucumán arde

En el 68, artistas, periodistas y sociólogos de Buenos Aires y Rosario realizaron acciones a través del arte, que desembocaron en un movimiento de crítica a las instituciones, significó también el acercamiento de los intelectuales a los obreros que da como resultado un arte político en contraposición con el arte como producto burgués. Se incluyen como obras de arte la fotografía, afiches, etc.

Entre sus representantes podemos citar a Graciela Carnevale, León Ferrari, Roberto Jacoby.

“La obra Tucumán Arde produjo una de las fracturas más importantes de este siglo en la producción artística argentina. Planteada como proceso, representa el paso del experimentalismo institucionalizado en los años 60 –fundamentalmente a través del Instituto Torcuato Di Tella- a la vanguardia artística que se comprometió con problemáticas sociales.”

Fernando Farina. Crítico de Arte, agosto 1999

Disponible en www.rosariarte.com.ar

En Literatura, el Boom Latinoamericano

La literatura latinoamericana encontró su lugar en el mundo en un movimiento literario propio que empezó alrededor de los años 50, pero tuvo su esplendor en la década del 60 con escritores como los peruanos Mario Vargas Llosa y José María Arguedas; el colombiano Gabriel García Márquez; los mejicanos Octavio Paz, Juan Rulfo y Carlos Fuentes; los cubanos José Lezama Lima, Alejo Carpentier y Guillermo Cabrera Infante; los uruguayos Juan Carlos Onetti y Mario Benedetti; los chilenos Pablo Neruda y José Donoso; el paraguayo Augusto Roa Bastos; el guatemalteco Miguel Ángel Asturias, entre otros.

Descollaron los argentinos Ernesto Sábato, Jorge Luis Borges, Manuel Mujica Láinez, Manuel Puig, Adolfo Bioy Casares y especialmente Julio Cortázar, con su obra cumbre *Rayuela* (1963), la que, en su momento, gozó de la crítica positiva y negativa de especialistas y lectores comunes, muchos no la comprendían, era casi un experimento literario atrevido que rompía con los cánones de escritura y, por lo tanto, de complacencia con el lector. *Rayuela* le da una nueva perspectiva al lector habituado a leer lo que el autor decide que lea, en esta nueva novela el lector es un cómplice activo del autor y, como tal, puede tomar sus propias decisiones. Lo mismo que venía ocurriendo en una época de ruptura y reconstrucción en todos los ámbitos.

Cortázar, aunque vivió en el exilio en Francia casi toda su vida, siempre escribió con un tono local y estuvo atento a los acontecimientos de la política en América Latina y en Argentina. Fue un escritor que no tuvo prurito en manifestar su ideología cuando era necesario, así, en momentos de confusiones y revoluciones, publicó el siguiente poema a su compatriota también famoso fuera de su patria, quien intentaba cambiar el mundo:

Che

*Yo tuve un hermano.
No nos vimos nunca pero*

*no importaba.
Yo tuve un hermano
que iba por los montes
mientras yo dormía.
Lo quise a mi modo,
le tomé su voz
libre como el agua,
caminé de a ratos
cerca de su sombra.
No nos vimos nunca
pero no importaba,
mi hermano despierto
mientras yo dormía,
mi hermano mostrándome
detrás de la noche
su estrella elegida.*

Octubre de 1967

El argentino Adolfo Bioy Casares en su obra *Diario de la guerra del cerdo* (1969), describe la situación de una sociedad en la que las personas mayores son perseguidas y se convierten en las víctimas de ataques de los jóvenes. El texto no revela los motivos por los cuales la vejez se convirtió en un enemigo público, pero dada la fecha de su publicación, es posible interpretar la pérdida de utilidad, de eficiencia de las personas mayores en un mundo que descubre la modernidad desde el consumismo de tecnología y producción en serie.

En Educación, Freire

La gran revolución en la Educación del siglo XX la encabezan las ideas del pedagogo brasileño Paulo Freire, quien funda las bases pedagógicas de una nueva forma de pensar la relación del educador y del educando, que cuestiona los dogmatismos, estableciendo una educación liberadora, crítica y participativa, cuyo método es el diálogo.

“La cultura no es atributo exclusivo de la burguesía. Los llamados “ignorantes” son hombres y mujeres cultos a los que se les ha negado el derecho de expresarse y por ello son sometidos a vivir en una “cultura del silencio”. P. F.

A partir de Freire la educación tradicional, escolarizada, empieza a ser blanco fácil de las críticas de muchos pedagogos que ven en ella una institución de reproducción de formas culturales y sociales de los grupos de poder.

Alejandro Álvarez Gallego se refiere a los años sesenta como el comienzo de la Educación Popular en América Latina acompañando los movimientos sociopolíticos y como alternativa a la educación formal.

“El reconocimiento de la acción educativa que otros escenarios sociales impulsaban implícitamente era consecuente con las propuestas de Freire, quien planteaba que los espacios organizados de las comunidades debían tener una clara intencionalidad pedagógica. Más allá del aula, los múltiples espacios de encuentro de los sectores populares, las fiestas, el mercado, las reuniones de las cooperativas, etc., debían ser parte del proyecto educativo de la comunidad, superando la rigidez de los procesos planificados donde se intentaba enseñar con sofisticados dispositivos didácticos. Allí sería posible hacer realidad el principio de la enseñanza dialógica, participativa y problematizadora que caracterizó la pedagogía de Freire.”

Álvarez Gallego, Novedades Educativas, p. 27

El desarrollo posterior de las Pedagogías Críticas pone a la educación en un punto central en el proceso de emancipación social, cuestionando el pensamiento positivista liberal, que induce a pensar en el progreso social y económico a causa del desarrollo de la ciencia objetiva.

“En América Latina, el pensamiento crítico en educación es contestatario de las teorías del capital humano y del desarrollismo. En la Argentina, la teoría del capital humano cobró gran importancia durante la década del 60 de la mano de las políticas desarrollistas.”

Ingrid Sverdlick, Novedades Educativas, p. 30

El Modelo Desarrollista en América Latina

En los años 50 la sociedad latinoamericana vivía en condiciones de muy bajo consumo, el coeficiente educativo era precario y había enfermedades endémicas como el Paludismo y el Mal de Chagas que asolaban a la población.

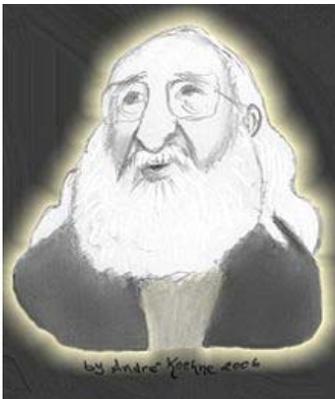
En Política, el modelo desarrollista siguió los consejos de la teoría económica de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), que alentaba una modernización industrial acelerada, pero hacia el mercado interno. Así, el Estado se convirtió en el proveedor de créditos del sector privado. La obtención de capitales para llevar adelante esta política endeudó a los países, comenzando, de esta manera, una nueva **dependencia**.

La educación en la concepción del Desarrollismo tiene como meta principal el desarrollo económico. El Estado utiliza la educación como un mecanismo institucional que prepara a las personas más capacitadas para que ocupen las posiciones de mayores responsabilidades. La educación es vista como una inversión rentable, que dará como resultado recursos humanos capaces de producir mayor desarrollo económico y ciudadanos responsables de una democracia estable.

Durante la década del 60 se hace evidente que el Subdesarrollo no es una diferencia cuantitativa del Desarrollo. No hay solamente una situación de atraso de América Latina respecto de los países centro, las consecuencias sociales son cada vez más graves. En este marco empieza a generarse una importante preocupación por la educación, ya que es considerada una herramienta para transformar la sociedad y para dejar de ver a los ciudadanos sólo como elementos productivos del sistema.

La “teoría de la dependencia” en América Latina explica los males de la sociedad en la estructura económica de cada país, en vez de buscar explicaciones en el tradicionalismo social y cultural. Para los seguidores de esta teoría, la educación es el instrumento para la reproducción ideológica y social del sistema dominante.

En este contexto puede comprenderse la preocupación de Paulo Freire por una educación popular liberadora, porque es la única posibilidad de un verdadero cambio social:



“La educación liberadora por sí sola no produce el cambio social, pero no podrá haber cambio social, sin una educación liberadora”.

Antes de seguir citándolo, presentémoslo, como corresponde.

PAULO FREIRE Y LA PEDAGOGÍA DE LA LIBERACIÓN

Nació en Recife, Brasil, en 1921 y murió en San Pablo, en 1997. Estudió Filosofía en Pernambuco e inició su labor como profesor universitario de Recife, como profesor de historia y filosofía de la educación. En 1947, inició su tarea alfabetizadora de adultos. En los inicios de la década del sesenta, tuvieron lugar diversos movimientos sociales, que, de alguna manera, fueron los que favorecieron las distintas experiencias educacionales que fomentaba Paulo Freire.

El pensamiento de Freire contiene elementos marxistas, pero es difícil considerarlo marxista. En primer lugar, Freire se forma en una pedagogía religiosa y se reconoce como un cristiano militante toda la vida. Estuvo vinculado a la iglesia brasileña y luego al movimiento de la Teología de la Liberación; participó en la elaboración del capítulo de educación del Documento de Medellín de la Conferencia Episcopal Latinoamericana (1968). En 1963, la Conferencia Nacional de Obispos de Brasil adopta oficialmente su método de alfabetización para el Movimiento de Educación de Base. Se nutrió también de las ideas desarrollistas de la época, las que se plasman en su obra *La educación como práctica de la libertad* (1967).

La Pedagogía del Oprimido (1969) es su obra más marcadamente marxista, en la que toma como referentes a Marx, Lenin, Mao y al Che. En realidad, la obra de Freire se inspiró en existencialistas como Sartre y Jaspers, en la psicología culturalista de Fromm y en la dialéctica de Hegel.

Freire consideraba que el desarrollo de la capacidad crítica resultaba fundamental para poder actuar como **agentes transformadores**. Esta idea se vincula directamente a la idea de **concientización** que Freire contrapone a la idea de alienación, que resulta del hecho de formar parte de un proceso de masificación. El rol del educador juega un papel fundamental en la concientización, ya que éste tiene como tarea principal generar conciencia crítica en los educandos. Freire entiende a estas ideas en el marco de la **pedagogía liberadora** y como contrapartida de la **educación bancaria**.

La **educación liberadora** es un proceso de concienciación (o concientización) de la condición social del individuo, que se adquiere mediante el **análisis crítico y reflexivo del mundo** que la rodea. La educación implica el diálogo y la reflexión sobre la propia realidad. Freire propone una comunicación dialógica en el proceso educativo. La categoría de **diálogo** se constituye en la piedra fundamental de la pedagogía de Paulo Freire.

La educación se considera como liberación porque espera un reencuentro de los seres humanos con su dignidad de creadores y participantes activos en la cultura. Al mismo tiempo que una persona adulta aprende a leer y escribir recupera el dominio de la propia vida y analiza

su realidad. En cambio, la **pedagogía bancaria** fomenta la reproducción sin análisis, sin comprensión de los temas que se enseñan; genera pasividad y fatalismo en los sujetos. Esto ocurre debido a una escuela concebida según una relación unidireccional en la que uno enseña y otro aprende, sin que los roles cambien.

“La educación se torna un acto de depositar, en que los educandos son depositarios y el educador el depositante. En lugar de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias u objetos, reciben pacientemente, memorizan y repiten. He ahí la concepción bancaria de la educación, en la que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos” (Freire, 1970).

A través de técnicas para la enseñanza de la lectura y la escritura a los adultos, la pedagogía liberadora busca la reflexión y el cambio de las relaciones del individuo con la sociedad. En el marco de la pedagogía liberadora, el educador tiene como prioridad ayudar al alumno a lograr un **punto de vista crítico** de su realidad.

Freire presenta la **pregunta** como una categoría pedagógica de relevancia para la comprensión del acto educativo. Preguntarse forma parte de la existencia del ser humano y por eso es prioritario formar al sujeto en este sentido: la pregunta forma parte del existir humano y se relaciona con la curiosidad, con la problematización del hombre sobre sí mismo y sobre la realidad social.

***La Pedagogía Liberadora es la Pedagogía de la Pregunta
y su método, el DIÁLOGO***

En este marco, la educación tiene una capacidad transformadora. En el libro *Pedagogía de la Esperanza*, Freire analiza el concepto de esperanza como un componente integral de la educación progresiva y rechaza la presunción de que su pedagogía presenta una visión idealista o utópica de la humanidad y la transformación social, a partir de los contenidos pragmáticos de su trabajo.

TEOLOGÍA DE LA LIBERACIÓN

Freire se refiere a la religión sin marcar contrariedad entre la concepción de trascendentalismo y mundanidad. Su experiencia directa con los más pobres del nordeste del Brasil, con gente que, como él decía, vivía sin libertad, sólo adaptándose a las condiciones más precarias de vida, es la que le permitió unir la fe a la teoría marxista. Él cuenta en una entrevista: “Las

lecturas que hice de Marx no me sugirieron jamás dejar de encontrar a Cristo en las esquinas de las favelas”.

En el siguiente apartado, Michael Löwy¹, un especialista en el tema, explica la Teología de la Liberación.

“Podemos fechar el nacimiento de esta corriente, que podríamos denominar como "cristianismo de la liberación", a principios de los años 60, cuando la Juventud Universitaria Cristiana brasileña (JUC), alimentada de cultura católica francesa progresista (Emmanuel Mounier y la revista Esprit, el padre Lebreton y el movimiento "Economía y Humanismo", el Karl Marx del jesuita J.Y. Calvez), formula por primera vez, en nombre del cristianismo, una propuesta radical de transformación social. Este movimiento se extiende después a otros países del continente y encuentra, a partir de los años 70, una expresión cultural, política y espiritual en la "Teología de la Liberación".

Los dos principales teólogos de la liberación brasileños, Leonardo Boff y Frei Betto están, por tanto, entre los precursores e inspiradores del altermundismo; con sus escritos y sus palabras participan activamente en las movilizaciones del "movimiento de los movimientos" y en los encuentros del Foro Social Mundial. Si su influencia es muy significativa en Brasil, donde muchos militantes de los movimientos sociales como sindicatos, MST (campesinos sin tierra) y movimientos de mujeres, provienen de comunidades eclesiales de base (CEB) que se reconocen en la Teología de la Liberación, sus escritos también son muy conocidos entre los cristianos de otros países, tanto de América Latina como del resto del mundo.

Si hubiera que resumir la idea central de la Teología de la Liberación en una sola frase, sería "opción preferente para los pobres".

¿Cuál es la novedad? ¿La Iglesia no estuvo siempre caritativamente atenta al sufrimiento de los pobres? La diferencia -capital- es que el cristianismo de la liberación ya no considera a los pobres como simples objetos de ayuda, compasión o caridad, sino como protagonistas de su propia historia, artífices de su propia liberación. El papel de los cristianos comprometidos socialmente es participar en la "larga marcha" de los pobres hacia la "tierra prometida" -la libertad- contribuyendo a su organización y emancipación sociales.

Para la Teología de la Liberación no hay contradicción entre esta exigencia de democracia moderna y seglar y el compromiso de los cristianos en el ámbito político. Se trata de dos enfoques diferentes de la relación entre religión y política: desde el punto de vista institucional

¹ Sociólogo brasileño, nacido en 1938, es uno de los principales investigadores del mundo sobre marxismo latinoamericano. Reside en París, donde es director de investigaciones en el "Centre National de la Recherche Scientifique", ha escrito numerosos libros, entre ellos se destacan El pensamiento del Che Guevara, La guerra de los dioses, Religión y política en América Latina.

es imprescindible que prevalezcan la separación y la autonomía pero en el ámbito ético-político el imperativo esencial es el compromiso.

Teniendo en cuenta esta orientación eminentemente práctica y combativa no es de extrañar que muchos de los dirigentes y activistas de los movimientos sociales más importantes de los últimos años –desde 1990-, se formasen en América Latina en las ideas de la Teología de la Liberación. Podemos poner como ejemplo el MST (Movimiento de los Campesinos sin Tierra), uno de los movimientos más impresionantes de la historia contemporánea de Brasil por su capacidad de movilización, su radicalismo, su influencia política y su popularidad (y además una de las principales fuerzas de la organización del Foro Social Mundial). La inmensa mayoría de los dirigentes y activistas del MST proceden de las CEB o de la Pastoral de la Tierra: su formación religiosa, moral, social y, en cierta medida, política, se efectuó en las filas de "la Iglesia de los pobres". Sin embargo, desde su origen en los años 70, el MST fue un movimiento laico, seglar, autónomo e independiente con relación a la Iglesia. La inmensa mayoría de sus militantes son católicos pero también hay evangélicos y no creyentes (pocos). La doctrina (¡socialista!) y la cultura del MST no hacen referencia al cristianismo, pero podemos decir que el estilo de militancia, la fe en la causa y la disposición al sacrificio de sus miembros, de los que muchos han sido víctimas de asesinatos y hasta de matanzas colectivas durante los últimos años, tienen probablemente fuentes religiosas."

En el anexo incluimos la dirección del video de Leonardo Boff en una entrevista realizada por la televisión española y la letra del Credo de Carlos García Godoy, una canción realizada sobre la oración llamada "Credo" rezada en el culto católico, pero desde la perspectiva de esta corriente de pensamiento religioso.

Otros sacerdotes destacados de la Teología de la Liberación son: el padre peruano Gustavo Gutiérrez Merino, que fue quien escribió el primer texto llamado *Historia política y salvación de la Teología de la Liberación*, en 1973; el poeta nicaragüense Ernesto Cardenal, con su Evangelio de Solentiname; en Colombia, Manuel Pérez y el padre Camilo Torres; en El Salvador, Monseñor Oscar Arnulfo Romero; en Argentina, Monseñor Angelelli y el padre Carlos Mugica.

EDUCACIÓN POPULAR EN AMÉRICA LATINA. Experiencias de educación sociocultural en procesos de resistencia

LAS PEDAGOGÍAS DE LA LIBERACIÓN EN AMÉRICA LATINA

La Educación Popular en América Latina tuvo su origen en las pedagogías anarquistas y socialistas de fines de siglo XIX y principios del XX y en los movimientos revolucionarios de signo popular, entre ellos, la rebelión de Sandino en Nicaragua, así como también el primer discurso pedagógico popular de la Reforma universitaria de Córdoba, en 1918.

A continuación proponemos la lectura de una parte de la introducción de la obra de Adriana Puigós, *La Educación Popular en América Latina*.

“Proponemos una cronología de la educación popular latinoamericana, (...) de los hechos más importantes que marcaron la educación popular de nuestros países, de la siguiente manera:

- a. *Segunda mitad del siglo XIX hasta 1918: prácticas y sentidos pedagógicos socialistas, anarquistas y democrático-espiritualistas. 1918: Discurso de la Reforma universitaria.*
- b. *1916-1934: Configuración de los discursos pedagógicos nacionalistas populares.*
- c. *1935-1955: Grandes discursos pedagógicos nacionalistas populares, estatales y de movimientos democráticos. Cardenismo (México), peronismo (Argentina), varguismo (Brasil), liberalismo democrático de Gaitán (Colombia), Frente Popular Chileno de Aguirre Cerdá, Movimiento Nacionalista Revolucionario (Bolivia), gobierno de Arbenz (Guatemala), y como antecedente el gobierno de Busch en Bolivia y el de Marmaduke Grove en Chile.*

1959: Reforma educativa cubana.
- d. *1961: Configuración del discurso de la “pedagogía de liberación”.*
- e. *1968-1975: Discursos popular-democráticos con incidencia de la “pedagogía de la liberación” y de la Reforma educativa cubana. Reformas educativas de: gobierno de la República Peruana, Unidad Popular Chilena, tercer gobierno peronista, Frente Amplio Uruguayo, gobierno del general Torres en Bolivia. Desarrollo de la pedagogía de liberación fuera de las instituciones educativas oficiales, incidencia en los discursos pedagógicos de los gobiernos y frentes populares. Segunda gran crisis de las universidades latinoamericanas y auge del movimiento estudiantil, especialmente en algunos países como México y Argentina.*

1980: Reforma educativa nicaragüense.

- f. *1976-1983: Producción de prácticas y sentidos vinculados a la lucha contra las dictaduras militares y gobiernos dictatoriales de tipo civil. Intentos de desarrollo teórico desde la pedagogía de liberación.”*

(Puiggrós, 1998: 24, 25)

Del mismo libro de esta autora, seleccionamos partes de dos capítulos significativos de la constitución de la Educación Popular en Latinoamérica.

PEDAGOGÍA DE LA LIBERACIÓN EN EL SALVADOR

La autora nos relata que entre 1920 y 1935 hay una fuerte presencia del discurso pedagógico en los procesos sociales que se encaminan hacia su liberación. Farabundo Martí fue un joven revolucionario que luchó junto a Sandino.

“Farabundo Martí luchó junto con Sandino. Lo hizo como representante de la Universidad Popular donde estudiantes, obreros en su mayoría, y profesores antiimperialistas lo eligieron democráticamente para que integrara el grupo de trabajadores que iba a incorporarse en el frente de La Segovia”.

La Universidad Popular como su nombre lo indica, estaba dedicada a la educación del pueblo llegando a ocupar el lugar del Estado.

“En la Universidad Popular de Ilopango, se enseñó historia, ciencias naturales, artes y oficios y ciencias sociales. (...) El interés de la población era enorme. Los maestros lo estimulaban organizando mitines que eran verdaderas fiestas populares. La población concurría con “marimbas de hijos”, paquetes de tortillas, batidoras de café, y “herrajes” para dormir en el lugar. En una ocasión, durante 1931, un acto tuvo características especiales: desde la barranca El Papatuno, hablaron Miguel Mármol, Farabundo Martí y Max Cuenca.”

“La educación política y la difusión doctrinaria se combinaban con campañas antialcohólicas y el establecimiento de bibliotecas populares. (...) Miguel Mármol señala dos cuestiones muy significativas de las tendencias internas de la Universidad Popular; en relación con los núcleos de obreros del lugar, llegó a tener una enorme capacidad de movilización que incluso alcanzó a sustituir al gobierno municipal en labores que le eran propias. Voluntariamente la población arregló caminos y se organizó en formas colectivas de trabajo que fueron la base de la organización sindical de la zona. La Universidad Popular cumplía con la tarea de vincular a los intelectuales con los trabajadores y de elevar las prácticas y los sentidos político- pedagógicos populares hacia un discurso colectivo, democrático y nacional.”

(Cap. X: Encuentros y desencuentros entre la teoría y la práctica en la educación del sujeto revolucionario en El Salvador).

LA PEDAGOGÍA NACIONALISTA Y POPULAR DE SANDINO

Sandino es una de las figuras más emblemáticas de la lucha antiimperialista latinoamericana.

Augusto Nicolás Sandino Calderón (18 de mayo de 1895 - 21 de febrero de 1934), más conocido como Augusto César Sandino, campesino, patriota y revolucionario. Llamado «General de hombres libres».

Fue un líder de la resistencia nicaragüense contra el ejército de ocupación estadounidense en Nicaragua. Tras la retirada de las fuerzas estadounidenses, tuvo que enfrentar la férrea oposición del General Anastasio Somoza García, jefe de la Guardia Nacional, el nuevo hombre fuerte del país. Fue asesinado junto con su hermano por miembros de la Guardia Nacional el 21 de febrero de 1934 en Managua.

Según Sandino la educación por sí misma no puede resolver la miseria en la que se encuentra el pueblo, pero es una herramienta de liberación.

“El discurso pedagógico escolar corría por caminos paralelos a aquellos otros mediante los cuales se reproducía permanentemente la cultura popular. (...) Consecuentemente, el sistema educativo liberal quedó como un enclave político-cultural dedicado a formar el personal administrador de un Estado volcado hacia el exterior. Estados Unidos, cuyos programas de penetración habían comenzado varias décadas antes en América Latina, no se interesó en ese aspecto por Nicaragua, hasta la culminación de la Segunda Guerra Mundial, cuando se introduciría el pragmatismo, seguido de programas amplios de penetración cultural”.

“Tres rasgos caracterizaron el discurso pedagógico sandinista: su representatividad respecto a las demandas de los campesinos, su raíz en el ala nacionalista del discurso pedagógico liberal de principios de siglo y su enfrentamiento con la política educativa del gobierno. Debemos destacar un rasgo más: su independencia de las influencias provenientes tanto de la escuela activa europea y del movimiento socialdemócrata como de la experiencia educativa soviética.”

“La ideología de Sandino era antiimperialista y revolucionaria. (...) Él no aspiraba a extender la red de escuelas creadas por los liberales... pretendía producir una transformación progresista de la cultura popular oponiéndola a los conocimientos acumulados por el bloque dominante.”

“Sandino convocó a su pueblo con la imagen de Dios, la Patria y la Justicia Social. Colocó de un lado a los símbolos de las interpretaciones populares; de otro a la injusticia, la miseria, la subordinación al yanqui, la oligarquía, la gran burguesía y el imperialismo. Este sistema de oposiciones dio también estructura a su pedagogía.”

Sandino aplicó los principios de una educación basada en los principios de liberación y en el respeto por lo popular, y lo hizo también con los soldados que se enfrentaban a los yanquis. La preparación de los soldados sandinistas era muy superior a la de los *mariners* y mercenarios.

Pablo Neruda escribió este poema dedicado a Sandino:

*(...) Aquí eran diferentes los negocios
Sandino acometía y esperaba
Sandino era la noche que venía
y era la luz del mar que los mataba
Sandino era una torre con banderas
Sandino era un fusil con esperanzas.
Eran muy diferentes las lecciones,
en West Point era limpia la enseñanza:
nunca les enseñaron en la escuela
que podía morir el que mataba:
los norteamericanos no aprendieron
que amamos nuestra pobre tierra amada
y que defenderemos las banderas
que con dolor y amor fueron creadas.
Si no aprendieron esto en Filadelfia
lo supieron con sangre en Nicaragua:
allí esperaba el capitán del pueblo
Augusto César Sandino se llamaba.*

Del último capítulo del texto que venimos estudiando: *La educación popular en América Latina*, queremos rescatar algunas consideraciones que compartimos:

“Un discurso pedagógico dominante es un discurso ordenador. Esta tarea puede cumplirla de maneras diversas. Puede prohibir al otro, eliminar lo ajeno, imponerse sin mediaciones y sin incorporar elementos de los sujetos oprimidos. Así se construye la pedagogía colonialista. (...) la pedagogía dominante en la colonización hispánica, y aquella instalada en nuestros países a partir de la Independencia, avanzaron eliminando al indio, apaleando al negro, domesticando al mestizo.”

“...la desesperación de Sarmiento por captar lo diverso y ordenarlo, manifiesta la presencia de lo diverso como contradictorio, como cuestionador de la legitimidad del discurso pedagógico hegemónico, de la palabra del Maestro.”

“(…) Podemos hablar de un aspecto de discursos pedagógicos dominantes en América Latina que abarca desde formas semicoloniales (la educación indígena realizada por el Estado liberal), y formas de ejercicio directo de la violencia en el proceso educativo (dictaduras militares) hasta aquellas que registran las demandas populares devolviéndolas a las masas como respuesta invertida: la Instrucción Pública dirigida a los sujetos populares por parte de los sujetos dominantes a través del Estado democrático liberal del capitalismo dependiente (...) discurso que muestra la desigualdad económico-social, vinculada a la contradicción civilización – barbarie.”

“José María Luis Mora, Ramón Rosa, Domingo Faustino Sarmiento, José Pedro Varela fueron algunos de los reformadores liberales de la educación latinoamericana que contribuyeron a producir el discurso de la Instrucción Pública, en el marco de un discurso que reunía las influencias del liberalismo español, el utilitarismo inglés y la ilustración francesa. ...en Sarmiento, a su identificación con la burguesía europea se sumó su identificación con los sectores progresistas del bloque dominante latinoamericano y, por lo tanto, a la necesidad de esos sectores de encontrar fórmulas ordenadoras. La diferenciación entre bárbaros y civilizados indicó el camino que debía tomar la educación popular. Este era el de la formación del pueblo como sujeto industrial, reproductor material del orden social y consumidor de fórmulas político-sociales elaboradas por las clases dirigentes. El pueblo no debía educarse como sujeto transformador.”

Simón Rodríguez, el maestro de Bolívar, quien puede ser considerado el primer educador popular de América Latina, mantuvo disidencias sustanciales con los pedagogos liberales latinoamericanos.

“Para él la socialización y no la civilización era el objetivo del proceso de enseñanza; por eso no utilizó el concepto de Instrucción Pública.”

Educación Popular

Para definir la Educación Popular tomaremos dos textos, el primero, de Esther Pérez, extraído del Módulo I de la Cátedra Libre de Alfabetización y Educación Popular de la Agrupación “La Simón Rodríguez” de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA; año 2006.

Concepción y desafíos de la Educación Popular

“Muchas personas que se acercan a la educación popular son maestros y la pregunta surge inmediatamente: ¿la educación popular es marginal?”

Se denomina **educación popular** a aquellas prácticas que se realizan en el seno de institución educativa nacional y la educación formal es la encargada de escolarizar a contingentes más o menos grandes de la población.

La educación popular en América Latina tuvo un impulso muy grande con los procesos de crecimiento de fines de los 40 y los 50. En aquella época no se solía hablar de exclusión, sino de marginación. Hay una diferencia entre marginado y excluido. Un marginado es quien se va quedando a los costados de la carretera del progreso. Un excluido es alguien a quien ya sacaron de la carretera y del camino. ¿Por qué se hablaba de marginación? Porque América Latina venía de una época de crecimiento importante, y muchos pensaban que los grupos que se iban quedando a los costados podían ser reinsertados en el cauce del desarrollo latinoamericano mediante procesos intencionados. De ahí que la educación no formal fuera vista como uno de los instrumentos que podían permitir la reinsertación de estos grupos marginados en el cauce general del desarrollo.

Freire parte de la crítica a la educación formal y durante mucho tiempo los movimientos de Educación Popular de América Latina desarrollaron una alergia a la escuela, a los espacios de educación escolar. Porque partían de referentes teóricos que hacen una crítica a la escuela como espacio de reproducción de la hegemonía, de lo existente, de lo que es, pero también porque la Educación Popular empieza a cobrar auge en América Latina y desarrollos reales, en una época en que su inserción posible eran los movimientos contestatarios, los movimientos opuestos a las dictaduras, los movimientos opuestos a gobiernos muy autoritarios, y en condiciones a veces muy difíciles. Yo creo que durante mucho tiempo se entendió a los sistemas formales como el campo del enemigo, como espacios totalmente domesticados cuya única función es reproducir lo existente. Se entendió que en ellos no hay posibilidad, que lo que hay que hacer es irse a lo alternativo, ser alternativo al sistema formal.”

El segundo texto para conceptualizar la Educación Popular, es de Roberto “Tato” Iglesias.

Es un entrerriano, licenciado en Sociología, que se dedicó desde joven a la Educación Popular, primero en Santa Fe, luego como profesor en la Universidad Nacional de San Luis. Fue amigo y discípulo de Paulo Freire. Es fundador del proyecto de la Universidad Trashumante, que consiste en viajar por distintas provincias de la Argentina en un colectivo compartiendo experiencias educativas. De estas experiencias surgieron tres libros: *Sendas para la Educación Popular*, *El otro país* y *Crónicas de viaje*.

En su libro *De Carambas, recórcholis y cáspitas* (2003) explica a la Educación Popular de la siguiente manera:

“Sin ninguna duda el aporte de Paulo Freire, como respuesta a toda la problemática, ha sido muy valiosa. Más allá de que su concepción es globalizante, en cuanto que apuntó filosófica y antropológicamente a una concepción nueva y distinta del hombre y del mundo, realmente trascendente y transformador, en lo esencial, ese estar “con” el oprimido, que éste revalorice dialécticamente su saber, actúe como sujeto transformador a través de su cultura y su historia, es clave en la coyuntura actual de América Latina.

La Educación Popular puede ser un instrumento válido y eficiente en la construcción del proceso de democratización a partir de la afirmación y robustecimiento de un poder popular. Esto implica una profunda convicción en la sabiduría popular y en el derecho del pueblo a “decir su palabra”, pues en él viven nuestros ancestros más profundos.

Educación Popular no se refiere sólo a la escolaridad y el analfabetismo, sino que apunta a un estilo de vida, a todo aquello que hace referencia a organización popular, en todas sus dimensiones, al desarrollo de un espíritu crítico, donde todos seamos sujetos de una historia (nuestra y propia) que hay que seguir construyendo, de un mundo a transformar, concretamente, lo que implica asumir un compromiso real de praxis” (p. 124-127).

La CEAAL (Consejo de Educación de Adultos de América Latina) la explica así:

“Desde mediados de la última década del siglo pasado, América Latina asiste a una verdadera reactivación de luchas sociales, entre las que sobresalen el movimiento indígena Zapatista, los levantamientos indígenas en Bolivia y Ecuador, el Movimiento de los Sin Tierra en Brasil y las Asambleas Barriales y los Piqueteros en Argentina. Estos constituyen un desafío a la educación popular, tanto como sujetos educativos, como por su contribución a la construcción de paradigmas emancipatorios. Por ejemplo, el movimiento neozapatista ha mostrado una gran imaginación política al introducir principios como los de “Mandar obedeciendo”, “construir un mundo donde quepan muchos mundos” y “para todos todo, para nosotros nada”, que reflejan nuevas concepciones y prácticas del ejercicio del poder y la emergencia de valores aglutinadores, como la dignidad y la autonomía. Los movimientos indígenas han puesto en evidencia que la memoria, la solidaridad, los vínculos comunitarios y el territorio continúan siendo cimientos y contenidos de la acción colectiva y de la construcción de alternativas.”

La Piragua, pág. 18

El Educador Popular

Un educador popular puede formar parte del sistema educativo formal, en cuyo caso su práctica estaría determinada por el punto de vista filosófico y político de la función de la educación en la sociedad.

“En principio, es bueno saber que los educadores populares no se definen por el tipo de espacio educativo en el que se desempeñan, sino por su coincidencia sociopolítica y el rol que asume frente a los procesos en los que participan.”

Luis Lens, 2007

En ocasión de la Asamblea Mundial de la Educación de Adultos, realizada en Buenos Aires, en 1985, Paulo Freire desarrolló el tema de las ocho virtudes del educador popular o educador comprometido. A continuación, nos referiremos a ellas tomando la clasificación explicada por el Dr. Lens, especialista en Educación Sociocomunitaria.

1. Ser coherente. *“Yo no puedo proclamar mi opción por una sociedad justa, participativa y, al mismo tiempo, rechazar a un alumno que tiene una visión crítica de mí como profesor”*. Freire.
2. Estimular la Pedagogía de la Pregunta. Freire se refiere a instalar la voz del educando como sujeto del discurso y no sólo como oyente pasivo.
3. Tener respeto de la tensión entre subjetividad y objetividad.
4. Tener respeto por los educandos.
5. Evitar el espontaneísmo y la manipulación de los educandos.
6. Vincular teoría y práctica.
7. Saber practicar una impaciente paciencia.
8. Aprender a leer las palabras desde la lectura del mundo.

Tendríamos que considerar también ser tolerante. Si bien Freire presentó ocho virtudes del educador popular en la Asamblea mencionada, la tolerancia es una de las virtudes a las que el pedagogo siempre hizo referencia como una de las más importantes.

Entre nosotros, hay un ejemplo de educador popular, que sin trabajar dentro de las aulas o exclusivamente en la tarea de educar, podemos considerarlo así. Se trata de Pocho Leprati, que trabajaba en Promoción Social en Rosario, cuando el 19 de diciembre de 2001, en vísperas de la mayor crisis institucional y económica desde la recuperación de la democracia, cayó víctima de la represión policial, en ejercicio de su permanente función de atención y cuidados de grupos vulnerables en un barrio de esa ciudad.

León Gieco compuso el tema “El ángel de la bicicleta” por él. En el anexo se encuentra la letra de su canción.

Un Ejemplo de Educación Popular en México

En el Estado de Chiapas, al sur de México, se produjo un levantamiento de indígenas campesinos, el 1° de enero de 1994, para luchar contra la fuerte opresión y la matanza de las tribus pobladoras y dueñas de esas tierras, por parte del gobierno de Carlos Salinas de Gortari.

Se trataba del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, cuyos integrantes aparecieron encapuchados en distintos municipios para pedir: "trabajo, tierra, techo, alimentación, salud, educación, independencia, libertad, democracia, justicia y paz". El vocero de la guerrilla era el Subcomandante Marcos, estudiante universitario que se puso al servicio de la causa de estos pueblos, quien mediante internet hizo conocer la injusticia que estaba ocurriendo en el interior de su país. Muchos medios internacionales tomaron conocimiento de esta situación y empezó a formarse un mito alrededor de un hombre y de una organización revolucionaria que se mantuvo en la resistencia y aún hoy lo hace.

La educación en estas circunstancias toma características muy particulares; allí surge el proyecto EDICEA: Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo, en 1997, que consiste en una propuesta de educación intercultural bilingüe para el nivel primario.

“La educación, de acuerdo a los principios de EDICEA, se considera un derecho fundamental de todos los pueblos: una educación que debe ser integral y para la vida, e incluir, por ello, pensamiento, corazón y mano, así como una construcción personal y colectiva del conocimiento para la práctica, la solución de problemas y el desarrollo de la vida comunitaria: la ampliación y el enriquecimiento de valores, habilidades y conocimiento; la interacción con otros, el enriquecimiento de la diversidad sociocultural, la investigación y el diálogo con la ciencia y la sociedad, y el desarrollo de capacidades y habilidades lingüísticas en la lengua materna y castellana.

Es comunitaria, pues precisamente todos los miembros de la comunidad son los primeros educadores-educandos de los niños, pues participan activamente de la escuela. Es una educación que recupera los sistemas de conocimiento indígena y sus aplicaciones prácticas, así como los espacios y tiempos de la educación indígena: casa, solar, milpa, cafetal, asamblea, trabajo colectivo, etcétera.” (p. 16)

Lumaltik Nopteswanej, A.C. Educación Comunitaria Indígena
para el Desarrollo Autónomo (Ecidea), Ocosingo, Chiapas

Experiencias Innovadoras en Educación Intercultural 2

En el anexo, el texto completo de Experiencias Innovadoras de Educación Intercultural.

Muchos fueron los artistas, especialmente cantantes que dedicaron sus canciones a resaltar la figura del Subcomandante Marcos y la valentía y determinación de los pobladores de Chiapas,

MODULO 11: Educación Comunitaria

entre ellos, el cantautor mexicano Alejandro Filio: “De un fantasma”, Ismael Serrano, de España: “México insurgente”, el argentino León Gieco: “Sr. Durito y yo”.

Otro argentino, el folclorista Rally Barrionuevo, escribe un tema en el que invita a Marcos a venir a la Argentina, más específicamente a Santiago del Estero a conocer un movimiento similar al que lidera en Chiapas, el MO. CA. SE. (Movimiento de Campesinos de Santiago del Estero). Este movimiento, apoyado por diversas organizaciones de Educación Popular, trabaja en 120 comunidades y luchan para que el gobierno en connivencia con grupos de poder empresarial no les quite las tierras a los que las están habitando y trabajando desde siempre.

Las letras de estas canciones también se encuentran en el anexo, junto a las direcciones de youtube, de los videos, tanto musicales como de la educación en la resistencia en Chiapas.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ GALLEGO, Alejandro (2008) “La educación popular y la memoria activa del saber pedagógico”, en *Novedades Educativas*, año 20, edición 209. Buenos Aires.

FENSTERMACHER y G.; Soltis J. (1999), *Enfoques de enseñanza*, Amorrortu, Bs. As.

FREIRE, Paulo (2002) *Pedagogía de la Esperanza*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.

FREIRE, Paulo (2008) *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.

FREIRE, Paulo, FAUNDEZ, Antonio (2013) *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuesta a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.

GADOTTI, Moacir (et al. Compiladores) (2003) *Lecciones de Paulo Freire. Cruzando fronteras: experiencias que se completan*. Buenos Aires: Clacso.

GALEANO, E. (2006) *Patas Arriba. La escuela del mundo al revés*. Catálogos S.R.L.: Buenos Aires.

GIROUX, H. (1990). “Los profesores como intelectuales” (Introducción), en: Giroux, H., *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós, Barcelona-Bs.AS.-México.

JOE, Luis Gomes (2005) *La teología de la liberación: una cronología*. CEME Centro de Estudios Miguel Enríquez. Chile. Disponible en: http://www.archivochile.com/Mov_sociales/iglesia_popular/MSiglepopu0015.pdf

KOROL, C. (2010) *Pedagogía de la resistencia. Cuadernos de Educación Popular*. Buenos Aires: Ediciones Madres de Plaza de Mayo. América Libre.

LENS, José Luis (2007) *Cómo incorporar los fundamentos de la concepción de Paulo Freire a la formulación, implementación y evaluación de proyectos y programas educativos sociales*. Módulo 4 del Curso 1 de Educación Socio-comunitaria de la UTN.

LOWY, Michael (2007) *La Teología de la Liberación: Leonardo Boff y Frei Betto*. Disponible en: <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=48447>

ROMERO, Luis Alberto (2001) Breve historia contemporánea de la Argentina, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, segunda edición revisada y actualizada.

SVERDLICK, Ingrid (2008) "Investigación educativa, evaluación y pedagogías críticas" en *Novedades Educativas*, año 20, edición 209. Buenos Aires.

TOURAINÉ, Alan (1995) *Crítica de la Modernidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1992), "Los procesos de enseñanza-aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje", en: Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, Morata, Madrid, pp. 34-62.

PUIGGRÓS, Adriana (1998) *La Educación Popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*. Niño y Dávila editores: Bs. As.

Páginas Web

1968 y América Latina

<http://www.gatopardo.com/numero-90/cronicas-y-reportajes/especial-68-1968-y-america-latina.html>

Historia Argentina. Felipe Pigna

http://www.elhistoriador.com.ar/historia_argentina/historia_argentina.php

Instituto Enrique Angelelli

<http://usuarios.lycos.es/angelelli/vida.htm>

Michel Lowy. *La Teología de la Liberación: Leonardo Boff y Frei Betto*

<http://www.rebellion.org/noticia.php?id=48447>

Sobre arte en los sesenta

<http://www.rosariarte.com.ar/notas/0002/000201.htm>

Paulo Freire

http://www.uhu.es/cine.educacion/figuraspedagogia/0_paulo_freire.htm

Otro mundo es posible. Revista Iberoamericana de Sostenibilidad

http://www.otromundoesposible.net/default.php?mod=magazine_detail&id=239

Rebelión. Repensar el desarrollo de América Latina y el Caribe para el siglo XXI

<http://www.rebellion.org/noticia.php?id=56567>

Aula intercultural. El portal de la educación intercultural. El boom literario de América Latina
http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=120

Unidad 2: Educación Inclusiva

5. Educación. Conceptos, alcances.
6. Concepciones pedagógicas que sustentan las denominaciones de educación popular, educación formal, no formal, educación de jóvenes y adultos. Educación a lo largo de la vida
7. Aportes desde las Teorías del Aprendizaje
8. Las Pedagogías Críticas: Giroux, McLaren y Apple. Oposición a la educación neoliberal. Fenstermacher y los enfoques educativos. Cambio del rol docente

La educación

En las cercanías de la Universidad de Stanford, pude conocer otra Universidad más chiquita, que dicta cursos de obediencia. Los alumnos, perros de todas las razas, colores y tamaños, aprenden a no ser perros. Cuando ladran, la profesora los castiga apretándoles el hocico con el puño y pegando un doloroso tirón al collar de pinchos de acero. Cuando callan, la profesora les recompensa el silencio con golosinas. Así se enseña el olvido de ladrar.

Eduardo Galeano

Patas Arriba. La escuela del mundo al revés

Hoja de ruta: Conceptualización y reflexión de la Educación, como fenómeno y producto sociohistórico y como objeto de estudio de la Pedagogía moderna

ACERCA DEL CONCEPTO DE EDUCACIÓN

Podríamos comenzar por una definición del concepto Educación, una genérica, que haga referencia a su sentido más extendido, como es la acción de **guiar, conducir, formar, instruir**. Desde esta perspectiva general, puede entenderse como el proceso mediante el cual se transmiten valores, costumbres y formas de accionar. A través de la educación las nuevas generaciones asimilan y se apropian de los conocimientos, normas de conducta y modos de ser de las generaciones pasadas.

Vamos a reflexionar un poco en esto.

Considerando la idea anterior, la educación garantizaría la reproducción de modelos de comportamiento ciudadano que le sirve a una determinada comunidad para perpetuarse. Para los miembros mejor acomodados en la escala social, esta concepción de educación garantiza el poder de tomar decisiones sobre formas de producción, movilidad social y el establecimiento de categorías en las que dichos miembros continúen a cargo de los lugares más destacados en la sociedad. Pero ¿y para el resto, educación como sinónimo de reproducción social es lógico y aceptable?

Vamos a buscar ayuda en un pensador y activista político italiano, Antonio Gramsci (1891-1937), quien basaba sus teorías en la creencia en la capacidad humana de cambiar el mundo, es decir, se negaba al determinismo histórico y reconoce la legitimidad del saber y la cultura popular.

“La relación pedagógica no puede quedar limitada a las relaciones específicamente escolares mediante las cuales nuevas generaciones entran en contacto con las anteriores, de las que extraen experiencias y valores históricos superiores. Estas relaciones existen en todo el complejo social, en los individuos entre sí, entre intelectuales y no intelectuales, gobernantes y gobernados, núcleos selectos y sus seguidores, dirigentes y dirigidos, entre vanguardias y cuerpos del ejército. Toda relación de hegemonía contiene una relación pedagógica”.

Uno de los principales autores que elaboró la “teoría de la reproducción” es Bourdieu, en la década del 60. Él explicaba que la escuela crea *habitus* transferibles a otros campos sociales y que quienes pertenecen a la cultura seleccionada para ser transmitida serán quienes tengan éxito y el resto será excluido. De esta manera es posible afirmar que la escuela no cambia las desigualdades sociales, por el contrario, tiende a acrecentarlas. La escuela al servicio de los

grupos dominantes cumple la función de legitimar las desigualdades sociales, pero al servicio de los grupos excluidos, contribuye a igualar la sociedad.

En el otro extremo de la Educación como reproducción social podemos encontrar a los teóricos de la desescolarización, como Iván Illich o Everett Reimer, quienes sostienen que habría que abolir las escuelas e idear un sistema de intercambio cultural más participativo e igualitario.

Iván Illich pensaba que la escuela es la iniciación en el mito del consumo ilimitado puesto que considera que la escuela vende el saber. Defendió la idea de que todos los ciudadanos tienen la misma posibilidad tanto de aprender como de transmitir conocimientos. Entre sus obras destacan algunas como *La escuela, esa vieja y gorda vaca sagrada* (1968) y *Una sociedad sin escuela* (1971).

Everett Reimer desafió a la sociedad de los 70 con su obra *La escuela ha muerto*, en la que sostenía que la escuela sólo custodia a los alumnos al tiempo que suprime su creatividad y reprime la espontaneidad intelectual de los niños y jóvenes.

También en la década del 60, Paulo Freire desarrolla su teoría de la educación dialógica, en oposición al neoliberalismo en el que las transformaciones deben ser dictadas por el mercado y en oposición también a la igualdad homogeneizadora que supone la imposición de una única cultura a todos los pueblos y personas.

En la continuidad de la corriente contraria a la educación como reproducción social se inscriben los autores de la llamada Pedagogía Crítica, entre los cuales destacan Henry Giroux, Michel Apple, Basil Bernstein, Ramón Flecha y otros, quienes vinculan la educación a la política cultural y a la jerarquización de todos los productores culturales.

Desde estos aportes, la **educación** se redefine entonces como un vehículo de **transformación social** y la escuela como un espacio de conflicto, resistencia y creación cultural, en vez de un espacio de control y de reproducción.

Esta concepción de la educación no era totalmente nueva, ya mucho tiempo antes, un filósofo y educador venezolano, Simón Rodríguez (1769 – 1854) escribía y disertaba acerca de una escuela nueva, de una educación anticolonialista y profundamente latinoamericana. A continuación, algunas de sus ideas:

Sobre Educación

“La educación que América necesita, la educación popular o social, es justamente la que integra el conocimiento y la vida, la que enseña a las gentes a vivir, lo que significa enseñar a las gentes a ser personas activas, animadas, autosuficientes”

“No hay educación revolucionaria si no se educa a toda la sociedad. La educación es para todos o para ninguno”

Simón Rodríguez se refiere a una educación que no imite a la de Europa, ya que allí hay una sociedad deseducada, con millones de excluidos de la educación, y por lo tanto, del mundo social.

Sobre los maestros

“Hay tres tipos de maestros: los que presumen saber, los que confunden con su saber y los que ayudan a que otros sepan. Estos últimos enseñan a aprender y más aún inspiran en otros el deseo de saber. El maestro es un filósofo, en el sentido más vivo de la palabra, el que no sabe otro saber que el de querer, siempre, saber”.

Kohan, 2013

Hasta aquí advertimos que hay una dimensión ideológica de la Educación tanto en lo que hace a las estructuras del sistema, como en lo concerniente al educador, quien a través de sus selecciones cotidianas de contenidos, actividades y pautas de trabajo con el grupo de estudiantes, está definiendo, a veces sin tomar real conciencia de ello, una postura ideológica y política al mismo tiempo que pragmática.

EDUCACIÓN FORMAL, NO FORMAL, EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

Muchas veces se asocia el concepto de educación con el de escolaridad y lo cierto es que la Educación, en su sentido amplio, trasciende “las paredes del aula” y en este sentido hablamos de distintos tipos de Educación: la formal, la no formal y la informal.

Para ello, comenzaremos citando a Inmaculada Montero García, doctora en Educación de Personas Mayores, de la Universidad de Granada, España, quien se refiere a la clasificación hecha por Coombs:

Ámbitos educativos: educación formal, no formal e informal

“La idea de educación que venimos describiendo nos conduce a la consideración de otros tres conceptos asociados: la educación formal, la educación no formal y la educación informal.

El pionero en formular la distinción de estas tres modalidades educativas fue P. H. Coombs en los años setenta, a partir de la celebración de la International Conference on World Crisis on Education, en EE.UU. En el libro que como resultado publica en 1971, aunque años más tarde fuese revisado y completado, y que titula “La crisis mundial de la educación”, razona oportuno

establecer algunos elementos que otorgan entidad propia a los términos de educación formal, no formal e informal.”

Los define así:

Educación formal es, naturalmente, el “sistema educativo” altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la Universidad.

Educación no formal es toda actividad educativa organizada, sistemática, impartida fuera del marco del sistema formal, para suministrar determinados tipos de aprendizaje a subgrupos concretos de la población, tanto adultos como niños.

Educación informal hace referencia al proceso que dura toda la vida por el que cada persona adquiere y acumula conocimientos, habilidades, actitudes y criterios a través de las experiencias cotidianas y de su relación con el medio. Por lo general, no está organizada, es asistemática, no intencional en ocasiones, pero a ella se debe el gran bagaje de conocimientos que cualquier persona, incluso de alto nivel cultural, adquiere a lo largo de su vida.

En efecto, Coombs justifica estas tres modalidades educativas como consecuencia de los cambios producidos a principios de los años setenta en la concepción del término “educación”. Hasta entonces educación era sinónimo de escolarización en el sistema educativo formal, por lo que se restringía a los años de permanencia en las aulas y al nivel y número de los títulos conseguidos. Poco a poco, con la llegada de los distintos modos culturales y las nuevas agencias educativas, esta significación quedó desfasada y comenzó a identificarse educación con aprendizaje. Entendiendo que este término no especificaba dónde, cuándo o a qué edad se producía, la educación pasó a convertirse en un proceso que perduraba toda la vida. Nació el concepto de educación permanente.”

Montero García, 108 -111

Hacia una educación de personas jóvenes y adultas transformadora en América Latina y el Caribe

Este es el título de una obra publicada por el CREFAL (Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe), en la cual se encuentran definiciones y alcances de la EPJA (Educación de Personas Jóvenes y Adultas).

“Podemos afirmar que el campo de la EPJA se ha concebido, en general, como alternativa a los sistemas educativos convencionales y, sobre todo, como respuesta a las limitaciones de los sistemas escolares en el ámbito de la educación básica. Ni los sistemas escolares pueden ser

reducidos a una visión de insuficiencia, ni el campo de la EPJA puede ser idealizado desde una perspectiva de superioridad”.

Sobre la escuela

“El sistema escolar sigue siendo percibido por la mayoría de la gente como el referente natural del desarrollo de la educación y como la vía más confiable de movilidad social para las personas y el desarrollo sustentable para los países. No obstante, es posible constatar que a pesar de los innegables avances involucrados en la ampliación de los sistemas escolares, se advierten, cada vez con mayor claridad y frecuencia, las carencias e insuficiencias de esos sistemas.

Desde hace décadas, las ideas, las prácticas y las instituciones que son características del campo de la educación que, en la actualidad se identifica como EPJA, se han distinguido por la intención de ir más allá de lo pretendido, practicado y alcanzado por los sistemas educativos convencionales y en particular, por los sistemas escolares.

Dentro del campo de la EPJA se han desarrollado conceptos y prácticas como la alfabetización concientizadora, la educación básica alternativa, la capacitación para el trabajo y la extensión educativa; y se hayan desarrollados programas educativos vinculados a la solución de problemas sociales como los relacionados con la pobreza, el uso de drogas, la violencia, el racismo, el sexismo, el deterioro ambiental, el respeto a los derechos humanos y la resolución de conflictos, entre otros. Son aportes sustantivos a la educación y al esfuerzo social que, desde distintos ámbitos, se ha empeñado para asegurar una buena educación para todos, relevante para la vida y a lo largo de toda la vida”.

Leonel Zuñiga Molina

Tendencias Coeducativas

Entre los temas educativos actuales y conflictivos se encuentra el tratamiento que la educación da a la diversidad de género. Mencionaremos este tema en referencia a un capítulo de la obra *Dialogar y Transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*, de Adriana Aubert, Elena Duque, Montserrat Fisas y Rosa Valls, de la Universidad de Barcelona.

De la educación diferenciada a la educación mixta y de la mixta a la coeducativa

Coeducación es el método de intervención educativo que va más allá de la educación mixta y cuyas bases se asientan en el reconocimiento de las potencialidades e individualidades de niñas y niños, independientemente de su sexo.

Coeducar significa por tanto educar desde la igualdad de valores de las personas.

La educación femenina siempre ha tenido un carácter diferenciado de la masculina, además de plantearse de forma discriminatoria para el género femenino. Por ejemplo, Rousseau en su obra *Emilio, o De la educación* (1762) plantea una educación diferenciada alegando las diferencias naturales entre los sexos. Así propone una educación masculina donde el hombre (Emilio) tienen que ser educado para ser un sujeto con criterios propios, libre y autónomo, mientras la mujer (Sofía) debe ser educada para servir al hombre con un papel de subordinación, anulando su propia voluntad a la voluntad de él.

En el siglo XX se inician las primeras escuelas mixtas. En España, recién en 1970, cuando se modifica la ley franquista, se anula la prohibición de la escuela mixta.

Las mejoras en la educación femenina y el papel de la coeducación en la transformación de las desigualdades de género, contribuyen a la superación de las discriminaciones; muchas de las cuales se refieren al carácter androcéntrico de la ciencia y el lenguaje, los roles de género transmitidos en los textos, etc.

La actualidad coeducativa está atendiendo también a la masculinidad. La identidad masculina y las características que la determinan se han transmitido tradicionalmente como un modelo único hegemónico caracterizado por el ejercicio del poder y la dominación sobre las mujeres y los hombres que no seguían este modelo.

Sin embargo, tanto la identidad masculina como la femenina no son dos identidades basadas en un modelo único y excluyente, sino que la sociedad plural actual nos muestra una gran diversidad de género". (Lomas, 2002. Citado en Dialogar y Transformar, op. cit.).

Desde la coeducación, otra de las preocupaciones de creciente actualidad es la violencia de género asociada a las relaciones afectivas de maltrato; la coeducación es, en este sentido, una herramienta para su superación. El lenguaje, los textos literarios y publicitarios, etc., contienen en ocasiones, elementos de esta violencia. La coeducación pasa por analizar los aspectos sexistas que transmiten y generan violencia de género en la publicidad, el lenguaje, la literatura, etc.

Una propuesta muy concreta es la de trabajar esta problemática desde la educación afectiva y sexual, haciéndose necesario analizar los presupuestos en los que basamos el amor, la sexualidad, los modelos de atractivo, etc., ya que estos son los que generarán el establecimiento de relaciones igualitarias o desigualitarias, incluso violentas". (Gómez, 2004, citado en Dialogar y Transformar, op. Cit.)

Otro de los temas que suelen ser abordados desde la más vehemente crítica es la inclusión de las tecnologías como medio democratizador de llegar a todas las personas. Las mencionadas

autoras exponen una experiencia de un proceso de transformación en centros de gran diversidad cultural en Barcelona y con personas de distintas edades.

Otra educación es posible: comunidades de aprendizaje

Una comunidad de aprendizaje es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y su entorno, para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante la educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula (Elboj y otros, 2002, citado en Dialogar y Transformar, op cit.)

Es interesante pensar que el objetivo de esta agrupación con fines educativos no es desarrollar un proceso tecnológico, sino participativo, en el que cada miembro de la comunidad, aporte su conocimiento, su experiencia, su punto de vista y su compromiso por un objetivo común.

Las comunidades de aprendizaje pueden ser una forma de reconectar los perdidos vínculos entre la escuela y la comunidad y con ello facilitar la calidad de tiempo y trabajo que se invierte en la formación en la niñez y en la adolescencia.

Por supuesto que sigue siendo útil e interesante en los procesos educativos extraescolares, en los que la participación de los jóvenes, adultos y adultos mayores es necesaria.

Educación Inclusiva

Los seres humanos tomamos del entorno ciertos significados y también influimos para mantenerlos o cambiarlos, en nuestras interacciones cotidianas. Los significados son construcciones sociales dinámicas que crean y recrean lo que Moscovici ha llamado representaciones sociales (1981). Estas se cargan de significados socialmente compartidos que influyen en las representaciones individuales, pero no las determinan. Esto hace que las representaciones sociales sean mutables, cambiantes, dinámicas y autogestivas.

A través de algunas preguntas en apariencia simple, vamos a tratar de explicarnos cómo hemos llegado a formar parte de una sociedad que tiende a establecer categorías, prioridades y exclusiones entre los mismos miembros que la componen.

¿Cómo tratan la sociedad en general y la escuela en particular la diversidad?

“Las prácticas educativas actuales, siguen la inercia de una cultura escolar enmarcada y exigida por una racionalidad de tipo instrumental, tecnocrática, academicista, eficientista y monocultural.

El gran reto que se nos presenta en el ámbito educacional y, más allá, como una ineludible necesidad social, es la deconstrucción de un régimen discursivo sobre las diferencias humanas

que sostienen el diferencialismo por medio de las categorizaciones (mujeres, niños, viejos, pobres, étnicos, negros, homosexuales, discapacitados, trastornados, prioritarios y otros) y los consecuentes estigmas (o marcas impresas en los cuerpos, en la razón y en la emoción) que facilitan el distanciamiento, la negación o anulación del Otro en su alteridad”.

Sergio Manosalva Mena

¿Cómo se construye la idea de la diferencia?

Para ayudarnos a pensar, citamos a la Maestra en Psicopedagogía por la Universidad Autónoma de Chiapas, Karla Espinosa Lerma.

“Desde el aspecto cognitivo, los primeros mecanismos que se activan para establecer diferencias entre objetos se relacionan con la percepción de las formas, siendo el sentido de la vista el primer elemento informante sobre cómo se construye la diferencia. Por economía cognitiva, cuesta menos trabajo definir a alguien en función de la generalización y el estereotipo (García et al., 1997); es más sencillo autodefinirnos señalando las similitudes (y no las diferencias) que nos aproximan, elaborando un discurso homogeneizador en el que se seleccionan los elementos relevantes para mantener el grupo cohesionado.

La biología es otra de las fuentes útiles para explicar la diferencia. La diversidad observable es una cuestión de genética, en tanto que la diferencia es un constructo social orientado a generar sistemas jerarquizados y jerarquizantes, de tal manera que la igualdad o desigualdad obedece a preceptos éticos, algo que puede otorgarse o quitarse a las personas según lo estipule una sociedad determinada.

En el concepto de raza subyace la desigualdad, porque hace creer que las diferencias son naturales y, por tanto, que las desigualdades también lo son. Otro de los conceptos basados en la noción de naturaleza es la inteligencia. Si la inteligencia es natural, educativamente no hay mucho por hacer y, por ende, esta idea disculpa al profesorado y le resta responsabilidad en su quehacer docente. Además, concepciones de este tipo permean las metodologías educativas”.

¿Cuál viene siendo la superación de la problemática a la inclusión de las diferencias en situaciones concretas?

La respuesta educativa ha sido el asimilacionismo.

“Dentro de los estudios sobre interculturalidad, uno de los modelos actualmente más criticados es el asimilacionismo (Aguilar, 2004), un diseño de compensación educativa en el que quien es diferente puede acceder a la cultura dominante a través de la mediación de la escuela. La escuela ha constituido, por excelencia, el espacio que facilita el tránsito de una —cultura a otra;

como ha sucedido con la educación para indígenas, esta noción cancela la posibilidad de interacción con personas de —culturas diferentes y el enriquecimiento que de este hecho se deriva” Karla Espinosa Lerma

La base de este planteamiento es la teoría del déficit cultural, que se refiere a la idea de que las culturas son desiguales y que la escuela que trasmite la cultura dominante y mayoritaria acortaría la brecha que separa a las culturas minoritarias de la posibilidad de crecimiento y superación sociocultural.

¿Cultura y culturas?

Desde la Antropología, la cultura es una elaboración colectiva en constante transformación, influida por el entorno y las condiciones materiales.

Si nos referimos solamente a las creencias religiosas, los rituales o las tradiciones compartidas es una forma incipiente de entender el concepto de acuerdo a Mushi (2004). Comprender esto es muy importante, dado que en la mayor parte de los programas educativos subyace una concepción de cultura que pone énfasis en el folclore, la tradición y la costumbre, es decir, en sus aspectos más superficiales.

“Una persona, viva en donde viva, estará en un mundo multicultural y será competente en varias culturas:

- 1. En la cultura del grupo doméstico o del grupo en donde este.*
- 2. En la cultura del grupo étnico al que pertenece.*
- 3. En la cultura de los diferentes grupos de iguales en que pueda participar.*
- 4. En la cultura del aula y de la escuela.*

Lo anterior soporta la definición de educación multicultural como el proceso a través del cual alguien desarrolla competencias en múltiples culturas, es decir, en torno a diferentes patrones de percepción, pensamiento y acción, siendo el multiculturalismo, a partir de esta acepción, la experiencia humana habitual”.

Karla Espinosa Lerma

Entonces ¿Hacia dónde tenemos que orientarnos para hacer realidad la expresión que en ocasiones se utiliza de manera “políticamente correcta” sobre educación inclusiva?

Tenemos que ser conscientes de que asistimos, pertenecemos o propiciamos una educación asimilacionista que ubica en un estrato inferior a los que no se conducen acorde a la cultura dominante.

Una escuela inclusiva, una sociedad inclusiva convoca a la diversidad y se beneficia de ella.

La inclusión educativa significa que los niños, jóvenes, adultos y adultos mayores deben tener oportunidades equivalentes de aprendizaje independientemente de sus antecedentes sociales y culturales e independientemente también de sus diferentes habilidades y capacidades. Tener oportunidades de aprendizaje equivalentes no implica que las mismas deban ser homogéneas. Se trata de ofrecer opciones que atiendan a la diversidad y que sean adecuadas a las particularidades de los sujetos, sin que ello redunde en la fragmentación del sistema educativo. Asimismo, la diversidad es una característica intrínseca de los sujetos (y en este caso de los alumnos), por lo tanto, no debe ser vista como un problema u obstáculo que hay que enfrentar, sino como una experiencia enriquecedora.

APORTES DESDE LAS TEORÍAS DEL APRENDIZAJE

La pedagogía como movimiento histórico, nace en la segunda mitad del siglo XIX. Cuando nos remitimos a los orígenes de la pedagogía, necesariamente nos remitimos a la historia del pensamiento pedagógico, a la historia de la educación y su relación con la escuela y a su relación con los propósitos o fines de la educación. Estas ideas nos llevan a preguntarnos acerca de la relación entre las propuestas educativas y las distintas concepciones acerca de cómo se aprende. Para ampliar este tema, presentamos a continuación los aportes desde las Teorías del Aprendizaje que nos permitirán comprender distintas maneras de entender cómo aprenden los sujetos.

Las teorías del aprendizaje nos brindan modelos explicativos acerca del aprendizaje. En tanto modelos, lo que aportan son un panorama general acerca de cómo comprender los procesos que se ponen en acción cuando los sujetos aprenden. Pérez Gómez y Gimeno Sacristán (1992) consideran que las teorías del aprendizaje constituyen modelos explicativos y establecen una clasificación posible.

“La mayoría de las teorías psicológicas del aprendizaje son modelos explicativos que han sido obtenidos en situaciones experimentales, y hacen referencia a aprendizajes de laboratorio, que sólo relativamente pueden explicar el funcionamiento real de los procesos naturales del aprendizaje incidental y del aprendizaje en el aula. Estas teorías deberían afrontar estos procesos como elementos de una situación de intercambio, de comunicación, entre el individuo y su entorno físico y sociocultural, donde se establecen relaciones concretas y se producen

fenómenos específicos que modifican al sujeto. Como veremos, no todos los enfoques teóricos se enfrenten al problema de comprender los procesos de aprendizaje con la misma pretensión de acercamiento a las situaciones naturales del aula.

Nos proponemos, por tanto, en primer lugar, analizar las derivaciones didácticas que, a modo de hipótesis de trabajo, pueden extraerse de las teorías de aprendizaje más significativas. Con este propósito distinguimos dos amplios enfoques con sus diferentes corrientes:

- 1) **Las teorías asociacionistas** de condicionamiento, de E-R, dentro de las cuales pueden distinguirse dos corrientes:
 - a) *Condicionamiento básico: Pavlov, Watson, Guthrie.*
 - b) *Condicionamiento instrumental u operante: Hull, Thorndike, Skinner.*

- 2) **Las teorías mediacionales**, dentro de las que pueden distinguirse múltiples corrientes con importantes matices diferenciadores:
 - a) *Aprendizaje social, condicionamiento por imitación de modelos: Bandura, Lorenz, Tinbergen, Rosenthal*
 - b) *Teorías cognitivas, dentro de las cuales distinguiremos a su vez varias corrientes:*
 - *Teoría de la Gestalt y psicología fenomenológica: Kofka, Köhler, Vhertheimer, Maslow, Rogers.*
 - *Psicología genético-cognitiva: Piaget, Bruner, Ausubel, Inhelder.*
 - *Psicología genético-dialéctica: Vigotsky, Luria, Leontiev, Rubinstein, Wallon.*
 - c) *La teoría del procesamiento de información: Gagné, Newell, Simon, Mayer, Pascual, Leone.*

Por su importancia pedagógica, dentro de la perspectiva mediacional vamos a reducir el análisis a las siguientes teorías:

- *Teoría de la Gestalt.*
- *Patología genético-cognitiva.*
- *Psicología genético-dialéctica.*
- *Procesamiento de información.*

Pérez Gómez, A. (1992)

Los autores señalan que el criterio elegido para la clasificación es la concepción intrínseca del aprendizaje. Vamos a detenernos, en los dos grandes grupos de teorías que señalan los autores: las **asociacionistas** y las teorías **mediacionales**.

Las teorías asociacionistas o conductistas suponen que el aprendizaje se produce mediante la adquisición y acumulación de una serie de conocimientos objetivos. El docente (o en su lugar, un manual, un video, una máquina) es el responsable de la transmisión y el alumno, sujeto de aprendizaje, adquiere un rol receptivo, tal como lo explica la teoría del condicionamiento operante. El conocimiento, para esta teoría, es siempre externo al alumno, y se considera al mismo como objetivo, singular y fragmentable, toda vez que puede ser dividido en pequeñas secciones para ser transmitido a través de un proceso lineal.



B. Skinner

Los trabajos de Skinner partieron de esta propuesta, pero reconfiguraron la relación entre estos elementos planteando que la secuencia de asociaciones se da entre: Respuesta (actividad del sujeto) – Refuerzo, dando lugar al concepto de condicionamiento operante.

En el origen de la psicología de la educación se destaca la influencia de las teorías conductistas que parten de una concepción empirista del conocimiento. La asociación es uno de los mecanismos centrales del aprendizaje. La secuencia básica del aprendizaje es: Estímulo - Respuesta. Desde esta concepción asociacionista del conocimiento y del aprendizaje, los desarrollos de Skinner siempre tuvieron un especial interés en los procesos educativos. En este sentido, una de sus principales propuestas es lo que se conoce como **instrucción programada**, reflejada en su mayor expresión en las máquinas de enseñar.

El **conductismo** supone que se aprende mediante la adquisición y acumulación de una serie de conocimientos objetivos de forma memorística. El docente es quien transmite el aprendizaje y el alumno, sujeto de aprendizaje, adquiere un rol pasivo y receptivo. El contenido es externo al alumno. Se considera objetivo, singular y fragmentable y que puede ser dividido en pequeñas secciones para ser transmitido a través de un proceso lineal. El aprendizaje basado en esta teoría sugiere medir la efectividad en términos de resultados. Esto quiere decir que el alumno aprende mediante un proceso de “estímulo-respuesta” y frente a un estímulo, el alumno responde con una acción o conducta y seguidamente se le ofrece retroalimentación o refuerzo acerca de la respuesta.

Como reacción a la interpretación del aprendizaje de las teorías asociacionistas surgen, se desarrollan y se transforman diversas teorías psicológicas que los autores citados engloban en la corriente cognitiva. A pesar de importantes y significativas diferencias entre ellas, las agruparemos en una familia por su coincidencia en algunos puntos fundamentales, a saber:

- La importancia de las variables internas.
- La consideración de la conducta como totalidad.
- La supremacía del aprendizaje significativo que supone reorganización cognitiva y actividad interna.

De las teorías cognitivas, ampliaremos a continuación los aportes desde la **teoría sociocultural**, cuyo representante es Lev Vygotsky.



Lev Vygotsky es considerado el precursor del constructivismo social. Lo fundamental de este enfoque consiste en considerar al individuo como el resultado del proceso histórico y social donde el lenguaje desempeña un papel esencial. Para Vygotsky, el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, pero el medio entendido social y culturalmente. La teoría de Vygotsky se basa principalmente en el aprendizaje sociocultural de cada individuo y, por lo tanto, en el medio en el cual se desarrolla. En este marco, el

contexto ocupa un lugar central ya que la interacción social se convierte en el motor del desarrollo.

Vygotsky rechaza los enfoques que reducen la Psicología y el aprendizaje a una acumulación de reflejos o asociaciones entre estímulos y respuestas. Para él, el conocimiento es algo que se construye por medio de operaciones y habilidades cognoscitivas que se inducen en la interacción social.

Vygotsky señala que el desarrollo intelectual del individuo no puede entenderse como independiente del medio social en el que está inmersa la persona. El desarrollo de las funciones psicológicas superiores se da primero en el plano social y después en el nivel individual. Los seres humanos somos los únicos que creamos cultura y es en ella donde nos desarrollamos, y a través de la cultura, los individuos adquieren el contenido de su pensamiento, el conocimiento; más aún, la cultura es la que nos proporciona los medios para adquirir el conocimiento.

La **perspectiva sociocultural** del aprendizaje se basa en el constructivismo social. La adquisición del aprendizaje se explica cómo formas de socialización y el aprendizaje se va realizando con otros. El aprendizaje es, por tanto, una actividad social y colaborativa. Se aprende de manera contextualizada, la cultura y el entorno social en el que se encuentra el

alumno son imprescindibles. El sujeto debe aprender en contextos significativos, preferiblemente en el contexto en el cual el conocimiento va a ser aplicado. La **Zona de Desarrollo Próximo**, concepto clave de la teoría vigotskiana, puede ser usada para diseñar situaciones apropiadas durante las cuales podrá proveerse al alumno de apoyo apropiado para un aprendizaje óptimo. El lenguaje es el principal vehículo que guía el proceso de aprendizaje. Gran parte de lo que aprendemos sobre el mundo depende de la comunicación con otras personas. El lenguaje es una herramienta fundamental para la producción de significados y la solución de problemas. Aprender no quiere decir asimilación sino apropiación, en términos de contextos culturales.

Un concepto fundamental para comprender la perspectiva sociocultural es el concepto de **andamiaje**. Bruner (1988) define a este tipo especial de cooperación, que consiste, en el marco de actividades conjuntas, en completar las tareas más difíciles por parte del experto y dejar las más sencillas en manos del aprendiz, retirando la ayuda en la medida en que éste último pueda ir realizando tareas cada vez más complejas. La imagen de andamiaje remite a dos movimientos. El primero es el de la construcción: un andamio es una construcción que se hace para sostener otra construcción. El segundo movimiento es la retirada, en el momento en que la otra construcción se sostiene por sí sola o fue terminada.

Un andamiaje es algo que se hace para ser sacado, no para que se quede ahí. Fue utilizado para apoyarse en él. Así, lo que el experto hace es brindar una estructura sobre la cual el alumno se apoya para su propia construcción. Este rol puede cumplirlo un profesor, otro adulto, un hermano mayor, cualquiera que sea más experto que nosotros en la tarea. La persona más capaz genera una estructura de sostén en la cual toma a su cargo los aspectos más difíciles de la tarea hasta que el aprendiz puede hacerlas por sí mismo. No lo reemplaza. Cuando puede hacerlo solo es porque incorporó nuevos modos de pensar, nuevas herramientas.

La teoría sociocultural, considera los aprendizajes como un proceso personal de construcción de nuevos conocimientos a partir de los saberes previos, pero inseparable de la situación en la que se produce. En una propuesta diseñada considerando como base de aprendizaje la Teoría Sociocultural se haría énfasis en el diseño de actividades que impliquen la interacción con otros de modo de facilitar el intercambio colaborativo y facilitar la construcción de conocimientos, la búsqueda, la indagación, la exploración, la investigación y la solución de problemas.

Un concepto relevante es entonces el concepto de **aprendizaje colaborativo**. Esta expresión se refiere a metodologías de aprendizaje que incentivan la colaboración entre individuos para conocer, compartir, y ampliar la información que cada uno tiene sobre un tema. El aprendizaje colaborativo surge mayormente de instancias de trabajo en grupos y se sostiene en la interacción entre pares. Cada uno de los integrantes del grupo aporta a éste conocimientos,

experiencias, estilos y modos de aprender. Es un aprendizaje que redimensiona lo social, lo que implica producir con otros: los participantes trabajan juntos para producir algo que no podrían producir individualmente.

El aprendizaje colaborativo se sustenta sobre la base de la apropiación y producción de conocimiento en procesos de interacción conjunta entre pares. Se privilegian en esta modalidad de aprendizaje los conceptos de cognición distribuida, poniendo énfasis en su dimensión social y la construcción social de conocimientos.

El trabajo colaborativo implica un alto grado de compromiso con la tarea y una actitud favorable al intercambio de ideas. En un grupo de trabajo con estas características, el resultado del trabajo muestra que el grupo es más que la suma de sus partes y que los alumnos tienen un desempeño mejor que si hubieran trabajado solos.

Johnson (1999) sostiene que la colaboración entre pares implica cinco elementos esenciales:

1. Interdependencia positiva
2. Responsabilidad individual
3. Interacción estimuladora
4. Técnicas interpersonales y de equipo
5. Evaluación grupal

Para esto, una propuesta de enseñanza basada en el trabajo colaborativo implica una nueva organización de las actividades educativas, un nuevo diseño de los materiales y nuevos roles de docentes y de alumnos. El trabajo colaborativo requiere de una transformación en el modelo didáctico-pedagógico-comunicativo que de ser unidireccional pasa a ser multidireccional posibilitando el quiebre de la clase como único eje y espacio para el aprendizaje.

Para que un grupo trabaje colaborativamente es necesario que se den ciertas condiciones básicas, tales como:

- Que los integrantes se encuentren más o menos en un nivel similar de habilidad cognitiva-intelectual.
- Que exista una meta compartida por los integrantes y que esta sea importante para todos, más allá de los diferentes enfoques sobre la misma.
- Que todos los integrantes se hagan cargo de la actividad propuesta, sin compartimentar la misma.
- Debe haber una alta interrelación de las acciones, roles intercambiables y monitoreo entre los integrantes de manera de apoyar a quien lo necesite.

- El trabajo debe realizarse entre todos.

Resulta necesario entonces un entorno que propicie las acciones específicas, roles orientados a desarrollar un enfoque crítico-reflexivo, estrategias de enseñanza que propicien la participación de los alumnos, la individualización de objetivos concretos de aprendizaje y el consenso grupal sobre propósitos reales en la tarea propuesta.

Las Pedagogías Críticas: Giroux, McLaren, Apple. Oposición a la educación neoliberal. Cambio en el rol docente. Fenstermacher: el docente emancipador

La Pedagogía es un conjunto de saberes que se ocupan de la educación como fenómeno social y humano.

Es una ciencia que tiene por objeto el estudio de la educación con el fin de conocerla y perfeccionarla. Para esto, se nutre de otras disciplinas tales como: la sociología, la economía, la antropología, la psicología, la historia, la filosofía o la medicina.

Cabe destacar que entender a la Pedagogía como ciencia, no siempre es una postura compartida, ya que también puede entenderse a la pedagogía como un saber general, como un arte o como una técnica. Nosotros nos referiremos a la **Pedagogía** como una ciencia con objeto de estudio propio: **es la ciencia que estudia la educación**.

Hasta aquí hemos conceptualizado la educación y la pedagogía haciendo énfasis en la perspectiva de la educación como motor del cambio social, desde las teorías de la liberación y el pensamiento de Paulo Freire. La perspectiva de la pedagogía crítica y la enseñanza emancipadora implican profundos cambios en el rol de los docentes, que se aleja de la función tradicional de transmisión de contenidos.

Desde el estudio sociológico, hay dos grandes corrientes que analizan el papel de la educación: el **funcionalismo**, representado por Émile Durkheim y el **marxismo**, entre cuyos autores podemos citar a Pierre Bourdieu, Paulo Freire, Louis Althusser, Antonio Gramsci, Peter McLaren y Henry Giroux, entre otros.

La concepción funcionalista de la educación pone el énfasis en la acción pedagógica, en tanto tarea de trasmisión de conocimientos de una generación a otra, con el fin de preparar a los jóvenes para los desafíos de la sociedad en la que actuarán. En este sentido, la escuela es también un espacio de socialización, donde la estratificación social está justificada por las naturales desigualdades intelectuales de las personas.

La teoría marxista, conocida internacionalmente como Pedagogía Crítica, considera a la escuela como un espacio de preparación para la lucha política, en donde se trasmite y reproduce la ideología dominante; a su vez, los sujetos que aprenden pueden reelaborar la cultura como una forma de resistir y oponerse al orden establecido, en busca de un nuevo orden más equitativo.

El papel de la escuela en esta nueva concepción de cambios de los sesenta desplaza al conocimiento desde la concepción liberal positivista -conjunto de saberes que son transmitidos desde las personas que los tienen a los que no lo tienen- hacia la concepción de **generación**

de saberes. En el enfoque de las Pedagogías Críticas cambia el foco puesto en el lugar del docente para reubicarlo en el lugar del grupo que aprende. El docente pasa a ser un generador de condiciones didácticas para que el grupo que aprende tome conciencia y produzca a través de la lectura y la discusión, un nuevo conocimiento que es propio y transformador. En otras palabras, el conocimiento está situado históricamente y no es definitivo, sino relativo y posible de ser modificado por la persona que aprende.

Peter McLaren

Canadiense, estudioso de las Ciencias de la Educación, escribió críticamente sobre el capitalismo en todas sus manifestaciones. Su concepción antineoliberal inspiró a muchos otros educadores en diversos países del mundo.

En un artículo titulado “Peter McLaren: Una Pedagogía Revolucionaria”, escrito por Rigoberto Martínez Escárcega, señala el aspecto más relevante de su teoría pedagógica, desarrollado en su libro *La vida en las escuelas*, que escribió luego de su paso como profesor de escuelas de EE. UU.:

“Este libro es una bomba en el ambiente intelectual de la época, ya que predominaban las visiones reproductivistas de la escuela francesa, en donde la escuela se concibe como un aparato ideológico de Estado, al servicio de la reproducción de las relaciones sociales de producción capitalistas, y a los actores involucrados en los fenómenos educativos, como simples agentes de producción y reproducción social. Los trabajos de Louis Althusser, de Pierre Bourdieu, Passeron, Baudelot, Establet, Foucault, y algunos ingleses como Basil Bernstein, eran los más representativos del pensamiento pedagógico crítico. La vida en las escuelas, viene a mostrar, desde una visión crítica, a la escuela como un pugilato político, en donde la lucha, la confrontación y la resistencia son elementos constitutivos del quehacer cultural y pedagógico.”

Henry Giroux

Crítico cultural estadounidense, compartió trabajos con McLaren y la misma ideología antiimperialista, antimilitarista y antineoliberal.

Podemos encontrar algunas reflexiones que ponen de manifiesto la particularidad de su pensamiento dentro de esta corriente: la mirada regional, local en oposición a la perspectiva de una educación globalizada.

“Una educación divorciada de su contexto, carece de valor”

“Es preciso aclarar lo que H. Giroux asume como contexto: espacio geográfico donde el individuo realiza sus acciones; también contempla las redes de significados –espacios culturales que incluyen elementos históricos, religiosos, psicológicos, ideológicos, etc.– que reconocen y aceptan los sujetos que comparten un mismo espacio físico.

Lo que un individuo interioriza a través del proceso de socialización depende del contexto en el que éste está inmerso (familiar, social, cultural y educativo). Cada individuo interactúa e interpreta de diferente manera la realidad en la que vive; esta interpretación se basa en las representaciones internas que construye. Según sean estas interpretaciones, así serán las actuaciones que realice; por ello, un individuo es más competente en la medida en que sus representaciones internas favorecen una mejor actuación sobre su vida.”

Sobre Educación Contextualizada:

“Es aquella que utiliza el entorno como recurso pedagógico. Una educación contextualizada será aquella que motive las relaciones del conocimiento con el contexto real del individuo y que lleve al conocimiento más allá, examinando las situaciones de otros contextos, analizando sus contradicciones y encuentros.”

“La existencia de procesos de enseñanza desconectados del contexto, no motivan la reflexión crítica sobre la realidad social del entorno; sólo en algunas ocasiones intentan establecer algunos vínculos, que se limitan a esfuerzos aislados que no trascienden a la reflexión ni a la toma de posturas ante las diferentes problemáticas de la región y el país.”

“Se debe educar para la vida en comunidad; por lo tanto, ésta debe formar parte de la institución. Los contenidos de las escuelas de educación básica y media, deben hacer referencia a los asuntos del medio, para así, comprender la realidad.”

“El estudiante debe estar en contacto con su realidad para que descubra, comparta, discuta y reconstruya nuevos significados. En la interacción con el medio, el estudiante se sensibiliza con los problemas del entorno; por ello la metodología de los programas deberá ser abierta, dinámica, dinamizadora y permitir que se aborden los contenidos a través de las problemáticas reales.”

Michael Apple

Especialista en currículum y política educativa.

“Entre las dificultades que hoy vive la realidad escolar, en muchos países, los padres y las familias aparecen como consumidores del servicio educativo y no como participantes”, señaló el profesor de la Universidad de Wisconsin. Desde esta perspectiva, “se promueve la visión de la

educación como una mercancía, como el resultado de un ejercicio individual, y no como un acto social".

Explicó Apple en una disertación, en las Jornadas Pedagógicas Regionales Bonaerenses, en junio de 2006.

En su libro *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación*, estudia los cambios de las relaciones sociales y de sexo; así muestra que la enseñanza se convirtió en un "trabajo de mujeres". El texto escolar sostiene el parámetro masculino y de la cultura dominante por el cual se conservan estructuras de poder.

Un dato curioso que investigó este pedagogo estadounidense es el origen de la nominación "señorita" que hasta hoy se les asignan a las maestras en las escuelas primarias.

"Esto tiene que ver con una condición obligatoria que debía cumplir la persona que quisiera ejercer como maestra, ya que estaba en el contrato de trabajo:

Contrato de Maestras - 1923

Esto es un acuerdo entre la señorita, maestra, y el Consejo de Educación y de la Escuela, por el cual la señorita acuerda impartir clases durante el período de ocho meses, a partir del primero de septiembre de 1923.

El Consejo de

Educación acuerda pagar a la señorita la cantidad de (\$75) mensuales.

La señorita.....acuerda:

- 1) No casarse. Este contrato quedará automáticamente anulado y sin efecto si la maestra se casa.*
- 2) No andar en compañía de hombres.*
- 3) Estar en su casa entre las 8:00 de la tarde y las 6:00 de la mañana, a menos que sea para atender una función escolar.*
- 4) No pasearse por las heladerías del centro de la ciudad.*
- 5) No abandonar la ciudad bajo ningún concepto sin permiso del presidente del Consejo de Delegados.*
- 6) No fumar cigarrillos. Este contrato quedará automáticamente anulado y sin efecto si se encontrara a la maestra fumando.*
- 7) No beber cerveza, vino ni whisky. Este contrato quedará automáticamente anulado y sin efecto si se encuentra a la maestra bebiendo cerveza, vino o whisky*
- 8) No viajar en coche o en automóvil con ningún hombre, excepto su hermano o su padre.*
- 9) No vestir ropas de colores brillantes.*
- 10) No teñirse el pelo.*

- 11) Usar al menos dos enaguas.
- 12) No usar vestidos que queden a más de cinco centímetros por encima de los tobillos.
- 13) Mantener limpia el aula:
 - a) Barrer el suelo del aula al menos una vez al día.
 - b) Fregar el suelo del aula al menos una vez por semana con agua caliente y jabón.
 - c) Limpiar la pizarra una vez al día.
 - d) Encender el fuego a las 7:00 de modo que la habitación esté caliente a las 8:00 cuando lleguen los niños.
- 14) No usar polvos faciales, no maquillarse ni pintarse los labios”

Disponible en: http://www.enredando.org.ar/noticias_desarrollo.shtml?x=24652

El cambio del rol docente

Para Freire, la tarea primaria del educador es lograr mediante el diálogo que los estudiantes superen las actitudes ligadas a la opresión y generen actitudes de autonomía y libertad activa. Autores como Henry Giroux, Michel Apple, Thomás Popkewitz, entre otros, subrayan la función de la educación orientada a elevar la conciencia crítica de los oprimidos de modo que puedan liberarse de una vida dominada por otros. Para esto, el rol del docente es clave. H. Giroux en el texto: *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* sostiene que los docentes deben actuar como intelectuales transformativos. ¿Qué significa esto? Significa darle al docente el rol de profesional capaz de interpretar la práctica educativa como práctica inmersa en un contexto social y que, a su vez, pueda implementar cambios para superar la reproducción social a través del pensamiento crítico sobre la realidad social sobre la que le toca operar.

En palabras de Giroux (1990)²

(...) Un punto de partida para plantear la cuestión de la función social de los profesores como intelectuales es ver las escuelas como lugares económicos, culturales y sociales inseparablemente ligados a los temas del poder y el control. Esto quiere decir que las escuelas no se limitan simplemente a transmitir de manera objetiva un conjunto común de valores y conocimientos. Por el contrario, las escuelas son lugares que representan formas de conocimiento, usos lingüísticos, relaciones sociales y valores que implican selecciones y exclusiones particulares a partir de la cultura general. Como tales, las escuelas sirven para introducir y legitimar formas particulares de vida social. Más que instituciones objetivas alejadas

² Giroux, H. (1990). “Los profesores como intelectuales” (Introducción), en: Giroux, H., Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós, Barcelona-Bs.AS.-México.

de la dinámica de la política y el poder, las escuelas son de hecho esferas debatidas que encarnan y expresan una cierta lucha sobre qué formas de autoridad, tipos de conocimiento, regulación moral e interpretaciones del pasado y del futuro deberían ser legitimadas y transmitidas a los estudiantes. Esta lucha es del todo evidente, por ejemplo, en las exigencias de los grupos religiosos de derechas, que tratan de imponer la oración en la escuela, de retirar determinados libros de las bibliotecas escolares y de incluir algunas enseñanzas religiosas en los currículos científicos. Naturalmente, también presentan sus propias demandas las feministas, los ecologistas, las minorías y otros grupos de interés que creen que las escuelas deberían enseñar estudios femeninos, cursos sobre el entorno o historia de los negros. En pocas palabras, las escuelas no son lugares neutrales, y consiguientemente tampoco los profesores pueden adoptar una postura neutral.

En el sentido más amplio, los profesores como intelectuales han de contemplarse en función de los intereses ideológicos y políticos que estructuran la naturaleza del discurso, las relaciones sociales del aula y los valores que ellos mismos legitiman en su enseñanza. Con esta perspectiva en la mente, quiero extraer la conclusión de que, si los profesores han de educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, deberían convertirse ellos mismos en intelectuales transformativos (...) Giroux, 1990

A su vez, esto implica mirar la tarea de enseñanza desde una dimensión política.

(...)Un componente central de la categoría de intelectual transformativo es la necesidad de conseguir que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico. Hacer lo pedagógico más político significa insertar la instrucción escolar directamente en la esfera política, al demostrarse que dicha instrucción representa una lucha para determinar el significado y al mismo tiempo una lucha en torno a las relaciones de poder. Dentro de esta perspectiva, la reflexión y la acción críticas se convierten en parte de un proyecto social fundamental para ayudar a los estudiantes a desarrollar una fe profunda y duradera en la lucha para superar las injusticias económicas, políticas y sociales y para humanizarse más a fondo ellos mismos como parte de esa lucha. En este sentido, el conocimiento y el poder están inextricablemente ligados a la presuposición de que escoger la vida, reconocer la necesidad de mejorar su carácter democrático y cualitativo para todas las personas, equivale a comprender las condiciones previas necesarias para luchar por ello. (...)

El rol que desempeña un docente en su clase está relacionado al enfoque que éste tenga de la enseñanza. Para comprender esto mejor, citemos a Gary Fenstermacher, quien estudia los estilos docentes en su obra *Enfoques de la enseñanza*.

Destaca tres enfoques: el del **docente ejecutivo**, el del **docente terapeuta** y el del **docente liberador**.

En el primero, el docente es el gerente de la clase, distribuye el tiempo, adecua los contenidos, alienta o motiva el aprendizaje de los alumnos, está pendiente de la información de las notas, etc., es decir, todas las tareas que hacen a la supervisión del proceso de enseñanza en todas sus etapas. Este enfoque podría ubicarse en el marco filosófico del Positivismo y en la línea psicológica del conductismo, en tanto mide los resultados del proceso de aprendizaje en términos de productos obtenidos.

En el enfoque del terapeuta, el docente pone su atención especialmente en lo que el alumno hace o piensa para tomar decisiones respecto de su clase. Los contenidos de enseñanza se seleccionan teniendo relación con la significación que puedan tener para los estudiantes. La metodología de enseñanza está centrada en desarrollar la responsabilidad del estudiante y en la capacidad de tomar decisiones propias.

Este enfoque se ubica en el marco teórico de la psicología humanista, en tanto adquiere relevancia la experiencia subjetiva del que aprende, sus sentimientos y emociones. Entre docente y alumno tiene que haber una empatía para que el proceso de enseñanza se ponga en marcha.

El tercer enfoque, el del liberador, se centra en el contenido, más que en las habilidades específicas del docente (enfoque del ejecutivo) o en los estados psicológicos y emocionales de los alumnos (enfoque del terapeuta). El propósito es expandir la mente del estudiante para que se libere de las experiencias cotidianas, de la mera opinión y consiga un pensamiento profundo y crítico.

El enfoque liberador producirá una apertura de la capacidad de conocer y tener un pensamiento propio. La manera de enseñar es fundamental, forma y contenido resultan inseparables al momento de dar la clase. El alumno está inmerso en el aprendizaje de temas específicos al mismo tiempo que aprende una aptitud frente a la disciplina y al estudio.

Este enfoque se podría asociar a la teoría de la psicología cognitiva, en tanto es importante la dimensión reflexiva propia del estudiante; en cuanto a la relación con la pedagogía crítica o enseñanza emancipadora a la que veníamos haciendo referencia, el enfoque del liberador crea las condiciones en el aula, para que los alumnos tomen conciencia de su propia relación con el poder, sea éste de cualquier orden.

En síntesis ¿cuál es la función del **docente emancipador**?

Según Fenstermacher y Soltis (1999)

“Los emancipadores sostienen que las escuelas son instrumentos de reproducción social en las cuales las clases inferiores aprenden a ser obreros dóciles que cumplen órdenes y donde se entrena a las clases superiores para el liderazgo y el ejercicio del poder. El punto esencial de la enseñanza emancipadora es liberar los espíritus de los estudiantes de la influencia inconsciente de ideas opresivas sobre su clase, su género, su raza o su condición étnica porque esas ideas los paralizan, los debilitan y los separan de las oportunidades de lograr una vida mejor.”

Educación y cultura: el aprendizaje sociocultural y la cultura transformadora

Desde Freire, el cambio en educación está ligado a una praxis socioeducativa, en la cual los movimientos sociales son los agentes de la transformación de la cultura. Esta cultura transformadora es un espacio de conflicto, dentro y fuera de la escuela; según Gramsci, la hegemonía de la cultura no se ejerce sólo por la fuerza, sino por el convencimiento que entraña el sentido común. Al respecto, Giroux y McLaren escribieron:

“En primer lugar, el concepto de cultura ha estado conectado íntimamente con la cuestión de cómo las relaciones sociales son estructuradas dentro de las formaciones de clase, género y edad que producen formas de opresión y dependencia. En segundo lugar, la cultura ha sido analizada dentro de la perspectiva radical, no simplemente como una forma de vida, sino como una forma de producción a través de la cual diferentes grupos, sea desde sus relaciones sociales dominantes o subordinadas, definen y realizan sus aspiraciones a través de relaciones asimétricas de poder. En tercer lugar, la cultura ha sido vista como un campo de lucha en el cual la producción, legitimación y circulación de formas particulares de conocimiento y experiencia son áreas centrales de conflicto.”

Giroux y McLaren, 1998, pp. 119-120

La cultura transformadora es la que permite comprender y actuar críticamente en la sociedad en la que vivimos, para superar la desigualdad y la dominación.

El exMinistro de Educación argentino, Juan Carlos Tedesco, en *Conceptos de Sociología de la Educación*, desarrolla la relación de Cambio Social y Educación en los distintos momentos históricos, así, lo que significaba “cambio social” cuando Sarmiento quería universalizar la enseñanza primaria es totalmente diferente al sentido que le otorgamos al mismo concepto frente a la crisis del capitalismo y a las nuevas exigencias de una educación en tiempos de abruptos cambios tecnológicos y sociales.

*“El pensamiento pedagógico y político que acompañó la expansión capitalista hasta las primeras décadas de este siglo, se movió dentro de los marcos de esta asociación, en la cual el término **progreso** era entendido como crecimiento económico y como secularización de la vida social en su conjunto.*

La acción pedagógica escolar cumplía, en ese marco, una función clave en tanto garantía de la homogeneización cultural básica alrededor de los valores seculares propios del nuevo orden social. Si bien existieron notables diferencias según los países, la expansión de la educación formal implicaba universalizar un tipo de acción pedagógica con fuertes connotaciones innovadoras frente a la socialización extra-escolar brindada por la familia o la iglesia.

(...) Domingo Faustino Sarmiento y José Pedro Varela dedicaron una parte sustancial de su obra teórica y política al impulso de la expansión escolar como garantía de crecimiento económico y de un orden político y social que, para marcar su carácter novedoso, era definido como “civilización”.

Algunas décadas más tarde y en función del nuevo contexto histórico provocado por las crisis del desarrollo capitalista, las guerras mundiales y las necesidades de la reconstrucción, el análisis del papel de la educación en el cambio social adquirió un contenido diferente al original.

(...) Las guerras mundiales, el surgimiento del fascismo y del nazismo y, más contemporáneamente, las comprobaciones acerca del escaso efecto de la educación sobre la movilidad social, los ingresos, etc., pusieron de manifiesto que, considerada en forma aislada, la educación no es garantía de progreso material ni de orden político democrático-liberal.”

Tedesco (1990, p. 16-17)

Con este acercamiento conceptual a los teóricos de la educación estamos en condiciones de planificar nuestras prácticas asumiendo que nuestra participación tendrá una dimensión filosófica, política, histórica y social, y que ninguna decisión en el campo educativo es neutra, indistinta o azarosa. Lo importante es tomar conciencia de ello y actual en consecuencia.

BIBLIOGRAFÍA

AUBERT, Adriana (et al) (2010) *Dialogar y Transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Editorial Graó.

BOURDIEU, P. (2011) *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.

CREFAL (2013) *Hacia una EPJA transformadora en América Latina y el Caribe*. México: Sandoval.

FENSTERMACHER G. y SOLTIS J. (1999), “Cap. 1: Enfoques de enseñanza”, “Cap. 2: El enfoque del ejecutivo” y “Cap. 3: El enfoque del terapeuta”, “Cap. 4: El enfoque liberador”, en *Enfoques de enseñanza*, Amorrortu, Bs. As., pp. 15 a 29, pp. 31 a 53 pp. 55 a 77, pág. 79 a 105.

FILMUS, Daniel (1996) *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo*. Procesos y desafíos, la parte que habla sobre la teoría clásica de la sociología y su ramificación hacia la educación: el capital humano.

GIROUX, H. y McLaren, P. (2011). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila Editores.

Hillert, Flora (et al.) (2012) *Gramsci y la Educación: Pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*. Buenos Aires: Noveduc.

IGLESIAS, Roberto (2004) *De carambas, recórcholis y cáspitas*. Comunicarte: Córdoba, Argentina.

KOHAN, Walter (2013) *El maestro inventor. Simón Rodríguez*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

LENS, José Luis (2007) *El papel de la Educación Popular y la Animación Sociocultural en la Educación Comunitaria*. Módulo IV del curso 3 de Educación Sociocomunitaria. Universidad Tecnológica Nacional.

RAMBLA, Xavier (editor) (2012) *La educación para todos en América Latina*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

MCLAREN, Peter
http://www.ensenadigital.com/fundacion/index.php?option=com_content&view=article&id=83:peter-mclaren-una-pedagogia&catid=36:peter-mclare&Itemid=2

LOWY, Michael (2007) *La Teología de la Liberación: Leonardo Boff y Frei Betto*. Disponible en:
<http://www.rebellion.org/noticia.php?id=48447>

PUIGGRÓS, Adriana (1998) *La Educación Popular en América Latina*. Orígenes, polémicas y perspectivas. Niño y Dávila: Buenos Aires.

SCHEMELKES, Silvia (2006) Coordinadora General. *Experiencias Innovadoras en Educación Intercultural bilingüe*. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, México. Disponible en:
http://eib.sep.gob.mx/files/experiencias_innovadoras_2.pdf

TEDESCO, Juan Carlos (1999) *Conceptos de Sociología de la Educación*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

TEDESCO, Juan Carlos (2007) *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía*. Buenos Aires: Santillana.

VILAS, Carlos, (1998) *América Latina: experiencias comparadas de combate a la pobreza*. Universidad Autónoma de México. México: p. 9.

VILAS, Carlos, (1997) "De ambulancias, bomberos y policías: la política social del neoliberalismo" en *Revista Desarrollo Económico*. Edit. IDES, vol. 36, número 144 (enero-marzo 1997). Bs. As. P. 933.

Sobre **Desarrollismo** en educación

<http://www.eumed.net/libros/2007a/252/2.htm>

Sobre **Educación Popular** de Domingo Faustino Sarmiento

<http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/sarmientos.PDF>

Sobre **Movimientos Sociales relacionados con la Educación**

IBAÑEZ HERRÁN, José Emiliano, Miembro de Concejo Educativo (MRP de Castilla y León) y del Foro Social de Palencia. Profesor de Secundaria.

Versión electrónica del artículo publicado en *Tabanque*, nº 17 (pp. 11-32), incluido en la **Monografía "Los Movimientos de Renovación Pedagógica y la transformación socioeducativa"** coordinada por el autor de este artículo (2003, Valladolid: Univ. de Valladolid). Disponible en: <http://jei.pangea.org/edu/c/e-movim-redes.htm#top>

La Piragua, Revista Latinoamericana de Educación y Política, N° 30. III. 2009. En: CEAAL (Consejo de Educación de Adultos de América Latina), <http://www.ceaal.org/>

El CEAAL, es una red de organizaciones no gubernamentales con presencia en 21 países de América Latina y el Caribe, que desde la corriente de la educación popular trabaja a favor de la transformación democrática de nuestras sociedades, la conquista de la paz y los derechos humanos.

Unidad 3: Educación a lo largo de la vida. La Educación en, con y para las Personas Mayores

1. El contexto sociopedagógico del adulto mayor. El proceso de aprendizaje del adulto mayor y la construcción social del conocimiento. Gerontagogía
2. Fundamentos de la teoría socioeducativa: La Educación Social. La Pedagogía Social.
3. La Educación Intergeneracional
4. Los Programas Universitarios de Adultos Mayores

El lenguaje/3

En la época victoriana, no se podían mencionar los pantalones en presencia de una señorita. Hoy por hoy, no queda bien decir ciertas cosas en presencia de la opinión pública:

El capitalismo luce el nombre artístico de *economía de mercado*.

El imperialismo se llama *globalización*.

Las víctimas del imperialismo se llaman *países en vías de desarrollo*, que es como llamar niños a los enanos.

El oportunismo se llama *pragmatismo*.

La traición se llama *realismo*.

Los pobres se llaman *carente*, o *carenciados*, o *personas de escasos recursos*.

La expulsión de los niños pobres por el sistema educativo se conoce bajo el nombre de *deserción escolar*.

El derecho del patrón a despedir al obrero sin indemnización ni explicación se llama *flexibilización del mercado laboral*.

El lenguaje oficial reconoce los derechos de las mujeres, entre los *derechos de las minorías*, como si la mitad masculina de la humanidad fuera la mayoría.

En lugar de dictadura militar, se dice *proceso*.

Las torturas se llaman *apremios ilegales*, o también *presiones físicas y psicológicas*.

Cuando los ladrones son de buena familia, no son ladrones, sino *cleptómanos*.

El saqueo de los fondos públicos por los políticos corruptos responde al nombre de *enriquecimiento ilícito*.

Se llaman *accidentes* los crímenes que cometen los automovilistas.

Para decir ciegos, se dice *no videntes*.

Un negro es un *hombre de color*.

Donde dice *larga y penosa enfermedad*, debe leerse cáncer o sida.

Repentina dolencia significa infarto.

Nunca se dice muerte, sino *desaparición física*.

Tampoco son muertos los seres humanos aniquilados en las operaciones militares: los muertos en batalla son *bajas*, y los civiles que se la ligan sin comerla ni beberla, son *daños colaterales*.

En 1995, cuando las explosiones nucleares de Francia en el Pacífico sur, el embajador francés de Nueva Zelanda declaró: "No me gusta esa palabra bomba. No son bombas. Son *artefactos que explotan*".

Se llaman *Convivir* algunas de las bandas que asesinan gente en Colombia, a la sombra de la protección militar.

Dignidad era el nombre de uno de los campos de concentración de la dictadura chilena y *Libertad*, la mayor cárcel de la dictadura uruguaya.

Se llama *Paz y Justicia* el grupo paramilitar que, en 1977, acribilló por la espalda a cuarenta y cinco campesinos, casi todos mujeres y niños, mientras rezaban en una iglesia del pueblo de Acteal, en Chiapas.

Eduardo Galeano

Patas Arriba. La escuela del mundo al revés

Hoja de ruta: Estamos en el lugar clave de nuestro recorrido por la Educación Comunitaria: después de consideraciones generales arribamos a la Educación en Personas Mayores, con sus particularidades y su importancia en nuestra formación gerontológica

LA EDUCACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA. LA EDUCACIÓN COMUNITARIA DE ADULTOS Y DE ADULTOS MAYORES EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN NO FORMAL

La expresión “educación a lo largo de la vida” se forjó recién en los 90. Antes hubo una larga historia de intentos por darle una denominación acorde al papel que la educación tenía en las distintas etapas de la vida de una persona y los propósitos que se perseguían en cada una de ellas.

La educación permanente - la educación a lo largo de la vida

A partir de 1976, a partir de la Conferencia de Nairobi y los informes de la UNESCO de 1979, 1981 y 1984 sobre educación de adultos, se empieza a considerar la educación fuera del ámbito de la escuela. En la década del 80 toma impulso la educación de las personas adultas, a partir de la Asamblea General sobre el Envejecimiento en Viena y la creación de la UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia), en España.

La educación permanente tiene una fundamentación filosófica, la de Heidegger, con su idea de que “El hombre nunca acaba su proceso de construcción”; y una sociocultural, dada por la crisis del petróleo del 72 que trae aparejada una depresión económica y su consecuente disminución de la oferta laboral.

Pero ¿qué tendrá que ver esto de la crisis del petróleo con la educación? La inseguridad y fragilidad de las relaciones laborales generan una necesidad de elevar el nivel de capacitación para disputar lugares de trabajo en una sociedad cada vez más competitiva y de relaciones fugaces y descartables.

En referencia a este fenómeno, García Mínguez, Doctor en Educación de Personas Mayores de la Universidad de Granada, señala dos épocas, la de la educación permanente desde 1975 hasta 1990 y la educación a lo largo de la vida, desde 1990 hasta el 2003 (fecha de publicación de su obra: *La educación en personas mayores, ensayo de nuevos caminos*).

Época de la educación permanente (1975 – 1990)

Las destrezas cognitivas y las competencias adquiridas en la juventud tienen un breve período de vitalidad, razón por la cual han de ser repuestas y recreadas constantemente. Si en las sociedades tradicionales las profesiones se transmitían hereditariamente de generación en

generación, la “sociedad del conocimiento” (Castells) exige lo contrario: es decir, una generación ha de acostumbrarse a renovar la profesión e incluso ejercer otra nueva.

La relación directa estudio – trabajo se transforma en un planteamiento interactivo. La complejidad de la sociedad postindustrial justifica la Educación Permanente que viene a convertirse en una especialización flexible, asociada al proceso evolutivo de la ciencia y la técnica, por lo que su valoración adquiere categoría de “exigencia de las tecnologías y el desarrollo complejo”.

Planteamiento de la Educación a lo largo de la vida (1990 – 2003)

Si la Educación Permanente estaba orientada por y desde el trabajo, en la etapa de los años 90 la educación deviene como manifiesto personal y social. La sociedad posmoderna carece de modelos de valores. Esto hace que la ciudadanía se sienta perdida. “Desde este trasfondo, las tareas de autodescubrimiento, formación de identidad del yo, superan a otras tareas que surgen en el desarrollo de las personas” (Brater, M., 1997, 151).

En Europa hay disposición de más tiempo libre y más poder adquisitivo que aumentan la demanda de formación. Pero no se trata de habilidades para desempeñar el puesto laboral, sino una educación en capacidades de identidad y participación. Se dan el cultivo de la lectura, escritura, el arte, los avances de las ciencias, la informática. Aquí echa raíces la independencia de pensamiento y el valor crítico (Habermas, J.)

La huida de la domesticación y el acoplamiento a los cambios sociales se está convirtiendo en los objetivos de la Educación a lo largo de la vida.

La Educación Permanente actúa sobre el “saber hacer”. Sin embargo, la E. a lo largo de la vida explora el “saber hacer y el ser” (Delors, J. 1997).

Por primera vez en la historia se está pidiendo a través de la educación transversal que el hombre no viva para trabajar, sino que trabaje para vivir.”

(García Mínguez, ob.cit. pp. 37-41)

La doctora Montero García (2005) fundamenta la inclusión de la educación en personas mayores dentro de la filosofía de la educación a lo largo de la vida.

“Partimos de la convicción de que la finalidad básica desde el ámbito socioeducativo, no es otra que la que permite a la persona, a cada persona, sin ningún tipo de limitaciones por razones de edad, género o condición cultural, un mejor conocimiento de sí mismo y una mayor capacidad de actuación y de elección en los distintos momentos que se suceden a lo largo de su vida.” (García Montero, 2005, p. 226)

Toda persona tiene derecho a progresar durante su vida, tanto en el plano personal como en el social, desde su experiencia vivida, su bagaje cultural y los nuevos conocimientos que va adquiriendo. En este sentido, la **Declaración sobre el Derecho a Aprender** dice:

“Hoy más que nunca, el reconocimiento del derecho a aprender constituye un desafío capital para la humanidad. El derecho a aprender es: el derecho a saber leer y escribir, el derecho a formular preguntas y reflexionar, el derecho a la imaginación y a la creación, el derecho a interpretar el medio circundante y a ser protagonista de la historia, el derecho a tener acceso a los recursos educativos, el derecho a desarrollar las competencias individuales y colectivas”
(UNESCO, 1985: 73-74)

La educación en personas mayores tiene un valor social importante, desde el punto de vista de personas realizadas e integradas a la comunidad. Lejos quedó la posición positivista por la cual la educación tiene un sentido productivo para aportar a las demandas de la sociedad.

APRENDIZAJE DE LA PERSONA MAYOR

El contexto sociopedagógico del adulto mayor. El proceso de aprendizaje del adulto mayor y la construcción social del conocimiento. Gerontagogía. Gerontología Educativa. Gerontoeducación

La característica más importante de la educación de adultos es la intervención en la realidad, más que la mera adquisición de nuevos conocimientos. La reflexividad que fomenta favorece la emancipación cultural y social del que aprende.

El contexto sociopedagógico del adulto se diferencia del de los jóvenes en la autodeterminación económica, social y vocacional.

El profesor Juan Sáez, catedrático de Pedagogía Social de la Universidad de Murcia, se refiere a los cambios que protagonizan los propios educandos:

“...Las finalidades de la educación de las personas adultas son, o deberían ser supraeducativas: el objetivo de la educación no es el enseñar o instruir, sino algo que trasciende, asumiéndolos, esos procesos. La finalidad es comprender, autocomprenderse, crecer moralmente, mejorar la calidad vital, decidir con más coherencia y credibilidad y no depender o aumentar la independencia frente a lo que asfixia o ahoga... todo ello camina a favor de una situación personal y social, llamada autodeterminación. También, y a escala distinta de valoración, se ha denominado a la autodeterminación, emancipación” (J. Sáez, 1998: 237).

En otra de sus obras destaca la diferencia con la educación escolar:

“Esta situación aparentemente banal, o de sentido común, señala las diferencias en torno a los elementos que entran a formar parte del proceso educativo: a quién educar, cómo, para qué, dónde, cuándo, por quién... No se puede, por ello, tratar en la educación al niño como al adulto. Pero tampoco se puede considerar a éste como alguien irresponsable, incapaz de “hacerse cargo” de sí mismo porque, justamente, lo que lo caracteriza como ser social es la capacidad para tomar decisiones (incluso cuando su nivel cultural no sea óptimo) y decidir en cada caso (y según condiciones) qué hacer según intereses y finalidades”. (J. Sáez, 2003: 14)

Hasta aquí mencionamos a la educación de adultos en oposición a la educación de jóvenes, pero no nos hemos referido específicamente a la educación de adultos mayores. Al respecto el profesor García Mínguez dice:

“El propósito más trascendente, el fin último es la felicidad a través de la ejercitación del pensamiento... El sentido de la educación en personas mayores no es distinto al de cualquier otra edad. Lo que la va a diferenciar será el contexto y el método que posteriormente desarrollaremos” (2004)

El proceso de aprendizaje en el adulto mayor

Varias ciencias se han dedicado a estudiar el fenómeno de la educación en personas mayores: la Medicina, la Biología, la Psicología, la Antropología, la Sociología y más recientemente, la Pedagogía o Andragogía, como veremos más adelante.

En el sentido de la capacidad de aprender, la respuesta depende de la teoría sobre la cual nos basemos; la persona mayor puede estar en ventajas, por ejemplo, para las teorías constructivistas, para las cuales el aprendizaje es un proceso en el que los nuevos conocimientos se relacionan con los previos, que funcionan como puntos de anclaje. Entonces, la persona mayor podría alcanzar un conocimiento más abundante o profundo, según su bagaje cultural.

Lo cierto es que poner de relieve la pérdida de algunas capacidades cognitivas, lleva a la errónea creencia de que a medida que una persona envejece el aprendizaje se dificulta o se imposibilita, esto no tiene por qué ser así. En las distintas etapas de la vida contamos con diferentes recursos a nivel cognitivo para sumar aprendizajes, la adquisición del habla por parte de un niño tiene muy poco en común con el proceso de aprendizaje de una segunda lengua por parte de un adolescente o de una persona adulta, pese a lo cual se producen los aprendizajes.

En una persona mayor el aprendizaje más efectivo es el que favorece la actividad, es decir, en el que el estudiante se sienta involucrado. Es más probable que una persona mayor -como de

otras edades-, sea consciente de su aprendizaje si este está relacionado con una práctica concreta, ya que el factor experiencial es más importante que el meramente teórico. Y un factor más a tener en cuenta es el ritmo o mejor dicho, los ritmos de aprendizaje de una persona en diferentes temáticas. Una persona puede pasar rápidamente por un tema con el que tiene más afinidad y detenerse mucho en la comprensión de otro.

El ambiente de aprendizaje es particularmente importante para el colectivo mayor, considerando que el momento de la clase es de encuentro entre pares, de mitigación de la soledad o simplemente de solaz y esparcimiento, tenemos que pensar que el aprendizaje colaborativo, entre compañeros y tomando al docente como guía o facilitador, disminuye la tensión propia de la situación de aprendizaje y la convierte en un encuentro social esperado, en el que, al mismo tiempo se da el pleno desarrollo de las capacidades intelectuales.

La memoria

Suele darse más importancia a la memoria cuando se habla de aprendizaje de adultos o de adultos mayores que de los jóvenes. Es cierto que en muchos casos la pérdida de la memoria, asociada con ciertas enfermedades puede ser un obstáculo para el aprendizaje, pero también es cierto hay personas que tienen mala memoria durante toda su vida o no la han ejercitado suficientemente y se animan a seguir aprendiendo.

Para que una información se convierta en objeto de aprendizaje tienen que aparecer el interés y una manera de codificación que permita más adelante encontrar esa información, ya transformada en conocimiento en relación a otros y en disponibilidad de ser usada en situaciones nuevas.

Citamos a la Doctora Montero García respecto a la memoria de los adultos mayores en comparación con la de los jóvenes:

“Cuando, a través de diversos estudios, comparamos la capacidad y pérdida de memoria en personas mayores con otras más jóvenes, encontramos ciertamente diferencias. Parece demostrado que la cantidad de información mantenida en el registro sensorial y en la memoria a corto plazo (referida al momento de atención consciente que nos permite manejar nuevos datos) no varía sustancialmente entre un sector generacional y otro, pero sí se constatan diferencias más significativas cuando hablamos de procesos o estrategias de elaboración u organización de información a más largo plazo. Aun así, estos problemas no derivarían de la pérdida de capacidad de almacenamiento, sino de los procesos que garantizan la transferencia de los almacenes transitorios a los de memoria a largo plazo (Palacios y Marchesi, 1986³).”

¹ Palacios, J. y Marchesi, A. (1986) “Inteligencia y memoria en el proceso de envejecimiento”. En VV.AA.: Psicología Evolutiva: Adolescencia, Madurez y Senectud. Tomo III. Madrid: Alianza.

Montero García: 281

La doctora Montero García continúa su análisis citando a Shaie y Balts en referencia a que los adultos mayores suelen utilizar estrategias de aprendizaje menos eficientes.

“Por ejemplo, los individuos jóvenes utilizan mediadores o imágenes visuales que incluyen palabras o asocian apartados en una frase, para mejorar el recuerdo. Diferentes investigaciones han demostrado que las técnicas de memorización ineficaces, junto con los aspectos externos de la situación de la prueba, como el hecho de exigir rapidez en su desarrollo, o la familiaridad acerca de la misma, constituyen factores que justifican el peor rendimiento con individuos de edad avanzada (Shaie y Baltes, 197⁴).”

Montero García: 281

Estos conceptos son fundamentales para los educadores, ya que sabiendo cuáles son las particularidades del aprendizaje del adulto mayor pueden adaptar metodología que faciliten la reconstrucción de los propios conocimientos y la construcción de los nuevos.

En la adultez mayor la participación en la construcción del conocimiento significa sentirse parte del tejido social y desempeñar un rol social dinámico. En la actualidad el concepto de socialización es un fenómeno general que tiende a reemplazar a la exclusión social de la que muchos mayores se sienten objeto.

Gerontagogía

La pedagogía, desde su concepción etimológica, se refiere a la educación de los niños. Del griego “paidagoguía”, significa “conducir al niño”. Esta definición se circunscribe a una etapa definida de la vida de una persona.

Para hacer referencia a la educación en otras etapas de la vida, aparece en 1970, la denominación *Andragogía* para la educación de adultos; proviene del griego “aner”, “anρός”, que significa hombre, adulto, mayor, varón.

2 Schaie, K. y Baltes, P. (1977) “Some faith helps to see the forest: A final comment to the Horn and Donaldson myth of the Baltes/Schaie position on adult intelligence”. *American Psychologist*, 32, 1118-1120.

El estadounidense Knowles introduce este término para diferenciar la educación de los niños de la de los mayores. Nuevamente nos queda un poco estrecho este término, ya que tienen una marca de género, por la cual no se incluyen a las mujeres.

Gerontología educativa – Gerontagogía

La denominación “gerontología educativa” pone el énfasis en el envejecimiento como estado vital y su adjetivo “educativa” pone en un segundo término la función de la educación.

La Gerontagogía es el estudio de la práctica educativa de las personas mayores, desde una perspectiva evolutiva que enfatiza y destaca una imagen positiva de los mayores.

“La Gerontagogía sería pues “el conjunto de métodos nuevos, técnicas, etc., agrupados en un nuevo corpus de conocimiento orientado en función del desarrollo del discente mayor”. En líneas generales, también puede ser definida como “disciplina educativa interdisciplinaria que tiene por objeto el estudio de la persona mayor en situación educativa” (Lemieux⁵, 1997:46)”

Gerontología Comunitaria y Educativa

No obstante las definiciones académicas, la apropiación de la situación de intercambio social con fines educativos en nuestro medio, desde las experiencias formativas que llevamos a cabo desde la Dirección Nacional de Políticas para Adultos Mayores ha tomado el nombre de **Gerontoeducación**.

En nuestros Seminarios de Gerontología Comunitaria y Educativa para Educadores de Adultos Mayores, abiertos al público en general, nos encontramos con la avidez del conocimiento y la reflexión debida a la temática del envejecimiento y la posibilidad de seguir siendo un sujeto de aprendizaje.

Estos cursos de formación y difusión gerontológica tienen por fundamentos:

1. Conocer las características biológicas, psicológicas, sociales y culturales de la persona mayor.
2. Propiciar las potencialidades del adulto mayor, que provienen de su historia, de su experiencia y de su actual motivación.
3. Desarrollar un pensamiento crítico acerca de la educación inclusiva en referencia particular a la integración de este grupo etario.
4. Incentivar la capacidad de vinculación social para la intervención comunitaria.

3 Lemieux, A. (1997) Los programas universitarios para mayores. Enseñanza e investigación. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (IMSERSO).

5. Poner de relieve la vivencia de la creatividad y el disfrute del descubrimiento intelectual y la posibilidad de la aplicación a su entorno.
6. Generar proyectos socioculturales intergeneracionales en los que se revalorice la imagen de la vejez y de la persona mayor como sujeto de derecho y protagonista del cambio social.

Las neurociencias y el aprendizaje: la Neuroeducación

Vamos a conocer algunos conceptos desarrollados por las neurociencias, dedicadas a investigar el funcionamiento del cerebro en situación de aprendizaje y a lo largo de la vida.

Abc del cerebro

Estudios auspiciados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos y desarrollados en varios países de larga tradición en la investigación del cerebro y de la capacidad humana para aprender, demuestran conclusiones arribadas en los últimos años acerca de la naturaleza y alcances del aprendizaje humano.

Comencemos por señalar los diferentes puntos de vista de las neurociencias y las ciencias de la educación.

En la obra *Entender el cerebro: El nacimiento de una ciencia de Aprendizaje*, aparece la siguiente distinción:

“Los neurólogos consideran el aprendizaje como un proceso cerebral donde el cerebro reacciona a un estímulo, que implica la percepción, el procesamiento y la integración de información.

Los educadores consideran esto como un proceso activo que conduce a la adquisición de conocimientos, que a su vez implica cambios duraderos, medibles y específicos en el comportamiento”.

Funciones cognitivas

“El cerebro está continuamente cambiando - en desarrollo - a lo largo de la vida. Este desarrollo es guiado por la biología y la experiencia en constante interacción. Debido a esta interacción continua, cada cerebro es único.

Aunque hay una amplia gama de diferencias individuales en el desarrollo del cerebro, el cerebro tiene características relacionadas con la edad que pueden tener consecuencias importantes para el aprendizaje.

Los científicos están comenzando a trazar estos cambios madurativos y entender cómo la biología y la experiencia interactúan para guiar el desarrollo”.

Ventanas de oportunidad para el aprendizaje

Ciertos períodos en el desarrollo de un individuo son particularmente bien adaptados para el aprendizaje de ciertas habilidades. Durante esos momentos clave el cerebro necesita ciertos tipos de estímulos a fin de establecer y mantener a largo plazo el desarrollo de las estructuras involucradas. Estas son las etapas en las que la experiencia del individuo se convierte en un factor primordial, responsables de cambios profundos.

Estos períodos se llaman "períodos sensibles" o ventanas de oportunidad, ya que son los momentos óptimos para que las personas aprendan habilidades específicas. Ellos son parte de los recursos naturales del desarrollo, pero la experiencia es necesaria para que un cambio (aprendizaje) sea eficaz. Este proceso puede ser descrito como "experiencia-expectante" del aprendizaje, como el lenguaje oral. A diferencia del aprendizaje de la lengua escrita que puede tener lugar en cualquier momento en el curso de la vida de un individuo.

Si el aprendizaje no se produce en estas ventanas de oportunidad, no quiere decir que no pueda ocurrir. El aprendizaje tiene lugar a lo largo de toda la vida, aunque fuera de estas ventanas de oportunidad, se necesita más tiempo y recursos cognitivos y no suele ser tan eficaz.

Hasta aquí la parte del texto mencionado referido al cerebro. A continuación, otro recorte de otra investigación, publicada recientemente en la web:

Investigadores: cerebro de ancianos no sufre deterioro cognitivo

10 /02/2014 disponible en <http://elcastellano.org/noticia.php?id=2353>

Una reciente investigación llevada a cabo en Alemania desafía la extendida noción de que el cerebro humano sufre un deterioro cognitivo con el paso de los años. Según los autores del estudio, lo que en realidad ocurre es que una persona anciana almacenó una cantidad mayor de información durante la vida y por eso el cerebro lleva más tiempo para procesarla, pero su capacidad permanece inalterada.

El trabajo, publicado en el periódico *Topics in Cognitive Science*, critica los métodos de evaluación de las habilidades cognitivas utilizados en las investigaciones actuales, que muestran una declinación de la actividad cerebral. "El cerebro humano trabaja más lentamente en la edad avanzada, pero eso se debe a que almacenamos más información a lo largo del tiempo. Afirma Michael Ramscar, investigador de la Universidad de Tubinga, en Alemania.

En forma similar al funcionamiento de un procesador, la capacidad del sistema no cambia con el transcurso del tiempo, pero si se le agrega información en forma permanente, su procesamiento será más lento.

Fundamentos de la teoría socioeducativa: La Educación Social. La Pedagogía Social

Explicaremos en este apartado la segunda teoría socioeducativa, la primera es la de la Educación Popular, cuya base se sustenta en la integración social, económica y cultural de las personas que están o quedan fuera de la escuela, en América Latina.

La Educación Social es una disciplina científica relativamente nueva que realiza su ejercicio profesional más allá de la escuela. Surge en Europa, y su filosofía trata de organizar e incrementar los recursos que se encuentran en la Comunidad para la mejora de la calidad de vida de los grupos sociales.

Entre los autores españoles destacados, vamos a seguir los lineamientos del Doctor Jesús García Mínguez, catedrático de la Universidad de Granada, del Doctor Juan Sáez Carreras, de la Universidad de Murcia y del Doctor Antonio Petrus Rotger, catedrático de la Universidad de Barcelona.

El Doctor García Mínguez en un curso de posgrado dictado en la Universidad de Rosario, en mayo de este año, denominado *Pedagogía Social y Adultos Mayores, fundamentos teórico-epistemológicos y distintos enfoques en educación de adultos*, explicó la importancia que tiene hoy, en Europa, la educación de adultos mayores, enmarcada en la Pedagogía Social.

La Educación Social requiere de una perspectiva teórico-práctica para enfocar su acción. Su auge en las últimas décadas se debió a las nuevas formas del Estado del bienestar, al incremento de las poblaciones inmigrantes marginales y los nuevos problemas de convivencia. Esto sumado a la crisis de los sistemas escolares, lo que llevó a la pérdida de confianza en la educación.

Además, desde el punto de vista del tiempo, la educación se concibe como una actividad necesaria para acompañar todos los procesos de la vida, por lo tanto, sobrepasa también los límites temporales de la enseñanza escolar.

Al respecto de la Educación Social y el Estado del Bienestar, el Doctor Antonio Petrus Rotger señala:

Estado del Bienestar y Educación Social

“Como sabemos, el origen del Estado del bienestar se remonta a la industrialización (...) el proceso de democratización, la secularización de la sociedad, la aparición de ciertos movimientos sociales surgidos en el ámbito del capitalismo industrial, la construcción de los estados nacionales, etc., son algunos de los factores o circunstancias que posibilitaron que algunos países, después de la Segunda Guerra Mundial, consolidaran las formas democráticas y dieran paso a la aparición del llamado Estado del bienestar (Welfare State).

El Estado del bienestar se impone en aquellas sociedades que después de haber alcanzado ciertas cotas de mejora económica deciden intervenir en la vida de los ciudadanos con el objetivo de facilitarles una mayor calidad de vida. (...) En resumen, el Estado del bienestar se define, entre otras, por las siguientes características:

- a) Un considerable crecimiento económico-industrial.*
- b) Una decisiva intervención del Estado en la orientación y desarrollo de la economía.*
- c) Un notable intervencionismo del poder público en la vida social.*
- d) Un importante aumento del gasto público derivado de los servicios y prestaciones sociales que asume.*
- e) La importancia del Estado como “consumidor”*

(Petrus, 1997)

Completando lo escrito por Petrus, acerquémonos a la conceptualización del Dr. García Mínguez, que hemos reformulado a partir de notas de cátedra:

Las raíces socioculturales de la Educación/Pedagogía Social tienen dos fundamentos: la lógica sociológica y la lógica antropológica.

La lógica sociológica deriva de la práctica democrática de las sociedades, para la que es imprescindible la participación de sus ciudadanos preparados, puesto que la desigualdad educativa es uno de los pilares de la demagogia.

Siguiendo con la lógica sociológica, hay que analizar la aparición del Estado del bienestar que, como vimos anteriormente, es el orgullo de los países desarrollados y es el terreno en el que se asienta por derecho propio la Educación Social.

La irrupción de las nuevas tecnologías y la falta de solidez laboral obligan a la capacitación constante de los ciudadanos. La Educación Social se afianza en los países donde se abren nuevas posibilidades de formación, en este contexto se desarrollan espacios para la educación de mayores.

La lógica antropológica nos permite buscar las bases de la Educación Social a partir del existencialismo de Heidegger, Jaspers, Dewey, Ortega, con la idea antropológica del ser incompleto. La ser humano es un ser en permanente construcción. El ideal de humano no es la existencia solitaria, sino el ser de los intercambios y de las responsabilidades sociales. En este hacerse diariamente descubrimos la tarea de la educación, una educación comprometida con lo social y personal.

El Dr. García Mínguez explicita también la pertinencia de la Educación Social desde la mirada de los Derechos Humanos *“como derecho a lo largo de la vida la educación extraescolar, la social es hoy un decisivo factor para que los derechos humanos y la igualdad de oportunidades dejen de ser meros planteamientos teóricos y devengan en realidad. La escuela presta un servicio a la compensación socio-cultural. Es la primera función de la institución escolar. No obstante, los conflictos sociales (marginación, inmigración, desigualdad), las diferencias (pobreza, explotación, represión, analfabetismo...) exigen el reconocimiento de una educación fuera de la escolástica”*.

Hasta aquí, los dos autores citados dicen que la Educación Social tiene una explicación socioeducativa, como consecuencia de la instauración del Estado del bienestar en Europa. García Mínguez avanza sobre los fundamentos antropológicos y de la perspectiva de los Derechos Humanos para considerar a la Educación Social la que continúa y complementa a la escolar.

La Educación Social y la Educación en Personas Mayores

La profesora Montero García toma las definiciones de varios autores que se refieren a la relación entre la Educación Social y Educación en Personas Mayores.

“Algunos autores han sido capaces de ampliar el campo científico de la Educación Social en España. Entendiéndola como síntesis, reflejo y resultado de tres campos de conocimiento: la Educación de Adultos, la Animación Sociocultural y la Educación Especializada.

(...) el profesor J. Sáez (2003), apuesta por la Educación de Personas Mayores como un campo específico, que ofrece a la Pedagogía Social (y, por ende, a la Educación Social), elementos para la reflexión y reelaboración de sus discursos (...) La Pedagogía Social constituiría el territorio más amplio y la Educación de Personas Mayores la geografía de conocimiento que encuentra su cobertura justificadora bajo la cobertura de aquél” (J. Sáez, 2002b: 187)”

Montero García, 33

La Educación Social y dentro de ésta, la Educación en Personas Mayores está comprometida con la revalorización de la persona mayor dentro de la sociedad, con el fin de que participe de la transformación del entorno y logre su superación personal.

Para cerrar este punto nos quedamos con la definición que el profesor García Mínguez hace de la Educación en Personas Mayores:

“La educación en personas entradas en años es una acción fenomenológica orientada a posibilitar el descubrimiento del capital personal, social y cultural a fin de que el colectivo mayor dé alcance a su reconocimiento y transformación” (2004)

El educador en los programas educativos de adultos mayores

El trabajo profesional del gerontagogo está aún en formación, lo que no significa que el docente que se dedica a la enseñanza de adultos mayores no tenga que ser un educador formado y comprometido con la realidad socioeducativa de su grupo de alumnos. El gerontagogo debe tener, además de una sólida formación técnico-académica, una gran capacidad de trabajar integrando la diversidad y priorizando el componente socio-afectivo sobre el puramente cognitivo.

Es curioso que las Ciencias de la Educación no le hayan dado la importancia ni el espacio que esta rama de la educación requiere y sean terrenos ganados desde las prácticas de otras profesiones, como la psicología, la animación sociocultural, la educación física, etc.

“Desde la perspectiva sociocrítica, se exige pues que los educadores sean facilitadores, pero al mismo tiempo intelectuales transformadores para que su labor no quede paralizada en la rutina de la transmisión, planificación, organización, etc., y actúen como profesionales de la reflexión y la crítica. Esto se consigue con una práctica educativa fuertemente comprometida con los contextos sociocomunitarios y los marcos sociales donde tienen lugar. No se trata, por tanto, de aplicar el conocimiento, sino de problematizarlo, teniendo el cambio social como meta (Escarbajal⁶, 2003)”

Montero García: 318

Desde esta perspectiva, el gerontagogo es un intelectual transformador, que sea un facilitador del aprendizaje, permitiendo el diálogo y fomentando una interpretación crítica de la realidad estudiada. Una de las características más importantes de un educador de personas mayores es su flexibilidad para organizar la clase, facilitar la situación de aprendizaje y, al mismo tiempo, permitir que cada persona mayor realice su propio proceso de comprensión y producción, en

4 Escarbajal, A. (2003) “Personas mayores, educación y aprendizaje”. En J. Sáez, (Coord.) Educación y aprendizaje en las personas mayores (pp. 159-181). Madrid: Dykinson.

pos de cambiar su entorno. Y esto último es lo que suele presentarse como un problema, no siempre el gerontólogo puede generar alternativas que posibiliten una intervención en el contexto. Si el intento de cambiar el entorno resulta utópico o conflictivo, resultando de esto una frustración o una confrontación inútil, se debería trabajar en la búsqueda de nuevos modos de afrontar los mismos conflictos.

En otro artículo de la misma autora, encontramos una referencia hacia la conveniencia de trabajar desde la perspectiva crítica con las personas mayores:

“El papel que juega el pensamiento crítico en la educación de las personas mayores, es desde esta perspectiva evidente. Si, con los más jóvenes, podemos servirnos de la reflexividad para que sean capaces de establecer prioridades, dilucidar entre distintas opciones y ser capaces de actuar según valores universales de manera consecuente, con las personas mayores esta pretensión se ve favorecida por el hecho de que tienen un bagaje mayor donde poder acudir para ser capaces de equilibrar justamente distintas alternativas. El reto está en poder conjugar acertadamente esas dos características: la amplitud de experiencias y la unicidad de pensamiento. Como docentes y como agentes mediadores de la realidad social en otras ocasiones, deberíamos estar dispuestos a adoptar y llevar a cabo estrategias que permitieran a los mayores una mayor flexibilidad de pensamiento, un enfoque más objetivo y tolerante a la hora de abordar cuestiones que pudieran estar en aparente contradicción con sus propias creencias e ideologías”

(Montero García, 2000)

Siguiendo esta línea de pensamiento, podemos afirmar que las personas mayores están en ventaja para aprender, ya que suelen hacer un uso más apropiado de su capacidad reflexiva y de sus vivencias en situaciones de aprendizaje, lo que le facilitaría el uso de estrategias de intervención comunicativa.

La reflexión sobre las propias experiencias y percepciones ponen al que aprende en un punto de mayor comprensión histórica y cultural, lo que permite, como consecuencia, un mayor entendimiento de su entorno social.

El educador en cualquier nivel y situación de enseñanza en la que se halle, debe realizar un diagnóstico del grupo de estudiantes y de los objetivos a alcanzar tanto a nivel institucional como del curso o taller a desarrollar.

El educador que se dedica a dar clases a personas mayores tiene que diseñar una hoja de ruta por donde facilitar el recorrido del grupo interesado en aprender. A seguir transcribimos una síntesis de los métodos posibles de ser implementados, según los objetivos a alcanzar, del libro Gerontología Educativa. Cómo diseñar proyectos educativos con personas mayores, de la

Doctora en Educación Lourdes Bermejo García, a quien tuvimos el placer de escuchar en una conferencia sobre Educación en Personas Mayores, en el II Congreso Latinoamericano de Gerontología Comunitaria, realizado en Buenos Aires en 2013.

Método expositivo conclusivo

Es el método más empleado en las charlas y conferencias. Es un buen recurso siempre que se sea consciente de sus limitaciones: que sirve sólo para transmitir información, que su máxima eficacia se muestra cuando los destinatarios son personas expertas y motivadas por recibir más información sobre un tema y que no permite comprobar si los contenidos han sido comprendidos, asimilados y si serán aplicados por los mayores. Normalmente, este recurso adquiere su máxima utilidad en la fase inicial de un proceso formativo o en una campaña de sensibilización y motivación. Pero, en general, trataremos de minimizar su uso y revisar si cuando lo empleamos se adecua realmente a nuestros objetivos.

Método interactivo reproductivo

En este método, tanto el docente como el mayor tienen un papel activo. Resulta muy útil para corregir conceptos, memorizar contenidos y fijar aprendizajes por medio de la combinación estímulo-respuesta. No permite profundizar en los temas desde una perspectiva abierta, completa y plural. Requiere un buen diseño de estímulos y una buena retroalimentación y – para que resulte grato y no sea rechazado por infantil por los mayores- de cierta dosis de imaginación y de una buena preparación.

Método activo reproductivo

El educador/a diseña situaciones para que el mayor actúe y practique. Es idóneo para aprender a automatizar conocimientos procedimentales (destrezas manipulativas, mecánicas y psicomotrices). Requiere un buen diseño de la secuencia, del espacio, del tiempo y de los recursos (materiales, aparatos o instrumentos) necesarios para que todos los practiquen.

Método interactivo productivo

El educador/a debe saber aportar información y estimular a la participación; para ello cuestiona, canaliza, orienta, etc. Los mayores, por su parte, comentan, buscan, exploran, preguntan, exponen, etc. Existen dos formas de desarrollar este método: con una perspectiva deductiva (el docente aporta información como materia prima, pero quienes realmente trabajan son los alumnos, que tratan de aplicarlo, que lo valoran y generalizan), o desde la inductiva (se parte de una situación o caso para que, a partir de este, los alumnos reflexionen, piensen, asocien, concluyan. Al final, el educador sintetiza, resume, amplía, valora). También pueden combinarse

ambas. En todo caso, siempre el profesional deberá saber potenciar la capacidad didáctica del grupo y acompañarlo en este proceso.

Método expositivo suscitador-estimulador

Combina las ventajas del expositivo pero posee una perspectiva constructivista, ya que pretende conectar con los saberes y experiencias de los mayores. Requiere que el docente sepa exponer el tema de forma abierta y compleja, adaptándose al grupo mientras observa a los mayores y logra involucrarlos.

Método activo productivo

Aquí, los auténticos protagonistas son los alumnos (o el grupo), ya que son ellos quienes, con la menor ayuda e información posible del docente, deberán investigar, buscar, descubrir por sí mismos. Aunque en un primer momento el docente puede tener que presentar casos, simulaciones de prácticas hasta que los mayores sean capaces de ser autónomos en su aprendizaje, deberán ser ellos quienes se encarguen posteriormente de buscar la información, de realizar entrevistas con personas expertas, de organizar seminarios o jornadas, etc. Este método requiere que el docente sepa ceder protagonismo y favorecer su autonomía mientras ayuda a los participantes a disponer de los recursos materiales, humanos y, sobre todo, de las habilidades personales necesarias para realizar exitosamente las actividades y alcanzar los objetivos propuestos.

197-199

La elección del método más adecuado a cada grupo dependerá de la buena evaluación diagnóstica del educador y de su capacidad de realizar las modificaciones pertinentes en caso de que la metodología utilizada deje de dar buenos resultados.

Siguiendo con las recomendaciones de Lourdes Bermejo, una vez establecidos los objetivos y contenidos educativos el educador tiene que pensar en las estrategias didácticas, para que sean congruentes con lo que se pretende lograr.

Por ejemplo: si nuestro objetivo es **de conocimiento** y dentro de este queremos lograr la integración, la técnica didáctica o acción a realizar tendría que ser relacionar con lo vivido, o contextualizar.

Si nuestro objetivo es de procedimientos y más específicamente queremos que se desarrollen habilidades y destrezas, la técnica elegida podría ser repetir acciones concretas, generalizar el uso de procedimiento para otras situaciones, practicar procedimientos.

Si nuestro objetivo es de actitudes, digamos para el desarrollo de la autonomía personal, la técnica más adecuada se encontraría entre participar en la gestión de su propia formación mediante la opinión de los materiales, los tiempos, la evaluación. O la elaboración de una tarea de análisis y conclusiones personales.

Recursos didácticos

El uso de recursos didácticos atractivos como los audiovisuales requiere también de una planificación y dedicada selección. *La falta de experiencia en el uso de los recursos audiovisuales o el deseo de impresionar con recursos más complejos o tecnológicamente más modernos son los que llevan al orador a ponerse en evidencia y a cometer una serie de errores.* Op.cit. 205

Podríamos hacer un listado de recomendaciones, algunas de las cuales seguramente serían bastante obvias, como la consideración de la buena calidad del material a utilizar, la accesibilidad en la comunicación (subtitulados, contrastes adecuados, tiempo para la observación y la lectura, nitidez sonora, etc.), la pertinencia del audiovisual con la temática a desarrollar, en especial la selección de una parte significativa y clara.

El “qué” de la cuestión: el contenido

El contenido educativo debe cumplir una serie de características si pretendemos la adquisición y construcción de nuevos saberes.

Lourdes Bermejo nos recuerda lo que debemos tener en cuenta al momento de seleccionar contenidos para la clase:

“En primer lugar, deberá ser comprensible, poseer un alto poder explicativo, ser valioso y útil para interpretar la realidad y para participar en su entorno. La formación del mayor debe llevar pareja la elaboración permanente de su proyecto vital actual y futuro. Ser capaz de evaluar la realidad que lo rodea y tomar decisiones en consecuencia.

Además los contenidos deberán poseer una estructura interdisciplinaria. Una de ellas es diseñar grandes áreas de conocimiento, por ejemplo, ciencias sociales, ciencias biomédicas, etc. Otra forma, más compleja aunque mucho más deseable, es orientar los conocimientos de diversas disciplinas hacia un proyecto concreto (la resolución de un caso, el análisis de un problema, etc.)

Debe estar dentro de la “zona de desarrollo próximo”, es decir, la aportación de la información y las tareas que se van a emprender han de ser adecuadas a la realidad de cada persona y grupo, ya que los aprendizajes han de construirse de forma gradual y progresiva.

Deberá estar sometido a un proceso continuo que asegure que se trata de un dato didáctico y no de un dato científico.

El contenido habrá sido convenientemente seleccionado, estructurado, jerarquizado e identificadas sus ideas principales (tanto en presentaciones escritas como orales).

Favorecerá la conexión cognitiva, es decir, será capaz de relacionar la información nueva con la vieja. Ello implica darle un uso didáctico a las ideas de los mayores, cosa que puede hacerse de diferente forma. Por una parte, podemos trabajar contra las ideas de los alumnos.

La integración y transferibilidad de los aprendizajes de los mayores. En este momento se produce lo que otros autores denominan la “reestructuración” de conocimientos. Para favorecerla es necesario realizar síntesis parciales durante el proceso, recapitulación de las ideas esenciales y la formulación de conclusiones.

Su adecuada secuenciación y adecuación al desarrollo evolutivo y a los conocimientos previos de los participantes.

Para finalizar, deberá presentar un cierre adecuado, para lo cual será necesario recordar las principales ideas y fijarlas por medio de la elaboración de síntesis y globalizaciones”.

Para llevar a cabo estas recomendaciones acerca de los contenidos, lo más conveniente sería seleccionar actividades acordes, de tipo abiertas.

“Las tareas abiertas son aquellas en las que los mayores pueden seleccionar información. Buscar nuevas soluciones, proponer ideas, confrontar sus ideas con la de los otros. En las cerradas, por el contrario, las directrices y soluciones están predefinidas. Es importante destacar que, de entre las primeras, las más enriquecedoras son aquellas tareas en las que no hay que obtener un resultado, un producto. En estas, el énfasis está en el propio proceso (ej., analizar, debatir, contrastar) que favorece que puedan emplear sus propios recursos y estrategias de cognición en situaciones familiares” (oo cit, 189).

Es fundamental que nuestro mensaje esté vehiculizado a través de los adecuados recursos didácticos, no existen “recetas” que garanticen aprendizajes, pero sí hay actividades que facilitan el conocimiento y la aplicación del mismo a situaciones nuevas.

EDUCACIÓN INTERGENERACIONAL

El concepto de **Educación Intergeneracional** pone énfasis en el encuentro entre personas de distintas generaciones, que a través de intercambios y conversaciones con bases pedagógicas, cumplen propósitos educativos.

En el documento patrocinado por el **Instituto de Educación de la UNESCO** se sintetizan las bases de proyectos intergeneracionales en países como China, Cuba, Reino Unido, Alemania, Holanda, Japón, Palestina, Sudáfrica, Suecia y Estados Unidos.

En este documento los programas intergeneracionales se definen como:

“vehículos para el intercambio determinado y continuado de recursos y aprendizaje entre las generaciones más viejas y más jóvenes para beneficios individuales y sociales”.

El documento de referencia se encuentra disponible en la web:

Hattan-Yeo, A. (The Beth Johnson Foundation), Ohsako, T. (Instituto de Educación de la UNESCO). (2001). Programas Intergeneracionales: Política Pública e Implicaciones de la Investigación. Una Perspectiva Internacional. Hamburg: UNESCO.

Disponible en: <http://www.redintergeneracional.es/documentos/PI%20-%20UNESCO.pdf>

En los últimos años ha crecido el interés por desarrollar proyectos y procesos que conecten las generaciones a partir de distintos factores, a saber:

- *Un reconocimiento del impacto del aumento de la esperanza de vida así como del cambio demográfico (La Sociedad Envejecida).*
- *Los cambios de economía en mutación y de los modelos de bienestar y el impacto que esto tiene sobre la sociedad.*
- *El cambio y la re-alineación de las estructuras familiares.*
- *El desarrollo comunitario, que vuelve a ser relevante, y la necesidad de enfoques socialmente inclusivos que puedan implicar a la comunidad en su conjunto.*
- *Una preocupación por la creciente distancia entre muchos jóvenes y mayores.*
- *La necesidad de percibir que tanto los jóvenes como los mayores son capaces de hacer una contribución valiosa y esencial a sus comunidades.*

Muñoz (2002) sostiene que la promoción de proyectos y programas intergeneracionales supone un beneficio mutuo para las distintas generaciones que forman parte y participan de los

proyectos. Para los adultos mayores los beneficios se generan a nivel físico, social, psíquico y a nivel afectivo, pero de manera general, para todas las generaciones implicadas participar de este tipo de proyectos implica que los sujetos intervinientes puedan:

- *compartir sus talentos, recursos, experiencias..., intercambiándose así servicios que producirán beneficios tanto a nivel individual como para la colectividad,*
- *superar mitos y estereotipos mutuos,*
- *introducir nuevos roles y perspectivas para mayores y jóvenes,*
- *mejorar la autoestima y el entendimiento, estableciéndose así nuevos lazos entre generaciones,*
- *producir el fortalecimiento de los lazos familiares como núcleo de la sociedad (Muñoz, 2002).*

Autores tales como J. Sáez y García Mínguez desarrollan proyectos o programas de basados en la educación intergeneracional. Los programas educativos intergeneracionales promueven la solidaridad intergeneracional y el respeto a los derechos de las personas mayores en propuestas educativas.

Sáez (2002) define la educación intergeneracional como

"los procesos y procedimientos que se apoyan y se legitiman enfatizando la cooperación y la interacción entre dos o más generaciones cualesquiera, procurando compartir experiencias, conocimientos, habilidades, actitudes y valores, en busca de sus respectivas autoestimas y personales autorrealizaciones. El objetivo es cambiar y transformarse en el aprendizaje con los otros", (Sáez, 2002).⁷

Por su parte, García Mínguez la define como:

"Un diálogo entre culturas, que partiendo de campos motivacionales comunes, intenta descubrir los valores simbólicos conducentes a enriquecer los proyectos de vida de los diferentes grupos" (García Mínguez, 2002)

⁷ SÁEZ, J. (2002). Hacia la educación intergeneracional. Concepto y posibilidades. En J. DÍAZ y M. BEDMAR (Coords), Hacia la educación intergeneracional. Madrid, Dykinson.

Existen distintas perspectivas respecto de los fines, propósitos y formas de entender la educación intergeneracional. Sáez (2002) presenta las siguientes tres concepciones que dan cuenta de las distintas perspectivas que se incluyen en este concepto:

1. *La primera de ellas entiende a la educación intergeneracional como el tipo de educación que procura **promover conocimiento sobre las relaciones entre generaciones**. En este sentido, es el tema intergeneracional el que se convierte en el centro de atención, en el contenido del currículo configurado en lo que llamados educación intergeneracional.*
2. *La segunda concepción concibe a la educación intergeneracional como el **tipo de educación que busca la intergeneracionalidad** como finalidad.*
3. *La tercera, la entiende como un proceso educativo en el que participan personas de diversas generaciones por el mero hecho de pertenecer a ellas. En esta acepción es el **contexto de participación** lo que convoca el adjetivo *entre-generaciones*. (Sáez, 2002)*

Vemos entonces que la educación intergeneracional se basa en el encuentro entre dos o más generaciones y una de estas generaciones es la generación denominada de adultos mayores. Este encuentro se caracteriza por lo que García Mínguez (2002) denomina diálogo de culturas, a través del cual se establece un acercamiento cultural entre personas de distintas edades, pero con intereses comunes que favorecen y promueven esta comunicación cuyas bases son el respeto, tolerancia y aceptación mutua.

Pérez González (2007) en el trabajo: La educación intergeneracional: necesidad de la sociedad actual dedicado a este tema sistematiza las ventajas para las distintas generaciones que se producen como efecto del encuentro entre ellas. Mencionamos a continuación las ventajas para la población de adultos mayores como para las generaciones jóvenes:

(...) Para las personas mayores este encuentro intergeneracional les ayuda a:

- *Dar continuidad a los valores culturales, según se recoge en el Foro de las Ongs sobre envejecimiento, ya que contribuyen a ser una fuente de transmisión de experiencias y conocimientos pasados, estableciendo una conexión con las tradiciones.*
- *Fomentar el envejecimiento activo, al hacer factible la participación de los mayores en la sociedad.*
- *Desarrollar su capacidad de seguir aprendiendo, contribuyendo, con ello a hacer realidad el concepto de educación permanente.*

- *Acercarse y a conocer mejor a la población joven, destacando los aspectos positivos de los mismos.*
- *Favorecer la integración social.* (Pérez González, 2007)

En tanto que como beneficios para la generación joven menciona:

- *Aprenden con y de los mayores a través de las experiencias, conocimientos y habilidades que éstos les aportan, descubriendo temas e historias contados de primera mano.*
- *Contribuyen a valorar y respetar a las personas mayores, eliminando la visión negativa que tienen sobre la vejez. (...)* (Pérez González, 2007)

Para finalizar, queremos destacar la necesidad de reflexionar sobre el diseño de programas intergeneracionales que tengan como supuesto básico las interacciones entre personas adultas y generaciones jóvenes en pos de un propósito educativo. En este sentido, coincidimos con Pérez González (2007) resulta importante considerar en el diseño que ambos se acercan pero cada uno de ellos cuenta con ideas, intereses y valores a veces muy diferentes, como consecuencia de la generación y de la etapa de la vida en la que se encuentran. En este sentido, el diseño de programas de estas características debe resultar adecuados y ajustarse a las necesidades de cada grupo y a la realidad social y cultural de las personas participantes en el mismo. De lo contrario corremos el riesgo de priorizar los intereses de uno solo de los grupos intervinientes, lo que puede poner en riesgo el éxito del proyecto. Como premisa debemos considerar entonces la elaboración de *programas que se adapten a las personas que van a formar parte del mismo. Para ello, se debe partir de un estudio y análisis previo dónde se indague acerca de las necesidades e intereses de todas las personas implicadas en dicho encuentro intergeneracional, así como las carencias, limitaciones y recursos tanto materiales como humanos con los que contamos para poner en práctica dicho programa.* (Pérez González, 2007)

Nuestro propósito para este apartado fue presentar muy sintéticamente las bases de la educación intergeneracional, sabiendo que este desarrollo puede ser ampliado desde numerosas publicaciones, comunicaciones de proyectos y documentos oficiales sobre el tema. En el sitio **Red Intergeneracional** se presenta un espacio con documentos que consideramos de interés en relación con diversos aspectos del campo intergeneracional. Su consulta pueden ampliar los temas esbozados en este apartado: Red Intergeneracional: <http://www.redintergeneracional.es/documentos.php>

Los Programas Universitarios de Adultos Mayores

Las Universidades de Tercera Edad o de Mayores se han extendido por todo el mundo, con diversos objetivos: la enseñanza, la investigación y/o el servicio a la comunidad.

Su origen data de 1973, en la Universidad de Toulouse, Francia, por iniciativa del profesor Pierre Vellas.

En nuestro país la profesora Yolanda Darrieux de Nux, creó el primer programa universitario para adultos mayores en el Departamento de la Mediana y Tercera Edad en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos, en 1984.

Actualmente, el Departamento de la Mediana y Tercera Edad de Entre Ríos sigue creciendo y expandiendo sus propuestas de actividades para las personas mayores. Nombraremos, a modo de ejemplo, los programas, proyectos y líneas de acciones:

1. Cursos y talleres presenciales en su sede (yoga, caminatas, natación; folclore, tango, fotografía, taller de entrenamiento vocal, idiomas, etc.).
2. Programa “Aulas Abiertas Itinerantes” (desterritorialización de la práctica educativa universitaria y territorialización comunitaria del saber).
3. Programa de Educación a Distancia (Análisis histórico del presente)
4. Programa “Alas a las Aulas” (traslado de experiencias al interior de la provincia)
5. Foro Iberoamericano para la Mediana y Tercera Edad – FIMTE
6. Proyecto “Viejas Historias: memoria barrial y tercera edad”
7. Proyecto de Formación de Clubes de Narradores de Cuentos Infantiles en toda la provincia.
8. Conformación de Red Iberoamericana.
9. Programa de asesoramiento, capacitación y formación docente permanente.
10. Proyecto de alfabetización.
11. Proyecto de Investigación
12. Centro de promoción de la participación comunitaria del adulto mayor.
13. Programa Comunicacional

En muchas universidades funcionan los Programas Educativos para Adultos Mayores con una variada oferta de cursos y talleres.

Tenemos que destacar que desde las primeras propuestas de talleres hasta las actuales se nota la actualización de las temáticas y la profesionalidad de los gerontólogos asesores. Para eso, tomemos como referencia los cursos de UPAMI que se están ofreciendo en la UBA, Facultad de Psicología:

EMPODERAMIENTO Y ADMINISTRACION FINANCIERA

Formación de los adultos mayores en administración financiera de sus propios bienes, para que se transforme en una herramienta para la vida cotidiana.

“NUNCA ES TARDE PARA SALIR DEL CLOSET”: SOBRE EL ENVEJECIMIENTO EN GAYS, LESBIANAS, TRANS Y BISEXUALES (GLTB)

Conocimiento de las problemáticas y particularidades del envejecimiento en gays, lesbianas, trans y bisexuales (GLTB).

AMOR, EROTISMO Y SEXUALIDAD EN LA VEJEZ

Análisis y reflexión de temas relacionados a la vivencia de la sexualidad, el amor y el erotismo en la vejez.

RE-CREANDO EL PASO DEL TIEMPO

Actividades re-creativas que finalizan en reflexiones acerca de la identidad y los cambios en la vejez.

LITERATURA Y CREATIVIDAD: EL TALLER DE LAS PALABRAS

Explorar y conocer diversos géneros literarios, así como también utilizar recursos que permitan el despliegue de la imaginación y el desarrollo de la escritura individual y grupal.

TALLER DE TEATRO PARA LA SALUD

Un espacio compartido de juego para divertirse y donde poder descubrir, desarrollar y potenciar la creatividad a través de: el uso del propio cuerpo como instrumento del actor; la comunicación y conexión con el otro; técnicas y juegos de improvisación y armado de personajes.

ENTRENAMIENTO DE LA MEMORIA

Estimulación de la memoria y de estrategias para mejorar la evocación de información, con la finalidad de transferir los conocimientos adquiridos a la vida cotidiana.

VIUDOS Y VIUDAS

Taller de reflexión y contención para adultos y adultas mayores que se encuentren atravesando el duelo de pareja.

DEL TRABAJO AL RETIRO. LA VIDA POSTJUBILATORIA

Transitar una desvinculación agradable y satisfactoria del trabajo y conformar proyectos personales viables (educación, turismo, proyectos nuevos, reconversión de viejos proyectos postergados, descubrimiento de nuevas capacidades y habilidades, ampliación de relaciones, re-estructuración en el uso del tiempo). **MITRE 1340 DEPARTAMENTO**

La aparición de estos centros educativos y recreativos para las personas mayores cubrieron un lugar necesario, para motivar a la participación y a la autorrealización, para una generación de personas que tomaron su integración a las aulas universitarias como un desafío intimidador. Hoy es cada vez más común como alternativa al aislamiento y a la soledad en algunas personas mayores y como la concreción de un anhelo a cumplir o como una búsqueda de nuevas actividades motivadas vocacionalmente.

Para reflexionar...

¿Estos espacios de encuentro de personas mayores con fines educativos podrían ser reemplazados por aulas intergeneracionales? O dicho de otra forma ¿No estaríamos reproduciendo en programas para adultos mayores la exclusión a la que son sometidos en muchas comunidades por el solo hecho de ser personas mayores?

Animémonos a ensayar respuestas a estas y otras posibles preguntas para mantener una actitud crítica aún frente a las experiencias que han dado probadas muestras de ser positivas y productivas.

Para finalizar esta unidad, en la que hicimos un recorrido por la educación de adultos mayores, desde la educación social, en Europa hasta llegar a los programas universitarios de adultos mayores en la Argentina, vamos a compartir una poesía sobre el viaje de la vida, hasta la mítica tierra de Ítaca, del autor griego, Constantino Kavafis.

Para disfrutarlo más, recordemos que se refiere al poema de Homero, La Odisea, en la que Ulises, el protagonista sale de Ítaca, su reino, en el que deja a su esposa Penélope, para ir a la guerra de Troya. A su regreso, castigado por los dioses, sufre muchos incidentes que lo demoran.

ÍTACA

Cuando emprendas tu viaje hacia Ítaca
debes rogar que el viaje sea largo,
lleno de peripecias, lleno de experiencias.
No has de temer ni a los lestrigones ni a los cíclopes,
ni la cólera del airado Posidón.
Nunca tales monstruos hallarás en tu ruta
si tu pensamiento es elevado, si una exquisita
emoción penetra en tu alma y en tu cuerpo.
Los lestrigones y los cíclopes
y el feroz Posidón no podrá encontrarte
si tú no los llevas ya dentro, en tu alma,
si tu alma no los conjura ante ti.
Debes rogar que el viaje sea largo,
que sean muchos los días de verano;
que te vean arribar con gozo, alegremente,
a puertos que tú antes ignorabas.
Que puedas detenerte en los mercados de Fenicia,
y comprar unas bellas mercancías:
madreperlas, coral, ébano, y ámbar,
y perfumes placenteros de mil clases.
Acude a muchas ciudades del Egipto
para aprender y aprender de quienes saben.
Conserva siempre en tu alma la idea de Ítaca:
llegar allí, he aquí tu destino.
Mas no hagas con prisas tu camino;
mejor será que dure muchos años,
y que llegues, ya viejo, a la pequeña isla,
rico de cuanto habrás ganado en el camino.
No has de esperar que Ítaca te enriquezca:
Ítaca te ha concedido ya un hermoso viaje.
Sin ellas, jamás habrías partido;
mas no tiene otra cosa que ofrecerte.
Y si la encuentras pobre, Ítaca no te ha engañado.
Y siendo ya tan viejo, con tanta experiencia,
Sin duda sabrás ya qué significan las Ítacas.

BIBLIOGRAFÍA

BERMEJO GARCIA, L. (2005) *Educación Gerontológica*. Cómo diseñar proyectos educativos con personas mayores. Madrid: Editorial médica panamericana.

FERNÁNDEZ, María del Carmen, GARCÍA MÍNGUEZ, J. (compiladores)(2010) *Educación y Adultos Mayores*. Rosario: Laborde Editor.

GALEANO, E. (2006) *Patas arriba. La escuela del mundo al revés*. Buenos Aires: Catálogos SRL.

GARCÍA MINGUEZ, J. (2004): *La educación en personas mayores. Ensayo de nuevos caminos*. Narcea, Madrid.

HATTAN-YEO, A. (The Beth Johnson Foundation), Ohsako, T. (Instituto de Educación de la UNESCO). (2001). Programas Intergeneracionales: Política Pública e Implicaciones de la Investigación. Una Perspectiva Internacional. Hamburg: UNESCO. Disponible en: <http://www.redintergeneracional.es/documentos/PI%20-%20UNESCO.pdf>

MONTERO, I. (2000) "Las personas mayores hacia la emancipación social: el papel de la reflexión crítica". En D. Sevilla y otros, *La escuela y sus agentes ante la exclusión social*. Granada: Elle Ediciones, pp. 337-344.

MONTERO, Inmaculada (2001) "El gerontagogo como profesional en la intervención socioeducativa con personas mayores". En A. Comom, y C. Orte (coords.), *Gerontología educativa y social. Pedagogía social y personas mayores*. Palma: Universitat de les Illes Balears, pp. 405-414.

MUÑOZ, I. M^a. (2002). "La participación educativa como fundamento de la integración Intergeneracional". En J. DÍAZ y M. BED MAR (Coords), *Hacia la educación intergeneracional*. Madrid, Dykinson.

PÉREZ GONZÁLEZ, María Lourdes (2007) *La educación intergeneracional: necesidad de la sociedad actual*. 8º Congreso Nacional de Organizaciones de Mayores 23 de abril de 2007. <http://www.ceoma.org/viiiicongreso/pdfs/comunicaciones/Comunicacion-07.pdf>

PUIGGRÓS, Adriana (1988) *La Educación Popular en América Latina*. Orígenes, polémicas y perspectivas. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

PETRUS, Antonio (comp.) (1997) *Pedagogía Social*, Barcelona: Ariel.

SÁEZ, J. y Escarbajal, A. (Coords.) (1998) *La educación de personas adultas. En busca de la reflexividad crítica*. Salamanca: Amarú.

SÁEZ, J. (2002). *Hacia la educación intergeneracional*. Concepto y posibilidades. En J. DÍAZ y M. BEDMAR (Coords), *Hacia la educación intergeneracional*. Madrid, Dykinson.

SÁEZ CARRERAS, J. (2002b) "La educación de las personas mayores o el combate por restablecer el pacto intergeneracional. En V. Núñez (Coord.) *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social* (pp. 157 – 194). Barcelona: Editorial Gedisa.

SÁEZ CARRERAS, J. (Coord.) (2003) *Educación y aprendizaje en las personas mayores*. Madrid: Editorial Dykinson.

Unidad 4: La planificación didáctica

1. El concepto de enseñanza y el concepto de aprendizaje
2. Implicancias para la programación y diseño de la enseñanza
3. Componentes de la planificación didáctica
4. Planificar para el cambio en la educación social y comunitaria
5. Proyectos educativos; su importancia en el desarrollo social. Aspectos a considerar en la formulación de proyectos sociales. Propósitos de los proyectos de educación comunitaria y de adultos mayores
6. Características e implicancias de un proyecto educativo-social
7. Algunas ideas para reflexionar sobre los proyectos educativos para los adultos mayores

*Toda pregunta es siempre más que una pregunta,
está probando una carencia,
una ansiedad por llenar un hueco intelectual o psicológico
y hay muchas veces en que el hecho de encontrar una respuesta
es menos importante que haber sido capaz de vivir a fondo la pregunta,
de avanzar ansiosamente por las pistas que tiende a abrir en nosotros.*

Julio Cortázar

Introducción

En toda propuesta educativa subyacen supuestos respecto de cuál es el valor de la educación, cuáles son sus fines y cuáles son los propósitos que nos llevan a pensar en una propuesta de enseñanza. Estas ideas generales sobre los fundamentos de la educación se hacen presentes en las propuestas de educación comunitaria en general y de educación de adultos mayores en particular.

Los conceptos que presentamos en las unidades anteriores sobre educación formal, educación no formal y educación informal se sustentan para su concreción, de una delimitación más o menos explícita, de una planificación que servirá de orientación general para su desarrollo. Por este motivo, en esta unidad comenzamos presentando implicancias generales acerca del **concepto de enseñanza**, de la **programación didáctica y de los fines y estructura de la planificación de** proyectos y programas educativos sociales, para luego detenernos en las implicancias de estos contenidos orientados específicamente a la **educación comunitaria** y a la **educación de adultos mayores**. Incluimos también en esta unidad cómo las **nuevas tecnologías** se convierten en un recurso óptimo para generar pertenencia, participación y desarrollar redes de comunicación en la educación en general y en la educación comunitaria y de adultos mayores en particular.

Comencemos entonces desarrollando el concepto de enseñanza.

1. Sobre el concepto de enseñanza

En cualquier proyecto o propuesta educativa subyace de una u otra forma la idea de **enseñanza**. Enseñar es fundamentalmente, desde una mirada didáctica, una **tarea social**: siempre cuando alguien se propone enseñar, lo hace pensando en enseñarle “algo” a “alguien”. Esta frase, que desde una lectura ingenua supone cuestiones básicas, implica profundas reflexiones desde una mirada centrada en la teoría didáctica.

Veamos entonces a continuación, cuáles son las implicancias del concepto de enseñanza desde esta perspectiva.

Al abordar la problemática de la enseñanza, podemos partir de una serie de preguntas o ideas básicas cuya reflexión nos lleva plantear los nudos centrales de este tema. Sobre la enseñanza podemos preguntarnos:

- * ¿Cómo podemos caracterizar la enseñanza? ¿Y el aprendizaje?
- * ¿Qué tipo de relación se establece entre la enseñanza y el aprendizaje?
- * ¿La enseñanza supone una intencionalidad manifiesta? ¿Y el aprendizaje?
- * ¿Para enseñar, alcanza con conocer en profundidad los contenidos de la materia a enseñar?
- * ¿Existe un método, tal como manifestó Comenio en su **Didáctica Magna** para enseñarle “todo” a “todos”?
- * ¿A qué se refiere el concepto de “buena enseñanza”? ¿Existen “buenos modos” de enseñar?
- * ¿Cómo influyen en las decisiones didácticas los distintos destinatarios de los programas o proyectos educativos?
- * ¿Es lo mismo enseñar en el marco de la educación formal, que en el marco de la educación no formal? ¿Qué aspectos cambian? ¿Cuáles son los aspectos recurrentes en ambas modalidades?



Juan Amos Comenio (1592) es conocido por sus contribuciones a las técnicas de enseñanza que, junto con sus principios educativos, se desarrollan en su gran obra *Didáctica Magna*. En ella señala cuál es su concepto de la enseñanza que se resume en una frase suya: "enseña todo a todos".

Fuente: Wikipedia.org

Para desentrañar estas cuestiones vamos a comenzar definiendo qué entendemos por enseñanza basándonos en las ideas que presenta Gary Fenstermacher (1989). Este autor propone una primera definición del concepto de enseñanza, a la que denomina **genérica**, porque trata de hacer abstracción de situaciones específicas e incluye en ella solamente aquellos conceptos generales relacionados con ésta.

La definición genérica de enseñanza propuesta por Fenstermacher es la siguiente:

“Hay una persona que posee cierto contenido y trata de transmitirlo o impartirlo a otra persona, que inicialmente carece de ese contenido, de modo que ambas se comprometen en una relación a fin de que la segunda persona adquiera ese contenido, llegando así al establecimiento de una relación entre ambos, con ese propósito”.

De esta definición se desprende que en la actividad de enseñanza están involucradas dos personas, las dos personas están implicadas de algún modo y una de las personas sabe, entiende o es capaz de hacer algo que trata de compartir con la otra: la persona en posesión del conocimiento o habilidad intenta transmitir aquello a la otra persona. Lo que *no* está explícito en esta definición es la voluntad por adquirir el conocimiento o habilidad, por parte de la persona que no lo posee.

Fenstermacher propone entonces una definición elaborada **de enseñanza** en la que caracteriza a la enseñanza desde una perspectiva ética y epistemológica: la **buena enseñanza** y la **enseñanza con éxito**.

En este sentido, considera que las condiciones genéricas proporcionan la base para responder si una actividad es o no enseñanza (a diferencia de alguna otra cosa), pero no para responder sí es enseñanza buena o con éxito. La pregunta *¿qué es la enseñanza?* se vincula con la definición genérica, en tanto que preguntas tales como: *¿esta enseñanza es buena?* y *¿esta enseñanza tiene éxito?*, se relacionan con una definición elaborada de enseñanza.

Por último, el autor indaga acerca de la relación existente entre enseñanza y aprendizaje: la relación de dependencia causal y la relación de **dependencia ontológica** entre enseñanza y aprendizaje.

Para Fenstermacher (1989)...

“existe una conexión muy estrecha entre enseñanza y aprendizaje, pero no se trata del tipo de conexión que apoya la afirmación de que no puede haber enseñanza sin aprendizaje. Sostener que no hay enseñanza sin aprendizaje confunde las condiciones genéricas con lo que podrían llamarse las condiciones de evaluación de la enseñanza.

El hecho de que P tenga éxito o fracase en la tarea de enseñar está determinado por las elaboraciones que se efectúen sobre las condiciones genéricas, no por las condiciones genéricas mismas. No tiene más sentido pretender que se aprenda para que se pueda hablar de enseñanza que pretender que se gane para que se pueda hablar de carrera o que se encuentre algo para que se pueda hablar de búsqueda. (...) Hay una especial relación semántica entre los términos «correr una carrera» y «ganar», de modo tal que el significado del primero depende, de diversas maneras, de la existencia del segundo. Llamo a esta relación dependencia ontológica”

La idea de **dependencia ontológica** nos permite comprender la conexión estrecha entre enseñar y aprender: debido a que el concepto de enseñanza depende de un concepto de aprendizaje, y también debido a que con tanta frecuencia el aprendizaje se produce después de la enseñanza, podemos fácilmente tender a pensar que una cosa es causa de la otra.

Fenstermacher establece distinciones entre la enseñanza y el aprendizaje que llevan a la conclusión de que **no existe estructura paralela entre estos dos procesos**. El aprendizaje puede realizarlo uno mismo; en tanto que la enseñanza, por el contrario, se produce, por lo general, estando presente por lo menos una persona más; no es algo que ocurra dentro de la cabeza de un solo individuo.

Algunos autores mencionan la necesidad de ruptura del binomio “enseñanza–aprendizaje”, entendiendo a estos dos procesos como separados y apuntando a sujetos diferentes: docentes y estudiantes.

La discusión de la dependencia ontológica es el fundamento de la idea de que el aprendizaje es un resultado del estudiante, no un efecto que sigue de la enseñanza como causa. La tarea de enseñar consiste en permitir la acción de estudiar; consiste en enseñarle al estudiante cómo aprender.

2. Sobre la programación de la enseñanza

Toda planificación de la enseñanza es una opción social, cultural y metodológica. En este sentido, la programación no es una práctica neutral, sino que está apoyada en un conjunto de

presupuestos teóricos, ideológicos y prácticos. A la hora de programar la enseñanza se toman decisiones previas sobre los propósitos de la propuesta, qué contenidos enseñar, cómo organizarlos, con qué materiales abordarlos, qué tareas o actividades realizarán los estudiantes y qué instrumentos se seleccionarán para su evaluación.

La programación constituye un instrumento de trabajo de docentes y estudiantes que **sintetiza la finalidad e intencionalidad que caracteriza la práctica educativa**, sea ésta para la educación formal o no formal. La programación es la instancia de trabajo de los docentes en la que **se toman opciones que tienen efecto más duradero en el tiempo**; a través de la programación **se decide acerca de los trazos generales para el desarrollo de un curso** o programa de educación, ya sea formal o no formal.

La programación cumple la **función de proveer una anticipación sistemática sobre el proceso de enseñanza** que actúa como medio para reducir la incertidumbre. Por otra parte, a través de la programación **se prepara y organizan las secuencias básicas** y se **especifican las actividades más importantes a realizar** y sirve de **guía a los procesos interactivos** entre docentes y alumnos en tanto que **fija el marco y las reglas generales de la clase**.

A modo de síntesis, presentamos algunas de las razones sobre las que se fundamenta la importancia de programar la enseñanza:

- La programación de la enseñanza implica una selección, organización y jerarquización de conocimientos que, de alguna manera, organiza la vida de estudiantes y docentes.
- La programación sintetiza la finalidad e intencionalidad que caracteriza la práctica docente. A través de ella se deciden los lineamientos generales para el desarrollo de un curso.
- Programar la enseñanza debe ser considerada una tarea de anticipación, conservando su carácter de prueba o intento: conservando su carácter flexible.
- La programación de la enseñanza le permite al docente poner en práctica decisiones que hacen a su autonomía y desarrollo profesional, sobre la base de una tarea reflexiva.
- La programación resulta una representación útil que simboliza la reflexión del docente acerca de qué, cómo, cuándo y con qué estrategias y recursos asistir el aprendizaje de los alumnos.
- Programar la enseñanza implica para el docente alejarse de la improvisación: le permite reflexionar sobre su propia práctica tanto antes, durante y después de llevarla a cabo.

Hasta aquí desarrollamos una serie de orientaciones básicas para planificar la enseñanza, coincidiendo con Salinas (1994) en que:

“planificar la enseñanza, es algo más que establecer objetivos, métodos y criterios de evaluación: significa pensar, valorar y tomar decisiones que valgan la pena, entre otras cosas, sobre situaciones cotidianas, sobre posibles acontecimientos imprevisibles” (Salinas, 1994).

Veamos a continuación qué elementos considerar en una planificación.

3. Componentes de la planificación

La programación de la enseñanza es un proceso de **toma de decisiones** acerca de lo que habrá de enseñarse y de la manera en que esto se realizará. Programar la enseñanza significa pensar, valorar y tomar decisiones sobre lo que se enseña y reflexionar sobre el contenido cultural y social de la enseñanza.

Cada vez que un docente programa una clase o un curso está respondiendo a algunas preguntas básicas acerca de qué, cómo y para qué enseñar, qué recursos incluir y cómo evaluar. Es importante dejar claro que **no existe un modo único para hacerlo**.

La programación de la enseñanza se traduce en la realización de un plan de trabajo. En cualquier contexto educativo y más allá de enmarcarse la propuesta como de educación formal o no formal, todos los docentes programan sus clases. Para ello, se intenta responder a cinco preguntas básicas. Éstas son:

- **¿Qué enseñar?**
- **¿Para qué enseñar?**
- **¿Cómo enseñar?**
- **¿Qué recursos y materiales utilizar?**
- **¿Cómo evaluar?**

Cada vez que un docente programa una clase o un curso está respondiendo a alguna de estas preguntas.

La tarea de enseñar comprende distintos momentos (pre-activo, interactivo y post-activo) de los cuales la fase pre-activa -aquella en la cual tienen lugar los procesos de planeamiento y programación-, constituye uno de los momentos clave.

En el momento de la programación se ponen en juego **tres tipos de componentes**:

- * Un **conjunto de conocimientos, ideas y experiencias** sobre el fenómeno a organizar, que actuará como apoyatura conceptual y justificación de lo que se decide.
- * Un **propósito, fin o meta a alcanzar** que aporta direccionalidad.
- * Una **previsión respecto al proceso a seguir**, que habrá de concretarse en una estrategia de procedimiento que incluye diseño de contextos, situaciones, tareas, materiales y su ordenamiento en el tiempo.

Salinas (1994) considera a la planificación como ámbito de investigación, reflexión y de debate sobre las razones teóricas y prácticas de las acciones que se realizan en el marco de la enseñanza. El autor considera cuatro aspectos sobre los cuales reflexionar y tomar decisiones en la elaboración de la planificación:

- 1) Análisis del sentido y alcance del proyecto cultural.
- 2) Principios de procedimientos para el trabajo en el contexto de la formación.
- 3) Análisis del contenido, su adecuación y organización.
- 4) Selección de actividades-marco y tareas.

Usualmente y en términos generales, los elementos o aspectos que se tienen en cuenta para desarrollar una actividad sistemática de enseñanza son los siguientes:

- a) las metas, los objetivos o las expectativas de logro
- b) la selección de contenidos
- c) la organización y la secuenciación de los contenidos
- d) las tareas y las actividades
- e) la selección de materiales y recursos
- f) la evaluación de los aprendizajes

La programación debe actuar como una representación **útil de lo que se pretende enseñar y acerca de cómo hacerlo**. En este sentido, esta enumeración de variables pretende ser una guía, mostrar un panorama y **no proponer una lista con propósitos prescriptivos**.

J. Gimeno Sacristán (1992) en lugar de una destreza técnica y de un conjunto de respuestas armadas, la planificación de los profesores consiste en un proceso de resolución de problemas en situaciones particulares.

El autor propone una serie de elementos a considerar en la configuración contextual de la enseñanza y sin intención de incluir un esquema-recetario a seguir, propone las siguientes coordenadas para pensar y actuar en la práctica:

- La reflexión en torno de los contenidos
- Organizar los contenidos
- Clarificar la estructura del contenido del módulo
- Estructuración de las actividades o tareas
- Atención a habilidades, destrezas u objetivos comunes

En el texto *Comprender y transformar la enseñanza*, J. Gimeno Sacristán (1992) propone los siguientes aspectos constitutivos de una planificación:

1. Metas y objetivos
2. Acotar contenidos y dosificarlos
3. Organización de contenidos
4. Atención a objetivos comunes
5. Decidir tareas u oportunidades de aprendizaje
6. Presentación de contenidos y materiales
7. Producción exigida al alumno
8. Consideración de las diferencias individuales
9. Participación y compromiso de los alumnos
10. Adecuación del escenario
11. Evaluación

Fuente. Gimeno Sacristán, J. (1992) "Diseño del currículo, diseño de la enseñanza. El papel de los profesores", en: GIMENO SACRISTÁN, J. Y PÉREZ GÓMEZ, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

En el texto “El ABC de la tarea docente”, Gvirtz y Palamidessi (1998) consideran ocho **variables básicas** con las que un docente puede contar para diseñar la enseñanza.

Estas variables básicas son las siguientes:

- a) las metas, objetivos o expectativas de logro;
- b) la selección del/de los contenido/s;
- c) la organización y secuenciación del/de los contenido/s;
- d) las tareas y actividades;
- e) la selección de materiales y recursos;
- f) la participación de los alumnos;
- g) la organización del escenario;
- h) la evaluación de los aprendizajes.

Lectura básica

GVIRTZ, S. y PALAMIDESSI, M. (1998) *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor. Cap. 6.

La inclusión de cada una de estas variables cambia según el planteo de los distintos autores, pero lo fundamental es que *“las variables que se destaquen sean coherentes con la concepción de enseñanza que se quiere poner en práctica”* (Gvirtz, Palamidessi, 1998: 188).

4. Planificar para el cambio en la educación social y comunitaria

Seguramente a esta altura del abordaje de la unidad ustedes se preguntarán por qué incluimos estos conceptos específicos sobre programación de la enseñanza en un módulo orientado a la educación comunitaria. Consideramos importante mostrar que cualquier propuesta educativa, sea cual fuera su naturaleza y supuestos conceptuales, ideológicos y prácticos que la fundamenten, requerirá para su desarrollo, una reflexión profunda acerca de sus fines, qué se pretende enseñar y cómo lograrlo.

La educación comunitaria no escapa a estas decisiones. En la formulación de cualquier proyecto de educación social y/o educación comunitaria también deberemos dar respuesta a estas cuestiones. Tal como vimos en las unidades anteriores, los proyectos educativo-sociales nacen como consecuencia de la necesidad y deseo de mejorar la realidad en la que estamos insertos y, en el caso de la educación popular o comunitaria, de los sectores más vulnerables. Considerando estas ideas, será necesaria una cuidadosa planificación para luego poder llevar

adelante la implementación y evaluación de los proyectos educativo –sociales que nos hemos propuesto.

Antes de profundizar entonces en las etapas de formulación de un proyecto, comentaremos brevemente sobre algunas ideas para analizar el enfoque de enseñanza con el que se puede orientar un proyecto educativo socio-comunitario. Para hacerlo, retomamos nuevamente a Gary Fenstermacher. Esta vez en la obra *Enfoques de la enseñanza*, que desarrolló junto con Jonas Soltis⁸.

En el libro *Enfoques de la enseñanza*, Gary Fenstermacher y Jonas Soltis (1999) presentan y analizan distintas formas de concebir la enseñanza y algunas concepciones básicas acerca de la labor docente. Los autores proponen tres maneras de entender la enseñanza y la caracterización del enseñante. Un enfoque de enseñanza, según lo tratan los autores, consiste en una manera de definir el rol y la tarea del docente. Aunque se los denomine “enfoque de enseñanza”, en sentido estricto cada uno construye una manera de “ser docente”.

Los autores denominan a cada uno de estos enfoques el **enfoque del ejecutivo**, el **enfoque del terapeuta** y el **enfoque del liberador**. Vamos a detenernos en el último de estos enfoques.

A través de este enfoque, se ve al docente como un liberador de la mente del individuo, y que espera ayudar a promover seres humanos morales, racionales e íntegros. G. Fenstermacher y J. Soltis aclaran que la idea clásica de educación liberal respalda la principal visión contemporánea de este enfoque. El propósito de la enseñanza, además de la adquisición de un saber específico, es la búsqueda de la liberación de la mente del estudiante del pensamiento estereotipado. Para ampliar estas ideas los autores dedican un apartado para explicar la **liberación** como **emancipación**. En este sentido, explicitan que la emancipación puede ser entendida como una variante del enfoque liberador y sienta las bases en la **pedagogía crítica** o **enseñanza emancipadora**.

Veamos según los autores las implicancias de una enseñanza basada en la emancipación:

(...) El emancipador ve el mundo social como un lugar de lucha continua y opresión en el que aquellos que tienen poder, privilegio y status se afirman cada

⁸ Fenstermacher G.; Soltis J. (1999), *Enfoques de enseñanza*, Amorrortu, Bs. As.

vez más y aquellos que se perciben como personas inferiores aceptan su destino y su debilidad. (...) El punto esencial de la enseñanza emancipadora es, pues, liberar los espíritus de los estudiantes de la influencia inconsciente de ideas opresivas sobre su clase, su género, su raza o su condición étnica porque esas ideas los paralizan, los debilitan y los separan de las oportunidades de lograr una vida mejor. (...) El autor más conocido que enunció tempranamente el rol del docente emancipador sea Paulo Freire. Para Freire, la tarea primaria del educador es superar estas actitudes y reemplazarlas con rasgos de libertad activa y responsabilidad humana. Esto debe lograrse mediante el diálogo. La tarea del docente como emancipador es plantear problemas: “plantear los problemas de los hombres en sus relaciones con el mundo”.⁹ Los estudiantes y su docente deben llegar a ser colaboradores, coinvestigadores que desarrollen juntos su conciencia de la realidad y sus imágenes de una realidad mejor, posible. A esta aptitud de apartarse de una aceptación inconsciente del estado de cosas y percibir el mundo de manera crítica, incluso en medio de fuerzas generales, sutiles y poderosas que tienden a deformar y oprimir, se refiere Freire cuando habla de lograr una conciencia crítica.

Tal como vimos en las unidades anteriores, los teóricos emancipadores, apoyados en la teoría de Paulo Freire, consideran que el propósito de la educación “es *eleva*r la conciencia crítica de los oprimidos de modo que puedan liberarse de una vida dominada por otros” (Fenstermacher 1999). Retomando los enfoques de la enseñanza, Fenstermacher y Soltis establecen la distinción entre el enfoque liberador y el enfoque emancipador, afirmando que ambos se proponen liberar la mente de los estudiantes y se esfuerzan por que la educación tenga un fin moral: la libertad del espíritu. Sin embargo, es de destacar que los objetivos del enfoque emancipador están más ligados a una perspectiva política.

Estas ideas nos permiten entonces comprender por qué incluimos conceptos propios de la teoría didáctica para comprender la estructura de una propuesta de enseñanza y abordar el análisis de proyectos de educación social y comunitaria basados en a **pedagogía crítica y enseñanza emancipadora**.

A continuación, presentamos los componentes y estructura básica de la planificación de proyectos para luego describir las características de los proyectos educativo-sociales.

⁹ Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, Nueva York: Herder and Herder, 1970 [México: Siglo XXI].

5. Proyectos educativos. Etapas. Finalidades, objetivos, alcances. Estrategias de acción, desarrollo y evaluación. Presupuesto.

Comenzamos definiendo qué entendemos por proyecto, desde una perspectiva general;

*Un **proyecto** es una empresa planificada que consiste en un conjunto de actividades que se encuentran interrelacionadas y coordinadas; la razón de un proyecto es alcanzar objetivos específicos dentro de los límites que imponen un presupuesto y un lapso de tiempo previamente definidos.⁹*

*La **gestión de proyectos** es la aplicación de conocimientos, habilidades, herramientas y técnicas a las actividades de un proyecto para satisfacer los requisitos del proyecto.*

La Real Academia Española define Proyecto como:

*(del latín **proiectus**: la acción de extenderse y arrojar hacia adelante)
Representado en perspectiva. 4. **Designio** o pensamiento de ejecutar algo. 6. **Primer esquema** o plan de cualquier trabajo que se hace a veces como prueba antes de darle forma definitiva (2002).*

Gvartz y Palamidessi consideran que un **Proyecto** es, en su origen latino, la acción de extenderse y arrojarse hacia adelante (como los proyectiles). Pero un proyecto es también un *designio* o *pensamiento de ejecutar algo*, el primer esquema de cualquier trabajo que se hace como prueba.

Los proyectos son una **herramienta de la planeación**. Un **proyecto** se puede considerar como la unidad mínima de ejecución, que concentra un conjunto importante de acciones, recursos e inversiones diseñado para lograr un objetivo. Generalmente mediante un proyecto se busca generar condiciones y/o eliminar o reducir restricciones para el mejor cumplimiento de los propósitos de la institución educativa, dentro de un período determinado¹⁰.

La **definición genérica de proyecto** lo entiende como:

⁹ Fuente: Wikipedia.org

¹⁰ Fuente: Wikipedia.org

un conjunto de acciones, tareas y actividades interrelacionadas y coordinadas tendientes a satisfacer una necesidad, a aprovechar una oportunidad, o a generar desarrollo, en un período de tiempo previamente definido.

De acuerdo con esta definición, los proyectos tienen las siguientes características:

- Son una **propuesta de solución**, una vía de acción tal vez más efectiva desde quienes están en la base social.
- Son un **instrumento diseñado** para lograr de mejor manera el éxito, es decir, concretar nuestros objetivos.
- Son una **mediación para el cambio** y se puede entender como un elemento básico para la implementación de las políticas y estrategias de en el contexto social y escolar.
- *Son una **herramienta importante de gestión**.* Mediante los proyectos, se identifica, evalúa, selecciona e implementa las alternativas de asignación de recursos que reportan mayor impacto en el bienestar de las organizaciones y las comunidades.
- Son un **escenario de aprendizajes**, en la medida en que a lo largo del proceso de formulación e implementación, se busca actuar sinérgicamente y acumular saber profesional e institucional¹¹.

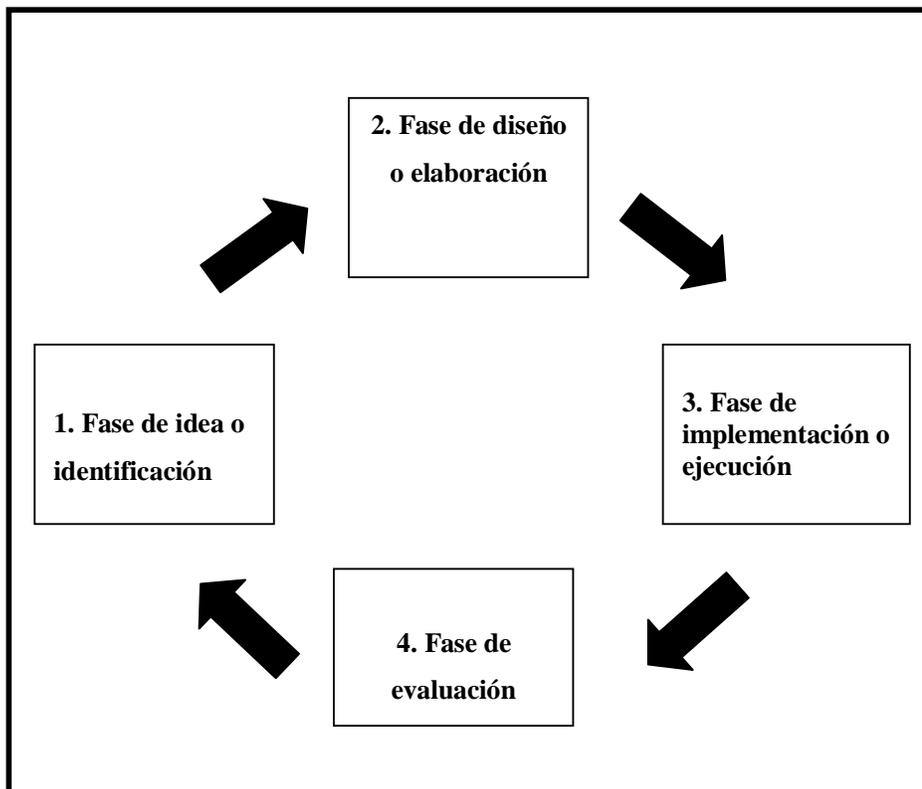
En relación a la formulación de proyectos, y desde una perspectiva general, podemos establecer las siguientes preguntas:

- ¿Qué significa plantear un proyecto? ¿Qué aspectos debemos tener en cuenta?
- ¿Cuál es el problema o a situación que queremos resolver con el proyecto?
- ¿Cuáles son las alternativas de solución que vislumbramos? De éstas alternativas, ¿cuáles son las mejores? ¿Cuáles las más factibles?
- ¿Cómo desarrollamos las alternativas de solución que encontramos? ¿Qué acciones implementamos? ¿Con qué recursos? ¿En qué tiempo?

¹¹ Fuente: Wikipedia.org

Estas son los principales interrogantes que usualmente se responden al abordar la **formulación de un proyecto**. Un proyecto involucra un conjunto de actividades frecuentemente denominado **ciclo del proyecto**, que implica las siguientes cuatro fases:

1. Fase de idea o de identificación
2. Fase de diseño o elaboración del proyecto
3. Fase de implementación o ejecución
4. Fase de evaluación de los resultados



Fase de idea o de identificación

La fase de idea, diagnóstico o de identificación consiste en establecer la necesidad u oportunidad a partir de la cual es posible iniciar el diseño del proyecto. Generalmente implica un diagnóstico de la situación sobre la que actuará el proyecto. En esta fase se determinan los requerimientos reales que justifican llevar adelante el proyecto.

Fase de diseño o elaboración del proyecto

En esta etapa se lleva a cabo el diseño del proyecto y éste se define en función directa de los problemas, necesidades y las demandas que fueron detectadas en el diagnóstico. La

elaboración o formulación de un proyecto implica tomar decisiones sobre los siguientes componentes:

- a. Nombre o título del proyecto
- b. Objetivos (generales y específicos)
- c. Justificación del Proyecto
- d. Fundamentación
- e. Descripción del proyecto
- f. Descripción de actividades
- g. Recursos
- h. Cronograma
- i. Presupuesto

En el siguiente documento que forma parte de la lectura obligatoria del módulo se describen en detalle las etapas de elaboración de proyectos.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA (2006) *Metodología general para la presentación de proyectos*. Medellín. Disponible en:

<http://extension.udea.edu.co/buppe/documentos/MetodologiaGeneralProyectos.pdf>

Fase de implementación o ejecución

Esta etapa es la etapa de la acción propiamente dicha y en ella se desarrolla e implementa el proyecto.

Fase de evaluación de los resultados

La etapa final es la etapa de **evaluación del proyecto** en la que éste es revisado. Esta permite valorar y medir en que medida se han logrado los propósitos y objetivos que nos hemos propuesto. La evaluación proporciona información sobre los logros, avances, dificultades y oportunidades de mejoramiento. Con la evaluación se busca corregir a tiempo los problemas que se vayan presentando.

Algunas preguntas vinculadas con la evaluación de un proyecto son:

- ¿Para qué se quiere evaluar?
- ¿Qué se quiere evaluar?
- ¿Cómo se va a evaluar?
- ¿Cuándo se va a evaluar?
- ¿Quién evalúa?

Es importante distinguir en esta etapa dos tipos de evaluación: evaluación de los **procesos** y evaluación de los **resultados** del proyecto.

La primera, en **proceso**, tiene como propósito operar como herramienta para el monitoreo y seguimiento al proyecto. Esta evaluación ofrece resultados intermedios o parciales. En este sentido, es importante recolectar información sobre aciertos, avances y dificultades para tomar decisiones y hacer los ajustes necesarios durante la implementación del proyecto.

La evaluación de **resultados** se realiza al final del proyecto y se establece el grado de concordancia entre los logros y los objetivos propuestos. De esta evaluación se proponen entonces ajustes y mejoras para las próximas implementaciones del proyecto en el futuro.

Por lo general, los resultados de la evaluación se plasman en un informe final en el que se desarrolla tanto el proceso de proceso de planificación, elaboración, implementación y en particular el proceso de evaluación desarrollado, la descripción de logros, aciertos y aspectos a mejorar en futuras implementaciones.

Ahora que hemos revisado qué implica la formulación de un proyecto y sus etapas vamos a presentar las características de un proyecto educativo- social.

6. Características e implicancias de un proyecto educativo - social

Los proyectos sociales se orientan a resolver carencias, necesidades y problemas de los sectores más desfavorecidos de las sociedades. Estas necesidades pueden ser salud, educación vivienda, empleo, pero también otras tales como la dignidad, la autoestima, la posibilidad de pensar en un proyecto de vida, la autorrealización, etc.

Al pensar en un proyecto de estas características nuestra posición debe ser **prospectiva**, entendiendo que se analiza el presente en vistas al desarrollo de acciones para el futuro.

Si analizamos específicamente los proyectos educativo-sociales, éstos requieren de:

1. Una reflexión sobre el problema educativo-social concreto que pretendemos mejorar.

MODULO 11: Educación Comunitaria

2. Tomar conciencia de las necesidades y problemas existentes y una vez analizada y estudiada la compleja realidad social, resulta necesario elegir un problema concreto que requiera solución y que, además, esa solución se visualice como viable.
3. Seleccionar y recortar un problema concreto que permita una solución viable y que responda a necesidades concretas.
4. Elaborar un diseño de proyecto reflexivo, sistemático y bien fundamentado tanto teórica como operativamente.
5. Poder implementarlo, es decir, llevarlo a la práctica con el objetivo de transformarla y mejorarla.
6. Que posibilite una apertura al medio y el contexto social y apertura para generar cambios.
7. Tomar en cuenta las vivencias e incorporar la mirada de los sujetos protagonistas de los problemas, como así también las posibilidades de solución que éstos vislumbran para los mismos.

Esquema operativo para la programación de un proyecto educativo-social¹²	
Qué	Naturaleza del proyecto
Por qué	Origen, fundamentación y Justificación
Para qué	Objetivos
Cuánto	Metas
Dónde	Localización física
Cómo	Metodología. Actividades y tareas a realizar
Quiénes	Recursos humanos

¹² Adaptado de Módulo IV: Cómo aplicar los diferentes marcos teórico-operativos para desarrollar instancias de educación social y educación comunitaria. UTN.

Con qué	Recursos materiales y financieros.
---------	------------------------------------

De acuerdo con estas ideas, la formulación de un proyecto educativo-social debe incluir las etapas y componentes que describimos en el apartado anterior en relación a la formulación de proyectos orientados a las acciones sociales y educativas.

7. Algunas ideas para reflexionar sobre los proyecto educativos para los adultos mayores

En nuestro país, el origen de los servicios educativos orientado a adultos mayores se caracterizó por contar con una orientación marcadamente recreativa. En la actualidad, desde iniciativas promovidas por los gobiernos locales de las distintas ciudades se está constituyendo desde el sector público una oferta focalizada en personas mayores que convoca a gran cantidad de adultos.

Desde la perspectiva de los adultos mayores, la participación en actividades educativas les facilita la integración e interacción dentro del sistema social de mayor significatividad personal, como lo es, por ejemplo, el núcleo familiar. Resultados de investigaciones sobre proyectos de educación de adultos mayores dan cuenta de que *el acceso al conocimiento no sólo aporta un nuevo "contenido" comunicacional, sino que produce una legitimación de la palabra del mayor en su entorno. Frente a los prejuicios de que el mayor "ya fue" o que posee un conocimiento obsoleto, la afiliación a actividades educativas les permite reafirmarse frente a los otros, a través de nuevos recursos que se ponen en juego en los intercambios en el seno familiar* (Juri, 2003).

Lectura recomendada

Yuni, José Alberto (2003) *La educación para personas mayores: ¿una forma de afirmación positiva del derecho a la educación?* CONICET/ UNCa Disponible en: <http://www.fimte.fac.org.ar/doc/14yuni.htm>

Participar de proyectos educativos se convierte para los adultos mayores en una instancia, un recurso significativo para mejorar su inserción social, y permitirles la posibilidad de mantenerse activos y reafirmar su condición de personas íntegras.

Para finalizar esta unidad dedicada a la planificación y formulación de proyectos sociocomunitarios consideramos que un recurso que no debe dejarse de lado en cualquier proyecto educativo es la inclusión de las Nuevas Tecnologías como medio para la democratización de la comunicación, expresión y participación social.

Como corolario de los contenidos que presentamos en esta unidad, les recomendamos la lectura de la nota referida al uso de las nuevas tecnologías y los adultos mayores publicada en el sitio educ.ar disponible en:http://www.educ.ar/sitios/educar/blogs/ver?referente=familias%20&id=%20120559&cat=ed_blogs_cat_familia

Adultos mayores, la computadora e Internet

Las nuevas tecnologías no son exclusivas de los más jóvenes. Los **adultos mayores** (personas mayores de 65 años) también pueden aprender y manejarse en ese ámbito. Hacer trámites en línea, leer noticias, comunicarse con amigos y familiares —en forma económica y desde cualquier parte del mundo— o mirar una película son algunas de las tantas alternativas que ofrece la web.

Por Iris Fernández

11/10/2013

La mayoría de los chicos y chicas de hoy tienen su primer contacto con la computadora a través del juego, de la participación en redes sociales y de diferentes actividades educativas. **Los adultos**, en cambio, suelen comenzar su aprendizaje al compás de las exigencias laborales, de la necesidad de «estar al día» o de saber «en qué andan» los más jóvenes.

También puede suceder que entre el público adulto existan quienes no tengan ninguna de estas motivaciones. Y muchas veces los argumentos asociados se vinculan con «eso ya no se puede aprender», que «no se entiende nada de nada» o que «eso es cosa de chicos».



Lucas Dima

Pero la realidad —o por lo menos el enfoque— puede ser diferente: las computadoras y los diferentes dispositivos tecnológicos, las redes sociales y la navegación en internet, entre otros, ofrecen **nuevas posibilidades que ayudan a agilizar la vida de las personas**. Y, si consideramos a los adultos mayores, ese potencial se expande en muchas direcciones.

Encender la chispa

Nadie nace sabiendo, ni puede aprender si no tiene una serie de conocimientos previos que le permita asimilar nuevos conceptos. Pero, sobre todo, **sin motivación el aprendizaje difícilmente llegue a producirse**.

Un caso modelo: una señora de 65 años que no tiene interés en la tecnología. De repente, su vida familiar cambia cuando una de sus hijas y sus nietas van a vivir al exterior. Poco a poco, sus otros nietos le enseñan a utilizar el correo electrónico, a mirar fotos en internet y a conversar por videoconferencias.

¿Cómo puede ser? ¿Antes no podía y ahora aprende de todo? Nada nuevo bajo el sol. Un ingrediente básico que fortalece la enseñanza y el aprendizaje es la motivación; eso que nos empuja a realizar actividades que hasta ese momento no nos llamaban la atención.



Lucas Dima

Las motivaciones pueden ser muchas: la necesidad de comunicarse con alguien que está lejos, de realizar algunos trámites en línea, de buscar noticias, trabajo o recetas de cocina, entre tantas otras cosas. Y a eso se suma otra variable fundamental: el acompañamiento y la voluntad de enseñar de un tercero que sabe «un poco más» sobre el tema en cuestión.

En este sentido, los chicos y chicas tienen mucho que ofrecer. Muchos de ellos tienen las habilidades y los conocimientos informáticos que los adultos no poseen. Por ello, debemos

considerarlos y estar abiertos a la ayuda que nos pueden ofrecer.

Aprender sin miedos

A los adultos mayores, en particular, deberemos señalarles con detenimiento cada cosa, mostrar qué hacen nuestras manos, qué sucede en la pantalla. Pero no una vez: serán necesarias muchas veces, mostrar el «paso a paso», invitar al aprendiz a repetir lo que acabamos de hacer y, fundamentalmente, enseñar a equivocarse sin miedos.

El «error» es parte fundamental de todo aprendizaje y lo bueno de las nuevas tecnologías es que existen muchas maneras de volver atrás, de leer las opciones que tenemos... y de poner *Cancelar* cuando no estamos del todo convencidos.

Por otra parte, es de suma utilidad observar dónde hacer clic e invitar al aprendiz a sumar nuevas inquietudes. Al decir de **César Milstein**, el último premio nobel argentino, «la curiosidad es el verdadero motor del conocimiento».

Usar la red

Algunas de las tantas cosas que pueden realizar los adultos mayores en la web (solos o con ayuda):

Sección Trámites en línea (ANSES)

Permite obtener claves, seguir expedientes, sacar turnos para realizar trámites presenciales, realizar consultas relativas al cobro de haberes, etc.

El banco en el hogar (*home banking*)

En tres o cuatro pasos simples, podemos averiguar el saldo de la cuenta del banco, pagar impuestos, etc.

Organizar las compras

Si bien es difícil comenzar a comprar en línea (sin ver exactamente qué estamos comprando), por lo menos es posible —y sumamente útil— realizar averiguaciones de precios y direcciones útiles antes de salir de casa.

Leer el diario o escuchar la radio

A medida que la vista se va perdiendo, se vuelve más interesante la posibilidad de leer los diarios y revistas modificando el tamaño de la letra (se puede agrandar y reducir). También muchas radios AM y FM se pueden escuchar a través de internet.

Ampliar el menú

En plataformas de video como YouTube, podemos encontrar cómo realizar diferentes tipos de comidas, sin contar que existen numerosas bibliotecas multimediales y sitios web con recetas de todas partes del mundo.

La salud es lo primero

En el sitio web del Ministerio de Salud de la Nación, por ejemplo, encontraremos información sobre programas y planes de salud, el calendario nacional de vacunación, etc.

Derechos del ciudadano

En la misma sintonía, existen sitios oficiales del Estado argentino donde podemos buscar lugares para visitar, consultar padrones e informarnos sobre trámites como el DNI o el pasaporte. Incluso existen beneficios especiales para los adultos mayores, como ser la línea de crédito del Banco Nación para que puedan comprar su propia computadora.

La lista de posibilidades, herramientas y aplicaciones son enormes. Pero, por sobre todo, tenemos una nueva excusa para juntarnos y **compartir el conocimiento entre las distintas generaciones**; aprendiendo unos de otros, **acompañando un crecimiento que nunca se detiene**.

Bibliografía

- FENSTERMACHER, G. (1989), "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza", en: Wittrock, M., *La investigación en la enseñanza I*, Paidós-M.E.C, Madrid-Barcelona.
- FENSTERMACHER G.; SOLTIS J. (1999), *Enfoques de enseñanza*, Amorrortu, Bs. As.
- GVIRTZ, S. y PALAMIDESSI, M. (1998) *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor. Cap. 6.
- DGCyE (2004) La planificación y la programación en la enseñanza Documento de apoyo para la capacitación / Subsecretaría de Educación- Dirección de Currículum y Capacitación Educativa- Dirección de Educación de Adultos y Formación Profesional- Dirección de Educación Superior
- UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA (2006) Metodología general para la presentación de proyectos. Medellín. Disponible en: <http://extension.udea.edu.co/buppe/documentos/MetodologiaGeneralProyectos.pdf>
- UTN- Especialización en Educación Comunitaria. Módulo IV: Cómo aplicar los diferentes marcos teórico-operativos para desarrollar instancias de educación social y educación comunitaria.
- YUNI, José A. (2003) La educación para personas mayores: ¿una forma de afirmación positiva del derecho a la educación? CONICET/ UNCa Disponible en: <http://www.fimte.fac.org.ar/doc/14yuni.htm>

ANEXO: OTROS TEXTOS

Esta última parte de nuestro módulo está dedicada a los artistas e intelectuales que se han involucrado en los procesos sociopolíticos, culturales y educativos de nuestra América Latina, para transmitir con su palabra, con su voz, con su arte en general, su visión del mundo y su propuesta de transformación.

A partir del acercamiento a textos para aprender, vamos a generar textos para enseñar, de esta manera, el sentido de esta Especialización se irá cumpliendo. En el transcurso de estos meses ustedes también pasarán a formar parte con sus actividades académicas de la reunión de personas que hacen algo para que otro mundo mejor sea posible.

Alfabetización

Programa Encuentro. León Gieco

<http://www.youtube.com/watch?v=d5XBp3z76To>

El son de la alfabetización – Programa de Alfabetización de Cuba

<http://www.youtube.com/watch?v=wYZJRcxXjTs>

La cultura es la verdad que el pueblo debe saber
para más nunca perder su amor por la libertad

Que no se quede nadie sin aprender

Nadie deje transcurrir esta ocasión de aprender

Porque aprender a leer es aprender a vivir

Que no se quede nadie sin aprender

No hay que dejar para luego el gesto maravilloso
profundamente glorioso de darle la luz al ciego

Que no se quede nadie sin aprender

El patriota siempre en vela cumple su deber civil

Ayuda con el fusil y también desde la escuela

Que no se quede nadie sin aprender

Que recuerde y tome nota, que tome nota y recuerde
Aquel que su tiempo pierde ni es cubano ni es patriota

Que no se quede nadie sin aprender

Y que el entusiasmo vibre con el mensaje sagrado
De nuestro apóstol amado: ser culto para ser libre
Que no se quede nadie sin aprender.

La Nueva Trova Cubana

Silvio Rodríguez

Canción urgente para Nicaragua

http://www.youtube.com/watch?v=Zq_hP4w0JY&feature=kp

Se partió en Nicaragua / otro hierro caliente
con que el águila daba / su señal a la gente
Se partió en Nicaragua / otra sogá con cebo
con que el águila ataba / por el cuello al obrero
Se ha prendido la hierba / dentro del continente
las fronteras se besan / y se ponen ardientes
Me recuerdo de un hombre / que por esto moría
y que viendo este día / como espectro del monte
jubiloso reía

El espectro es Sandino / con Bolívar y el Che
porque el mismo camino / caminaron los tres
Estos tres caminantes / con idéntica suerte
ya se han hecho gigantes / ya burlaron la muerte
Ahora el águila tiene / su dolencia mayor
Nicaragua le duele / pues le duele el amor
Y le duele que el niño / vaya sano a la escuela
porque de esa madera / de justicia y cariño
no se afila su espuela
andaré Nicaragua / su camino en la gloria
porque fue sangre sabia / la que hizo su historia
te lo dice un hermano / que ha sangrado contigo
te lo dice un cubano / te lo dice un amigo.

Vamos a andar

Silvio Rodríguez, Vicente Feliu. Escalinata de la Universidad de La Habana, Cuba, en 1985

http://www.youtube.com/watch?v=WfU_xx8az-o

Vamos a andar
En verso y vida atentos
Levantando el recinto
Del pan y la verdad

Vamos a andar
Matando el egoísmo
Para que por lo mismo
Reviva la amistad

Vamos a andar
Hundiendo al poderoso
Alzando al perezoso
Sumando a los demás

Vamos a andar
Con todas las banderas
Trenzadas de manera
Que no haya soledad

Vamos a andar
Para llegar
A la vida

Colonización y neocolonización

Cinco siglos igual

<http://www.youtube.com/watch?v=Bj9C55QgRfY>

Cinco siglos de opresión a los pueblos originarios de América:

<http://www.youtube.com/watch?v=MtayGoJ9jhs>

Soledad sobre ruinas, sangre en el trigo rojo y amarillo,
manantial del veneno, escudo heridas, cinco siglos igual.
Libertad sin galope, banderas rotas, soberbia y mentiras,
medallas de oro y plata contra esperanza, cinco siglos igual.

En esta parte la tierra la historia se cayó, como se caen las piedras
aun las que tocan el cielo o están cerca del sol o están cerca del sol.

Desamor, desencuentro, perdón y olvido, cuerpo con mineral,
pueblos trabajadores, infancias pobres, cinco siglos igual.
Lealtad sobre tumbas, piedra sagrada, Dios no alcanzó a llorar,

sueño largo del mal, hijos de nadie, cinco siglos Igual.

Muerte contra la vida, gloria de un pueblo desaparecido.
Es comienzo, es final, leyenda perdida, cinco siglos igual.

En esta parte de la tierra la historia se cayó, como se caen las piedras
aun las que tocan el cielo o están cerca del sol, o están cerca del sol.

Es tinieblas con flores, revoluciones y aunque muchos no están
nunca nadie pensó besarte los pies. Cinco siglos igual.

De igual a igual

http://www.youtube.com/watch?v=PUXgLsmV_G4

Soy bolita en Italia, soy colombo en Nueva York
Soy sudaca por España y paragua de Asunción
Español en Argentina, alemán en Salvador
Un francés se fue pa´ Chile, japonés en Ecuador.
El mundo está amueblado con maderas del Brasil
Y hay grandes agujeros en la selva misionera
Europa no recuerda de los barcos que mandó
Gente herida por la guerra esta tierra la salvó
Si me pedís que vuelva otra vez donde nací
Yo pido que tu empresa se vaya de mi país
Y así será de igual a igual, y así será de igual a igual
Tico, nica, el boricua, arjo, mejo, el panameño
Hacen cola en la embajada para conseguir un sueño
En tanto el gran ladrón lleno de antecedentes
Si lo para inmigración pide por el presidente
Los llamados ilegales que no tienen documentos
Son desesperanzados sin trabajo y sin aliento
Ilegales son los que dejaron ir a Pinochet
Inglaterra se jactaba de su honor y de su ley.
Música: León Gieco y Luis Gurevich

La maldición de Malinche

<http://www.youtube.com/watch?v=qVDf3RDCnTo>

Del mar los vieron llegar / mis hermanos emplumados
eran los hombres barbados / de la profecía esperada.

Sonó la voz del monarca / que el dios había llegado
y les abrimos la puerta / por temor a lo ignorado

Iban montados en bestias / como demonios del mal
iban con fuego en las manos / y cubiertos de metal.

Sólo el valor de unos cuantos / les opuso resistencia
y al mirar correr la sangre / se llenaron de vergüenza.

Aunque los dioses ni comen / ni gozan con lo robado
y cuando nos dimos cuenta / ya todo estaba acabado.

En ese error entregamos / la grandeza del pasado
y en ese error nos quedamos / trescientos años esclavos

Se nos quedó el maleficio / de brindar al extranjero
nuestra fe, nuestra cultura / nuestro pan, nuestro dinero.

Hoy les seguimos cambiando / oro por cuentas de vidrio
y damos nuestra riqueza / por sus espejos con brillo.

Hoy en pleno siglo XX / nos siguen llegando rubios
y les abrimos la casa / y los llamamos amigos.

Pero si llega cansado / un indio de andar la sierra
lo humillamos y lo vemos / como extraño por su tierra.

Tú, hipócrita que te muestras / humilde ante el extranjero
pero te vuelves soberbio / con tus hermanos del pueblo.

¡Oh! maldición de Malinche / enfermedad del presente
¿cuándo dejarás mi tierra? / ¿cuándo harás libre a mi gente?

Historia de Malinche

Texto: Ángel Gallegos

Aquella mañana del 15 de marzo de 1519, después de enfrentar y vencer a los naturales en dos escaramuzas en las cercanías del río Tabasco –hoy Grijalva–, Cortés y sus hombres recibieron la inesperada visita de una comitiva enviada por el señor de Potochtlan, quien, como prueba de sumisión, quiso halagar a los recién desembarcados con numerosos regalos, entre los que destacaban joyas, textiles, alimentos y un grupo de veinte mujeres, todas jovencitas,

quienes de inmediato fueron repartidas por Cortés entre sus capitanes; tocó a Alonso Hernández de Portocarrero aquella joven que pronto se convertiría en uno de los personajes más importantes de la épica empresa de conquista que estaba por comenzar: Malintzin o Malinche.

De acuerdo con Bernal Díaz del Castillo, Malintzin era una mujer nativa del pueblo de Painalla, en la provincia de Coatzacoalcos (en el actual estado de Veracruz), y “desde pequeña fue gran señora y cacica de pueblos y vasallos”. Sin embargo, su vida cambió cuando, aun siendo niña, su padre murió y su madre contrajo nuevas nupcias con otro cacique, de cuya unión nació un hijo varón, a quien se determinaría dejar el cacicazgo una vez que éste tuviera la edad suficiente para asumir el control del mismo, haciendo a un lado a la Malintzin como posible sucesora.

Ante esa incómoda perspectiva, la pequeña Malinche fue regalada a un grupo de mercaderes provenientes de la región del Xicalango, la famosa zona comercial en donde se daban cita las caravanas de comerciantes para intercambiar sus productos. Fueron estos pochtecas los que más tarde la intercambiarían con la gente de Tabasco, quienes, como ya se dijo, la ofrecieron a Cortés sin siquiera imaginar el futuro que aguardaba a esta mujer “de buen parecer... entremetida y desenvuelta...”

A los pocos días de este encuentro con los indígenas tabasqueños, Cortés se hizo nuevamente a la mar, con rumbo al septentrión, bordeando la costa del Golfo de México hasta alcanzar los arenales de Chalchiucueyehcan, explorados ya con anterioridad por Juan de Grijalva en su expedición de 1518 –en ellos se asienta ahora el moderno puerto de Veracruz–. Parece ser que durante este trayecto Malinche y el resto de las nativas fueron bautizadas bajo la religión cristiana por el clérigo Juan de Díaz; recordemos que para que pudiese haber unión carnal con estas nativas, los españoles tenían que reconocerlas antes como partícipes de la misma fe que ellos profesaban.

Asentados ya en Chalchiucueyehcan, unos soldados se percataron de que Malintzin conversaba animadamente con otra naboría, una de aquellas mujeres enviadas por los mexicas para hacer tortillas a los españoles, y que la plática era en lengua mexicana. Sabedor Cortés de aquel hecho la mandó llamar, certificando que hablaba tanto el maya como el náhuatl; era pues, bilingüe. El conquistador quedó maravillado, porque con ello tenía resuelto el problema de cómo entenderse con los aztecas, y eso iba de acuerdo con su deseo de conocer el reino del señor Moctezuma y su ciudad capital, México-Tenochtitlan, de la cual ya había escuchado fantásticos relatos.

Así pues, Malinche deja de ser una mujer más al servicio sexual de los españoles y se convierte en la inseparable compañera de Cortés, no sólo traduciendo sino también explicando al conquistador la forma de pensar y las creencias de los antiguos mexicanos; en Tlaxcala aconsejó cortar las manos de los espías para que así los indígenas respetaran a los españoles.

En Cholula avisó a Cortés de la conspiración que supuestamente los aztecas y los cholultecas planeaban en su contra; la respuesta fue la cruel matanza que el capitán extremeño hizo de la población de esta ciudad. Y ya en México-Tenochtitlan explicó las creencias religiosas y la visión fatalista que imperaban en la mente del soberano tenochca; también peleó al lado de los españoles en la famosa batalla de la “Noche Triste”, en la que los guerreros aztecas, encabezados por Cuitláhuac, expulsaron de su ciudad a los conquistadores europeos antes de que fuera finalmente sitiada el 13 de agosto de 1521.

Tras la caída a sangre y fuego de México-Tenochtitlan, Malintzin tuvo un hijo con Cortés, a quien dieron el nombre de Martín. Tiempo después, en 1524, durante la fatídica expedición a las Hibueras, el mismo Cortés la casó con Juan Jaramillo, en algún lugar cercano a Orizaba, y de aquella unión nació su hija María.

Doña Marina, como fue bautizada por los españoles, murió misteriosamente en su casa de la calle de La Moneda, una madrugada del 29 de enero de 1529, según afirma Otilia Meza, quien dice haber visto el acta de defunción firmada por fray Pedro de Gante; quizá fue asesinada para que no declarara en contra de Cortés en el juicio que se le seguía a éste. Sin embargo, su imagen, plasmada en las coloridas láminas del Lienzo de Tlaxcala o en las memorables páginas del Códice Florentino, aún nos recuerdan que ella, sin proponérselo, fue la madre simbólica del mestizaje en México...

Fuente: Pasajes de la Historia N°1 Hernán Cortés y la conquista de México / mayo 2003

<http://www.mexicodesconocido.com.mx/notas/4166-La-enigm%E1tica-Malinche>

Voces contra la globalización

Parte 1: <http://www.youtube.com/watch?v=j5UYOFg2H1w>

Voces – Chambao

<http://www.youtube.com/watch?v=aZ1kfmXT0oQ>

Malviven en medio de sociedades / que los ignoran en barrios marginales
rodeados de pobreza, dolor y sufrimiento / que los excluyen, condenan al silencio.

Alzar la voz por la justicia

voces, voces, voces

Lograr un mundo limpio pa nuestros niños / levántate y trabaja pa nuestra infancia
Sensibilizarnos, que estamos embrutecidos / ver crecer a un niño en un lugar seguro.

Alzar la voz por la justicia

voces, voces, voces.

La educación, la alimentación se pueden hacer muchas cosas

la explotación, la marginación se pueden hacer muchas cosas
yo quiero hoy denunciar que se pueden hacer muchas cosas
por favor levántate y ayuda se pueden hacer muchas cosas.

Somos nosotros, Raly Barrionuevo

<http://www.youtube.com/watch?v=1NQeCAnhLU>

Somos musiqueros porque así lo dicta el sol
Somos los heroicos guerrilleros del amor
Somos los suicidas buscadores del amar
Somos los amantes trasnochados de la paz

Somos herederos de la duda y el temor
Somos alquimistas de la gran revolución
Somos mensajeros de la lucha y la verdad
Somos peregrinos de la amada libertad

Somos los adictos ciudadanos de papel
Somos la esperanza dibujada en la pared
Somos los actores de la cruda realidad
Somos partidarios de la humana dignidad

Somos disidentes de la puta corrupción
Somos compañeros de las madres del dolor
Somos mensajeros de la lucha y la verdad
Somos peregrinos de la amada libertad

Mercedes Sosa – La gran maestra popular

Sólo le pido a Dios

<http://www.youtube.com/watch?v=WwscYHljobs>

Sólo le pido a Dios / que el dolor no me sea indiferente,
que la reseca muerte no me encuentre / vacío y solo sin haber hecho lo suficiente.
Sólo le pido a Dios / que lo injusto no me sea indiferente,
que no me abofeteen la otra mejilla / después que una garra me arañó esta suerte.
Sólo le pido a Dios / que la guerra no me sea indiferente,
es un monstruo grande y pisa fuerte / toda la pobre inocencia de la gente.
Sólo le pido a Dios / que el engaño no me sea indiferente
si un traidor puede más que unos cuantos / que esos cuantos no lo olviden fácilmente.

Sólo le pido a Dios / que el futuro no me sea indiferente,
desahuciado está el que tiene que marchar / a vivir una cultura diferente.

Educación Popular

Paulo Freire

Las siete miradas

<http://www.youtube.com/watch?v=pmcGbbmBr1I>

La educación popular hoy – Ministerio de Desarrollo Social de la Nación

http://www.youtube.com/watch?v=KTXkEARL_I

Características del Educador

<http://www.youtube.com/watch?v=zwri7pO8UHU>

Vida y obra de Freire

<http://www.youtube.com/watch?v=zQ9Gn3uX698>

Última entrevista – 1° parte

<http://www.youtube.com/watch?v=UI90heSRYfE>

Última entrevista – 2° parte

<http://www.youtube.com/watch?v=fBXFV4Jx6Y8>

Educación popular, Un acercamiento a una práctica libertaria, por Wenceslao Moro

Disponible en: <http://www.nodo50.org/pretextos/educ1.htm>

Sarmiento y la Educación Popular

En Canal Encuentro

http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=1wWVsdIB1nw

De su experiencia de viajes por Francia, Suiza, Italia, Inglaterra y los Estados Unidos surgieron sus ideas sobre los modernos sistemas de organización escolar y sobre la importancia de una profunda renovación didáctica en la enseñanza Argentina.

Citaremos un texto de Félix Bravo para comprender su pensamiento progresista:

*“Su obra, **Conflicto y armonías de las razas en América**, explica el origen de nuestros males sociales desde el punto de vista étnico. Sostiene Sarmiento que la ignorancia de nuestras masas y la anarquía política, con sus secuelas de corrupción de las instituciones democráticas,*

el lento desarrollo económico y la penuria cultural, se derivaban de dos factores: la herencia española y la mestización indígena. Para corroborar su afirmación, compara los resultados de la colonización española y la inglesa. La diferente evolución de los pueblos latinoamericanos y del pueblo norteamericano resulta, según Sarmiento, de una diferencia de civilización y, especialmente, de un desigual desarrollo económico de España e Inglaterra que se reproduce en sus colonias de América”.

Para sumergirnos en el espíritu de la época de Sarmiento, les proponemos la lectura de un cuento de Fontanarrosa: “Maestras argentinas”, que, como cualquier obra de ficción no tiene la pretensión de ser verdadera, pero sí basada en elementos culturales de la sociedad de entonces.

Reflexionemos, a partir de esta lectura sobre lo que significó educar para el cambio en la Argentina.

Maestras Argentinas: Clara Dezcurrea

Roberto Fontanarrosa

Clara Dezcurrea toma la pluma y escribe la fecha: "16 de Julio de 1840". Luego, con la misma letra minúscula y erguida, agrega el encabezamiento: "Querida Juana". Finalmente, tras alisar el papel que tiene la textura y la consistencia del hojaladre, embebe la pluma en la tinta negra, y redacta: "Ayer decidí cambiar el método que siempre utilizamos. Quise darles a mis chicos una alternativa diferente que los arrancara de la enseñanza rutinaria. Esta vez, en la clase de Habla Hispana, dejé de lado nuestra clásica composición 'Voyage autour de mon bureau' y quise sorprenderlos con algo propio, conocido, cercano. Fue entonces cuando les propuse escribir sobre 'La Vaca'."

Clara Dezcurrea no lo sabe, pero ha introducido un hábito de escritura que será, luego, por décadas, indicador y modelo en las escuelas criollas.

En realidad, poco y nada decía para sus alumnos la temática de la anterior composición-tipo, "Voyage autour de mon bureau" ("Viaje en derredor de mi pupitre") impuesta por el maestro modernista francés Alphonse Chateauevieux a fines de 1815. La escuela de Clara Dezcurrea, apenas un simple salón de tierra apisonada, no tiene pupitres, ni bancos, ni siquiera sillas. Los alumnos se apretujan sentándose en rejas de arado, tocones de ceiba o simples calaveras de vaca que relucen como si fuesen de mármol. La calavera de vaca es el asiento más fácil de conseguir, el más frecuente, porque la escuela nocturna de la señora Dezcurrea es, durante el día, un matadero clandestino.

Clara humedece con la saliva de su lengua el reborde pringoso de la tapa del sobre donde ha metido la carta. Lo cierra y luego, aprovechando el calor del candil que la alumbrá malamente, derrite casi un centímetro de lacre sobre el vértice de la juntura. Le llega, desde afuera, el olor pesado que viene desde el saladero de cueros, el tufo casi irrespirable a pescado podrido de la costa, y el mugido profundo de algún animal que ha olfateado, quizás, el aroma premonitorio de la sangre.

La escuela ni siquiera está en el centro de Buenos Aires. Ahí, frente al portalón de la Iglesia de los Cordeleros, como se lo había prometido don Juan Lezica, cuando era alguacil segundo del Municipio, para luego decirle que, aquello, era imposible. El episcopado, o, mejor dicho, el obispo Alcides Melgarejo, le había recordado a Rosas que no debían permitirse escuelas ni queseñas en las proximidades de los templos. Y entonces le habían dado a Clara ese quincho --porque de otra forma no se lo podía denominar-- cerca de los corrales de Mataderos, a metros de la puerta de Santa Brígida, detrás del saladero de don Felipe Echenauguía. Y la escuela era nocturna. Y los "chicos", como ella los denominaba, eran ya gente grande: puesteros de los corrales, matarifes, carreros cachapeceros, pero muy especialmente, federales. Hombres de la Santa Federación que llegaban a clase luciendo la divisa punzó, mazorqueros que, en el primer día de clase, habían degollado a un negro por robarse una goma de borrar.

Clara, todas las tardes, mientras escucha dar las siete en el carrillón de la Merced, baldea el piso para quitar los oscuros cuajarones de sangre que quedan de la actividad del frigorífico clandestino, y echa hacia los potreros las reses que no han sido aún sacrificadas. Espera, en tanto, desde el Alto Perú, la respuesta de Juana, su compañera de promoción. Intuye que su puesto al frente de la precaria escuela peligrá. Sin ella saberlo, ha permitido la inscripción de más de un unitario. Algunos le han confesado su condición, como Juan José Losada. Otros le han dicho que la vincha celeste que llevan recogiendo el pelo, es en honor de la bandera. "Pero nadie viene a controlar lo que pasa en estos parajes, Juana --le ha escrito a su amiga--. Estamos dejados de la mano de Dios. Mis chicos escriben con trozos de ladrillos o pedazos de tripa gorda y yo utilizo las paredes como pizarra. Don Martín de Agüero me ha prometido tizas, pero me dicen que el barco que las trae encalló en las proximidades de Recife."

Un zambo iza la bandera. Le dicen "Falucho", pero es en broma. Tomó parte del sitio de El Callao, pero no logra aprender la tabla del cuatro. No ha llegado aún al país el sistema inglés de los palotes, y los alumnos trazan una línea acá, otra allá, sin ton ni son, sin orden ni medida. Clara es la primera en entonar "Oda a la Bandera", de Balmes y Vespucci. Hija y nieta de educadoras, recuerda las anécdotas de su abuela, Irma Dezcurre, de cuando aún la joven nación no tenía divisa, antes de que don Manuel Belgrano la crease. Los niños --contaba la anciana-- se reunían en los patios escolares antes de entrar a clase y no sabían que hacer.

Daban vueltas sobre sí mismos, se chocaban entre ellos o giraban tontamente como tiovivos sin acertar con una conducta. Alguno, quizás, gritaba consignas emotivas, o repartía chanzas contra los españoles. Alguna maestra, tal vez más devota, entonaba salmos religiosos. Hubo quien --recordaba abuela Irma-- aguardando la entrada a clase, se empecinó en vocear los números de la lotería de cartones, el juego que tanto entusiasmaba a Manuelita, y así nació la "cifra", el canto que, junto a vidalas y pericones, habría de animar numerosas y encendidas veladas patrias.

Clara come un pastelito dulce y lo acompaña con té de cardosanto. La respuesta de Juana Azurduy tarda en llegar. Hoy Clara ha tenido que sosegar a un federal muy alcoholizado. No la desvela tanto la indisciplina, pero se le duermen en la clase. Y a veces se pelean. Los mazorqueros sospechan que uno de los muchachos es unitario. Es un mozo joven, bien parecido, que viene siempre de bombachas de fino fieltro y botas altas. Tiene la patilla larga que baja y dobla luego hacia arriba, para unirse con el bigote, dibujando una "U" provocativa. Pero los mazorqueros aún no han llegado hasta ese punto del abecedario. Solo Isidro Gaitán, un sargento, puede memorizar las letras hasta la hache que, al ser muda, lo desconcierta. Los demás apenas si se han familiarizado con las letras hasta la "D". Clara duda si continuar con la enseñanza. Apenas sus chicos descubran que la "U" tiene un dibujo similar al que se lee en las mejillas del joven unitario, puede arder Troya. Clara no quiere tener más problemas con el gobierno. Pero habrá de tenerlos.

Antes de que llegue, por fin, la carta de Juana, ya don Artemio Soto conoce la noticia de su innovación pedagógica. Algún mazorquero la ha comentado en algún boliche. Tal vez un tropero alcanzó a contar las desventuras de su composición-tipo cerca del oído de algún correveidile del poder. Tras seis meses de espera, la carta de Juana llega, como una premonición, días antes que la de Domingo Faustino Sarmiento.

A la luz vacilante del quinqué, Clara lee la esquila de su amiga. "Tené cuidado, Clara" es todo el texto, entre sucinto y fraternal. Sin duda Juana, preocupada, consciente del tiempo que llevará a su carta llegar de nuevo hasta la capital, optó por escribirla lo más rápido posible, casi con características telegráficas.

Clara bebe una copita de oporto, al que enturbia con hojas de regaliz. Duda si abrir o no la carta de Sarmiento. Sin embargo, la redacción de esta, lo comprobará luego, es de advertencia mas no llega a sonar admonitoria. "No veo de buen grado --le escribe el sanjuanino-- el cambio por usted introducido en la enseñanza de nuestra lengua criolla. Somos un país incipiente que requiere de ejemplos y el modelo del maestro Chateauvieux aún está en vigencia. Somos todavía como el joven retoño que precisa de la rectitud y firmeza del tutor para crecer derecho."

Clara garrapatea una carta de respuesta plena de formalismos y ambigüedades, lejos de su habitual estilo franco, y decide continuar con sus planes. La hace persistir en su esfuerzo el

entusiasmo que observa en sus alumnos. Por primera vez, muchos de ellos escriben más de dos páginas de composición, cuando con el tema "Viaje en torno a mi pupitre" algunos no alcanzaban ni a los tres renglones. Un matarife de Achiras Altas, Juan Sala, redacta, incluso, casi diez páginas de un relato estremecedor, fruto de su conocimiento de la tropa vacuna. Tiempo después, será la base de un libro paradigmático: *Amalia*.

Josefa Paz de Hurlingam invita a Clara a tomar chocolate en su casa de la bajada del Marquesado. Recibe en una sala solariega desde donde se ve el patio interno de la casa, impregnado con un perfume fresco a magnolias, glicinas y santarritas. Hay un jardín, también, con lilas del lugar y patos criollos. Una morena carabalí sirve el chocolate en bandeja cubierta con una mantilla bordada por la misma señora Josefa. Josefa le cuenta a Clara, animosa, que en el colegio adonde va su hija, en clase de Habla Castellana le pidieron una composición sobre el tema "La Vaca". Josefa cuenta esto con risa amable y, cada tanto, se toca el ñandutí de su pechera impecable.

Clara no tiene tiempo ni de alegrarse. A la noche siguiente, una frágil figura desciende de una calesa frente a su escuela, siendo de inmediato rodeada por perros coléricos y becerros supervivientes. El nocturno visitante es don Benito Agudo Ersilbengoa, mano derecha del nuncio apostólico y amanuense del alguacil Ordóñez. "Hemos recibido las quejas de Monseñor Brizuela --comunica a Clara Dezcurre-- con respecto al tipo de temas que usted está haciendo escribir a sus alumnos."

Clara conoce bien a monseñor Bizuela. Se corren muchos rumores en torno a su persona. Se decía de él que a su arribo a nuestras costas, cuatro años atrás, era un hombre afable y comprensivo. Pero que había sufrido un doloroso accidente durante las invasiones británicas, cuando transportaba trabajosamente un pilón con aciete hirviendo. Aquella desgracia, se comenta ahora, ha dado origen a la sabrosa fritura de pastelería puesta en boga por todos los panaderos: la "bola de fraile".

"Es indigno --continúa don Benito Agudo Arsilbengoa-- que nuestros guardias federales, nuestros soldados, sean obligados a escribir sobre un tema tan poco épico y glorioso como el que usted les impone."

Clara comprende que ha llegado el momento de defender sus convicciones. Escribe a Sarmiento explicando su postura y la ventaja de educar a sus alumnos a partir de vivencias que a ellos le sean familiares. Seis meses después, puntualmente, recibe la contestación. Y de allí en más, día a día, irá recibiendo cartas del maestro sanjuanino. Sarmiento no falta un solo día al Correo. Algunas de sus cartas, no todas, muestran sobre el pergamino largos trazos de un pegote blancuzco, como si alguien hubiese moqueado sobre ellos. Clara deduce que Sarmiento las ha escrito bajo su histórica higuera, buscando aislarse, tal vez, de los rayos solares.

"No me opongo a que usted trabaje sobre 'La Vaca' --le dice el autor de Facundo-- en lugar de hacerlo sobre el modelo francés. Habrá un día, solo Dios puede saberlo, en que nuestro país se quitará de encima la influencia europea, y quizás entonces usted será considerada una precursora. Pero déjeme sugerirle otra variante; ya que el debate se ha instalado en torno a si es conveniente o no gastar papel, tinta e ingenio sobre un animal tan rasposo y de índole infeliz como la vaca le propongo que sus composiciones sean sobre otro animal todavía más cercano y afín a nuestra tradición libertaria como el caballo. Más de uno de nuestros centauros, que regaron con su sangre generosa el suelo americano, sabrá agradecersele."

Clara lo piensa. Supone, con su intuición de maestra, que el del caballo puede ser un paso posterior. Incluso no deja de lado la gallina, con su doméstica convivencia. Pero la cercanía de los corrales, la vital actividad del matadero y, fundamentalmente, la creciente importancia del ganado vacuno en la suerte de nuestra economía, la deciden a continuar con el plano trazado.

Es febrero de 1845 y el formidable estío de Buenos Aires embalsama la brisa con aromas fuertes. Clara ha recibido el paso del aguatero llenando dos odres grandes para sus muchachos. La composición-tipo "La Vaca" se emplea ya en casi todos los establecimientos educacionales de la ciudad. Hasta las familias patricias que contratan institutrices británicas han encontrado pertinente el uso de la redacción impuesta por Clara Dezcurre. Sentada sobre una rueda de carro, Clara observa el patio a través de la puerta del salón. El calor del día ha exacerbado el olor a bosta y escucha las risotadas de sus chicos disfrutando el momento plácido del recreo. Se oye el punteo de alguna guitarra, alguna relación intencionada, el repique constante de un tamboril. De pronto alguien grita, hay un revuelo. Clara presta atención, inquieta. Sus muchachos son buenos, pero si se los vigila son mejores. Escucha un violín y se estremece. Son los sones de la "refalosa", la danza con que los mazorqueros acompañan los saltos despatarrados de sus víctimas cuando resbalan sobre su propia sangre. Clara se levanta y sale a ver qué pasa. Pero, en este caso, la víctima ya ha caído sobre el patio de la escuela. Es Juan José Lozada, el joven unitario de las patillas en "U". Lo han degollado. Ante la pregunta enérgica de Clara, nadie dice saber nada, nadie dice conocer a los asesinos. Pero hay risas torvas, sofocadas. El grupo de mazorqueros se aleja un tanto, empujándose unos a otros, como sorprendidos o avergonzados por la reprimenda.

Clara escribe a Juana, el 24 de febrero de ese año. "Los eché a todos. No me importa, Juana, que sean mazorqueros, hombres del Restaurador de las Leyes o lo que sea. Hoy degüellan a un compañero y mañana pueden llegar a hacer cosas peores. A estas situaciones hay que cortarlas de raíz, antes que pasen a mayores." Entre los expulsados de la escuela está el sargento federal Anacleto Medina, héroe de Cepeda.

Clara estudia al jinete que ha llegado hasta su escuela. Ella estaba calentando agua en la pava de latón peruano para prepararse un caldo, cuando escuchó el galope. El hombre es un

soldado de Rosas y le estira en la mano, un rollo de papel sujeto con una cinta: por supuesto, punzó. Clara desenrolla el mensaje y lee el texto. La trasladan. Ha estado dando clase durante siete años en un tinglado con piso de tierra que, durante el día, hacía las veces de frigorífico clandestino. A pocas varas del matadero de reses y del solar donde se envenenan los cueros. Alumbrándose con velas de grasa. Educando a una clase compuesta por matarifes, soldados federales, negros, zambos, convictos, renegados y mal entretenidos. Ahora la letra pareja y grande del Restaurador le indica que será trasladada a un lugar de menor jerarquía. No lo dice con esas palabras. "La patria --le escribe Rosas-- demanda de usted un nuevo sacrificio. Y hemos decidido destinarla a una escuela marginal, con alumnos que detentan problemas de conducta. Sé que usted, con su firmeza de espíritu, sabrá encarrilarlos y superar los problemas de presupuesto que, de aquí en más, habrá de sufrir."

Clara Dezurra sabe que ya no tiene sentido aguardar el cargamento de tiza. Intuye que su alejamiento obedece, más que nada, a su particular obcecación en persistir con el tema de "La Vaca".

"Creo que todo ha sido inútil --escribe a su amiga Juana--. Comprendo que, hoy por hoy, se hace muy difícil cambiar algo de lo ya dispuesto. Supongo que, con el paso del tiempo, todo el mundo se olvidará de mi tema de composición y volveremos a 'Voyage autour de mon bureau', o a cualquier otra imposición venida de afuera bajo el engañoso rubro de aporte cultural." Deja gotear el lacre, morosamente, sobre la juntura del cierre, antes de moldearlo bajo la presión de su anillo de sello. No puede dejar de pensar en la fugacidad de su iniciativa educacional. No sabe cuán equivocada está. Una gota de lacre, lustrosa, ha modelado un diminuto montículo sobre la mesa.

Extraído de "La mesa de los Galanes", © 1995 by Ediciones de la Flor.

.....

El ángel de la bicicleta

León Gieco

http://www.youtube.com/watch?v=_cvb3g7bHUI&feature=kp

Cambiamos ojos por cielo / sus palabras tan dulces, tan claras cambiamos por truenos

Sacamos cuerpo, pusimos alas / y ahora vemos una bicicleta alada que viaja

por las esquinas del barrio, por calles / por las paredes de baños y cárceles

¡Bajen las armas que aquí solo hay pibes comiendo!

Cambiamos fe por lágrimas / con qué libro se educó esta bestia con saña y sin alma

Dejamos ir a un ángel y nos queda esta mierda / que nos mata sin importarle
de dónde venimos, qué hacemos, qué pensamos / si somos obreros, curas o médicos
¡Bajen las armas / que aquí solo hay pibes comiendo!
Cambiamos buenas por malas / y al ángel de la bicicleta lo hicimos de lata
Felicidad por llanto / ni la vida ni la muerte se rinden con sus cunas y sus cruces
Voy a cubrir tu lucha más que con flores / Voy a cuidar de tu bondad más que con plegarias
¡Bajen las armas / que aquí solo hay pibes comiendo!

La Educación Popular hoy, en la Argentina

La Universidad Trashumante creada por Roberto Tato Iglesias

<http://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-28189.html>

Domingo, 16 de noviembre de 2003

LA UNIVERSIDAD QUE RECORRE EL PAIS CON UN PROYECTO DE EDUCACION POPULAR

Los trashumantes del cambio

Se mueve en un viejo colectivo que ya recorrió 30 mil kilómetros. En cada lugar organiza talleres artísticos y de reflexión social. Busca aportar a la “construcción de otro país”. Es la Universidad Trashumante.

Nada de bibliografías interminables y acríticas, exámenes donde sólo se repiten contenidos ni docentes como únicos portadores del saber. Es un aprendizaje diferente que, con la educación popular como herramienta, lleva sus prácticas por distintos puntos de la Argentina y pretende la “construcción colectiva de otro país”. La Universidad Trashumante está conformada por grupos sociales que desde la educación, la comunicación, la música y el teatro –entre otras disciplinas– recorren el país, exponen experiencias alternativas a la educación formal y buscan consolidar redes de trabajo que rompan el aislamiento social. “Vamos a los pueblos del interior del país a aprender junto a sus comunidades, a intercambiar conocimientos con personas condenadas a la miseria por este sistema. Juntos dejamos el inmovilismo al que nos quieren condenar, juntos nos ayudamos a seguir caminando”, explicó Roberto “Tato” Iglesias, integrante de la organización.

La Universidad Trashumante es un proyecto de educación y arte popular en el que participan 200 personas de diversas provincias. Todos son integrantes de diferentes grupos que, desde distintas prácticas sociales, apuntan a transformaciones en lo social, lo político y lo cultural.

Viajan por el país con experiencias que unen artes plásticas, títeres, malabares, murga, acrobacia, payasos, folklore y danza. Este espacio, junto con los periódicos talleres de educación popular, busca “consolidar redes que fortalezcan y contengan las acciones individuales en un proyecto colectivo”.

Impulsada por la organización social Sendas para la Educación Popular y con sus primeros pasos en San Luis, caminaron el país en el Quirquincho: un colectivo con el que recorrieron en dos años 30.000 kilómetros. Compartieron sus saberes en Buenos Aires, Córdoba, Santa Fe, Misiones, Jujuy, Santiago del Estero, Neuquén, Río Negro, Chubut, Santa Cruz y Tierra del Fuego. Como resultado de los más de 140 talleres realizados conformaron la red “El otro país”, donde participan más de veinte organizaciones de siete provincias, todas con fuerte trabajo en sus propias comunidades.

En la actualidad trabajan en cinco proyectos: Comunicación Popular, Formación, Centro de Maestros Campesinos, la Coordinadora de Organizaciones Populares Autónomas (COPA) y el Arte Trashumante. Dentro del último área figura el Circo Criollo, espectáculo multidisciplinario que reivindica la cultura americana y trabaja sobre la historia, vinculándola a la realidad actual. El Circo es una propuesta “políticopedagógica” con una fuerte crítica al “sistema capitalista y su proyecto educativo”, explicaron.

“El circo está íntimamente ligado con la trashumancia, ideológica y estéticamente. Por la manera en que ambos recuperan la memoria de los pueblos, por el eterno caminar conociendo y evocando en el espectáculo la realidad de cada lugar, por el misterio y la fiesta que provoca; por la empecinada permanencia a través del tiempo y porque ambos muestran que siempre habrá caminos nuevos por recorrer”, explica Carolina Savino, trashumante de Córdoba. Al día siguiente de la función, siempre se comparten talleres de reflexión sobre la realidad, buscando causas y pensando juntos el futuro.

Con todas sus acciones buscan profundizar la articulación y unión entre el arte, lo político y lo pedagógico. Las bases de la experiencia son la formación, reflexión y elaboración conceptual colectiva. Ningún circo es igual al anterior ni al que vendrá, porque en el escenario siempre se trabaja según las problemáticas del lugar anfitrión y de las organizaciones sociales de la región. El desafío de la Trashumante, que es parte del área de Extensión de la Facultad de Ciencias Humanas de San Luis –aunque tienen total autonomía de esa institución–, consiste en vincular su identidad artística con la del espacio y el contexto donde el circo se presenta, desde la lucha de los movimientos de trabajadores desocupados hasta la resistencia campesina. “Vemos toda clase de disciplinas, potenciando un mensaje de lucha abierto, soñador y esperanzador”, explican. Muchas de estas experiencias están cantadas en el disco “Circo criollo”, de Rally Barrionuevo, uno de los primeros integrantes de la experiencia.

Con los Talleres de Formación proponen “aprender a leer entre todos la realidad, escucharnos mucho, aprender interactuando, a distinguir lo coyuntural de lo estructural”. La pregunta disparadora de su pedagogía es “¿se puede cambiar este mundo?”. En los talleres –que son espacios abiertos a toda la comunidad, no hay cupos y “no se entregan certificados”, ironizan– también se interrogan sobre quién perjudica al pueblo y qué propuestas de transformación se proponen. Todas estas respuestas son registradas y posteriormente sistematizadas.

Más allá del diccionario, desde el proyecto definen a la trashumancia: “Es una actitud frente a la vida, es caminar, estar vivos, creer y creernos, escuchar, saber mirar al otro desde el otro, no quedarse en el pasado, amar con esperanza y pasión el futuro. El trashumante debe saber enfrentar la soledad y animarse desde allí, siempre, a construir lo colectivo. Trashumar es buscar caminos diferentes, se hace en el día a día, es construir nuestra propia libertad”.

Desde la organización también trabajan en la comunicación popular y alternativa, partiendo desde el convencimiento de que “los medios llamados de ‘comunicación’ incomunican, son los soberbios portadores de mensajes de las voces que siempre hablan, y cada vez más esenciales para la formación de los valores que sustentan hoy la sociedad”. “El objetivo es construir otra forma de comunicarnos, escribiendo sobre temas que no aparecen en las agendas mediáticas y dando voz a quienes no quieren ser escuchados”, explican. Con ese fin cuentan con la revista El Otro País, una página de Internet y una agencia de noticias.

La organización se reconoce autónoma de partidos políticos, sindicatos, la Iglesia y el Estado. “Esto no significa en una primera instancia negarlos, pero sí construir desde otra lógica y fundamentalmente desde otra ética. Debemos volver a creernos y a confiar entre nosotros”, rescatan.

Las raíces del proyecto están en los talleres de educación popular que en 1985 se realizaban en los barrios pobres de San Luis. Con el tiempo, y en busca de “una real participación democrática en la construcción de una sociedad diferente”, comenzaron a conectar esta pedagogía con la educación formal, desde escuelas hasta universidades. En 1992, y en el marco de la cátedra de Sociología de la Educación de la UNSL, convocaron al Primer Encuentro Nacional Taller de Talleristas: antecedente directo del proyecto. “Debemos trabajar para ayudar a construir una revolución, un cambio de paradigma. Revolución que necesariamente debe ser epocal, es decir sin nostalgia de lo ocurrido en tiempos anteriores y también sin dogmatismos que determinen sin reflexión los rumbos a seguir”, explicaron desde la Trashumante, un espacio de construcción social que entiende la educación como una práctica para la libertad.

Informe: Darío Aranda

TEOLOGÍA DE LA LIBERACIÓN

Misa Campesina

http://www.youtube.com/watch?v=TTJKJYrQ_o

CREDO

Creo, Señor, firmemente, que de tu pródiga mente todo este mundo nació
Que de tu mano de artista, de pintor primitivista la belleza floreció
Las estrellas y la luna, las casitas, las lagunas, los barquitos navegando
sobre el río junto al mar
Los inmensos cafetales, los blancos algodones
Y los bosques mutilados por el hacha criminal
Creo en vos, arquitecto, ingeniero, artesano, carpintero, albañil y armador
Creo en vos, constructor del pensamiento, de la música y el viento, de la paz y del amor.
Yo creo en vos, Cristo obrero, luz de luz y verdadero, unigénito de Dios
Que para salvar al mundo, en el vientre humilde y puro de María se encarnó.
Creo que fuiste golpeado, con escarnio torturado, en la cruz martirizado
siendo Pilatos pretor
El romano imperialista puñetero y desalmado
Que lavándose las manos quiso borrar el error.

Leonardo Boff

Entrevista de 2013

<http://www.youtube.com/watch?v=KgzwkJJMoy4>

En Argentina, el Padre Mugica

El padre Mugica cuenta su historia

El 11 de mayo de 1974 moría acribillado a balazos el padre Carlos Mugica cuando salía de la Iglesia Francisco Solano, donde acababa de celebrar una misa. El "cura villero" adhirió incondicionalmente al Movimiento de Sacerdotes por el Tercer Mundo y luchó incansablemente por mejorar las condiciones de vida de la gente humilde. A continuación, transcribimos una entrevista aparecida en el primer número de la revista Cuestionario, donde Mujica se refiere a uno de los momentos clave de su vida, cuando su mundo se derrumbó y comenzó su infatigable lucha por los pobres.

Fuente: Revista *Cuestionario* Nº 1, mayo de 1973

“Nací en el palacio Ugarteche, creo que lo llaman el palacio de los Patos y siempre viví en Barrio Norte; el colegio, mis amigos eran todos como yo. Mi familia tenía un honda fe cristiana y fui criado en un clima de piedad religiosa; pero era una fe trascendentalista, muy preocupada por la salvación del alma, que no turbaba para nada la conformidad que sentíamos hacia todo

lo que nos rodeaba. El otro mundo, el mundo de los humildes, no lo conocía. Me acuerdo sí, de un amigo del barrio, Giménez, hoy estanciero, que era distinto; tenía una forma especial de hablar con los pobres: simplemente se daba, me acuerdo de él por eso: porque se daba; se daba más que yo. En aquella época tenía, sin embargo, ocasión de tocar las cosas del pueblo; (...) Yo soy hincha fanático de Racing, me gustaba mucho ir a la cancha. A mi padre no le sobraba la plata: éramos siete hermanos. Entonces me daba un peso por semana; la popular en ese tiempo valía 50 centavos... yo iba a la popular con Nico, el hijo de la cocinera. En la cancha, durante el viaje de ida y al regreso, Nico y yo, compartíamos las mismas cosas; además éramos iguales, bueno... bueno éramos todos iguales: era la alegría simple del pueblo y Nico y yo estábamos allí. El mundo de la burguesía, en cambio, es el mundo de las diferencias; está la puerta del servicio y la entrada de la gente; una comida para el personal de servicio y una comida para los patrones. Con el fútbol me agarraba unas ronqueras bárbaras, pero, además tenía problemas de conciencia. Yo era muy piadoso... y en mis oraciones le pedía siempre a Dios que ganara Racing el domingo, mi hermano Alejandro era de River, y él le pedía a Dios que ganara River...yo pensaba 'ahora no sé cómo se va arreglar Dios, y bueno...entonces habrá empate'."

"Era un muchacho piadoso y, a mi manera, feliz. Primero, iba aprender que había otra clase de felicidad...después lo otro: otra clase de piedad. Me acuerdo que un día charlando con mi confesor, el entonces padre Aguirre, hoy obispo de San Isidro, le dije: 'Padre, hoy me siento un tipo feliz: primero, porque hay una chica que creo me lleva el apunte; segundo, porque Fangio acaba de ser campeón mundial y tercero, porque Racing va primero'. Esa era toda mi problemática en aquella época. Pienso que mi vida se hubiera derrumbado si Fangio volcaba con el coche o Racing perdía dos a cero. El padre Aguirre se sonrió y me dijo: 'Mirá, yo creo que la felicidad depende de cosas más profundas...'; después lo descubrí. Un tipo extraordinario el padre Aguirre, era un hombre que se daba, un hombre que vivía para los demás. A él, después de Dios y mi madre le debo la vocación sacerdotal. Además me hizo pensar por primera vez, que la felicidad no está en las cosas de uno, sino en las cosas de los demás. Por todo eso, creo que es una de las personas importantes en mi vida. Fue un encuentro decisivo; el otro vendría mucho después... cuando estrellé con un letrero escrito en el sueño de un callejón. Mi mundo era un mundo homogéneo y sin conflictos, en el que, sin embargo, el padre Aguirre había abierto la primera, pequeñísima brecha; todavía mi piedad y mi felicidad vestían su vieja piel. Hasta los diecinueve años no se me había cruzado por la cabeza que yo podría ser sacerdote. A los veintiún años entré en el seminario: estaba todavía en tercer año de Derecho. La enseñanza que daban en el seminario, la lectura y la meditación de la Biblia, donde está indicado claramente que Dios viene por todos, pero que, principalmente Dios viene para los pobres, me habían hecho ver que el sacerdote está llamado

a una vida austera, abierta a la vida de los humildes. Todavía era seminarista y entré a trabajar al lado del padre Iriarte, hoy obispo de Reconquista, que era teniente cura en la parroquia de Santa Rosa. El padre Iriarte visitaba la gente de la parroquia; no la esperaba, la iba a buscar. No se trataba solamente de ir con la palabra de Dios; se trataba de recoger la palabra de los hombres. Tratábamos de hablar con la gente, de comprender. Era un barrio popular y la gente humilde siempre tiene problemas; había por supuesto, que evangelizar, llevar a cada uno la seguridad de que todos eran hijos de Dios, pero aparte, había que tratar de llegar a todo lo demás. A fines de 1954 y durante todo el año 55, íbamos con el padre Iriarte a visitar a la gente en sus casas. Una vez por semana, íbamos a un conventillo que quedaba en la calle Catamarca y charlábamos con la gente. Yo preparaba unos muchachos que luego tomaron la primera comunión; los domingos jugábamos al fútbol. Como en aquellas idas a la cancha con Nico, era mi otra gran experiencia de ese mundo, el mundo de los humildes del cual yo había vivido siempre distante. Pero esta vez, me iba a dar cuenta que era más adentro, bien adentro.”

“Eran los días finales del gobierno peronista. En mi familia, mi padre estaba prófugo y tenía dos hermanos en Villa Devoto. En el barrio norte se echaron a vuelo las campanas y yo participé del júbilo orgiástico de la oligarquía por la caída de Perón. Una noche, fui al conventillo como de costumbre. Tenía que atravesar un callejón medio a oscuras y de pronto, bajo la luz muy tenue de la única bombita, vi escrito, con tiza y en letras bien grandes: ‘Sin Perón, no hay Patria ni Dios. Abajo los cuervos’. La gente del conventillo me conocía bien, yo había intimado bastante con ella durante todo ese tiempo (después seguí yendo, casi todo el año 56). Sin embargo, para mí lo que ví escrito fue un golpe: esa noche fue el otro momento decisivo en mi vida. En la casa encontré a la gente aplastada, con una gran tristeza. Yo era un miembro de la Iglesia y ellos le atribuían a la Iglesia parte de la responsabilidad de la caída de Perón. Me sentí bastante incómodo, aunque no me dijeron nada. Cuando salí a la calle aspiré en el barrio la tristeza. La gente humilde estaba de duelo por la caída de Perón.”

“Y si la gente humilde estable duelo, entonces yo estaba descolocado: yo estaba en la vereda de enfrente. Me acordé de María. Había ocurrido hacía mucho tiempo; lo tenía olvidado. Un verano había ido con mi hermano, en las vacaciones, al campo. Desde entonces les escribí a mis padres. En la despedida de la carta había puesto: ‘Saludos a las sirvientas’. Cuando volvimos de afuera María me dijo: ‘Carlos, nosotros no somos sirvientas: somos seres humanos’. Era la misma cosa que el letrero del callejón. Si María hubiera escrito en una de las paredes de mi casa ‘... somos seres humanos’, bueno... se lo hubieran hecho borrar o tal vez la hubieran echado. Sí, yo estaba en la vereda de enfrente. Ahora la gente pobre estaba de duelo y debía pensar en el significado de esa tristeza. Cuando volvía a casa, a mi mundo que en esos momentos estaba paladeando la victoria, sentí que algo de ese mundo, ya, se había

derrumbado. Pero me gustó.”

Fuente: www.elhistoriador.com.ar

http://www.elhistoriador.com.ar/articulos/vuelta_de_peron/el_padre_mugica_cuenta_su_historia.php

Entrevista al Padre Mugica

<http://www.youtube.com/watch?v=W2LSFDc-BKY>

Las luchas populares

¿Quién es el Subcomandante Marcos?

<http://www.youtube.com/watch?v=gRnoJt7PTDE>

Marcos en sus propias palabras

«Marcos es gay en San Francisco, negro en Sudáfrica, asiático en Europa, chicano en San Isidro, anarquista en España, palestino en Israel, indígena en las calles de San Cristóbal, chavo banda en Neza, rockero en CU, judío en la Alemania nazi, ombudsman en la Sedena, feminista en los partidos políticos, comunista en la posguerra fría, preso en Cintalapa, pacifista en Bosnia, mapuche en los Andes, maestro de la CNTE, artista sin galería ni portafolios, ama de casa un sábado por la noche en cualquier colonia de cualquier ciudad de cualquier México, guerrillero en el México de fin del siglo XX, huelguista en la bolsa de New York, reportero de nota de relleno en interiores, mujer sola en el metro a las 10 p.m., jubilado en plantón en el Zócalo, campesino sin tierra, editor marginal, obrero desempleado, médico sin plaza, estudiante inconforme, disidente en el neoliberalismo, escritor sin libros ni lectores, y, es seguro, zapatista en el Sureste mexicano. En fin, Marcos es un ser humano cualquiera en este mundo. Marcos es todas las minorías intoleradas, oprimidas, explotadas, resistiendo, diciendo "¡ya basta!" Todas las minorías a la hora de hablar y mayorías a la hora de callar y aguantar. Todos los intolerados buscando una palabra, su palabra, lo que devuelva la mayoría a los eternos fragmentados, nosotros. Todo lo que incomoda al poder y a las buenas conciencias, eso es Marcos.»

Comunicado del 28 de mayo de 1994

Entrevista al Subcomandante Marcos sobre la Cuarta Guerra Mundial

<http://www.youtube.com/watch?v=QM2n0WNiMDQ>

Mujeres Zapatistas y la Educación Popular

1° Encuentro de Mujeres Zapatistas con los pueblos del mundo

<http://www.youtube.com/watch?v=-mu6Fk02IM0>

Encuentro de Mujeres Zapatistas – Derecho a la Educación

<http://www.youtube.com/watch?v=ssj4oCK1uAg>

Subcomandante Marcos por Alejandro Filio

<http://www.youtube.com/watch?v=J9HEgEvHRWo>

De un Fantasma

Por esa selva ronda un fantasma / Con su delirio, con su esperanza
Camino arriba ganando montaña / Pasión al hombro, muerte a la espalda.
Dicen los hombres que nada se gana / Pero lo cierto es que me habla
Cuando la noche y la luna se abrazan / Cuando sabemos de nada.

Oh, quién lo puede callar / Oh, si nació en la verdad.
De su estatura se sabe un caudillo / De su figura tanto han mentido
Para la máscara solo un harapo / Para la gloria mil desencantos.
Cuánto fantasma siguiendo su huella / Y cuántas balas espera
Fuma tabaco y escupe otro sueño / De los que espera mi pueblo
La dictadura perfecta es un muerto / Otro cadáver lo que tenemos
Para pagarle a la historia no hay precio / Ni la deshora, ni el buen comercio.
Que baile el pueblo y escriba en el aire / Su vocación de ser nadie
Miro al futuro y descubro en las calles / Tanto fantasma del hambre.

Subcomandante Marcos por Ismael Serrano

<http://www.youtube.com/watch?v=l1mPQnE8PHM>

México insurgente

Disco: Atrapados en azul Estreno: anterior a marzo de 1995. Letra: Daniel Serrano
Música: Ismael Serrano

En el estado de Chiapas, muy cerca de Guatemala, las masas de campesinos se han levantado en armas. El Subcomandante Marcos se llama aquel que les manda, y lucha junto a los indios para liberar la Patria.

Los milicos le persiguen y quisieran que acabara como aquel héroe del pueblo, comandante Che Guevara. El primer día de enero bajaron de las montañas, guerrilleros zapatistas para lanzar sus proclamas.

Piden tierra y libertad, como Emiliano Zapata, y a lomos de su caballo toda América cabalga. Los hijos de mil derrotas, y su sangre derramada, van a reescribir la historia, y han empezado por Chiapas.

Piden tierra y libertad, como Emiliano Zapata, y declaran este Estado zona revolucionaria. Mejor que morir de hambre es pelear con dignidad, y que sirva cada bala para defender la paz.

Vivan los héroes de Chiapas y el Subcomandante Marcos, que vivan Villa y Zapata, y que caigan los tiranos, que vivan Villa y Zapata, y que caigan los tiranos.

Subcomandante Marcos por Raly Barrionuevo

<http://www.youtube.com/watch?v=ky3ReLxHtKU>

Oye, Marcos

Oye, Marcos, veníte para Santiago / tomate unos días y vente pa'quí

Oye Marcos, sé que el tiempo es muy tirano / que la distancia es grande y no afloja el calor / pero tengo el anhelo de beberme tus historias a la vera caliente de un fogón.

Quiero, Marcos, que conozcas nuestras luchas / que también busquemos lo que buscás vos / que hay un mundo cierto, que brota de nuevas manos / y que esta lucha redime nuestro dolor.

Oye, Marcos, si vienes en estos días / te esperaré sentado en la terminal / iremos a la Simona, a la casa de Roque Acuña / los cumpas del mo.ca.se nos esperarán

Oye, Marcos, no temas por la comida / que en Santiago hay tamales como en México / también hay chacareras, leyendas y alegría / cosas que has de llevar en tu corazón.

Oye, Marcos, iremos a lo de Ramona / y a visitar a los cumpas de APENOC / cruzaremos por los montes, en la camioneta del ángel / de Quimilí a San José del Boquerón.

Oye Marcos, veníte para Santiago / vos fijáte aunque sea un día o dos / tendrás rancho y comida y para tu pipa tabaco / sería para nosotros un alegrón.

La fogata

Argentina: La lucha continúa

Raly Barrionuevo

Cuando la canción es compromiso y se hace política cantando

Elio Brat

Es un pibe. Nació una semana antes que se produjera uno de los mayores asesinatos en la historia represiva de la Argentina: la Masacre de Trelew del 22 de agosto de 1972. Su madre Olguita, una campesina catamarqueña, lo parió muy lejos de donde sucedieron esos hechos que, aunque a muchísimos kilómetros, de alguna manera habrán marcado su vida desde las primeras horas. Nació en Frías, en pleno campo santiagueño, a menos de 200 kilómetros de Santiago del Estero ciudad, donde ya reinaban los Juárez, eternos cancerberos del pueblo santiagueño. Y hoy, desde hace 14 años, vive con su compañera Mariana Iglesias (una de las hijas del Tato de la Universidad Trashumante, uno de los perseguidos por los Rodríguez Saá de San Luis) en el barrio Observatorio de la capital cordobesa, adonde llegó para ser un cantor y vivir de la música.

...Y entonces nació esta charla para REBELION. Para que Hebe Pastor de Bonafini y las gloriosas Compañeras que aún no conocen a este chango santiagueño puedan descubrir a uno de los mejores de los nuestros en estos días. Se llama Raly Barrionuevo. Y piensa como canta...

"Mi origen tiene que ver con padres campesinos de la zona este de Catamarca, en el departamento La Paz, que está pegadito a Santiago del Estero. Mi madre es de un puesto que se llama San Lorenzo y mi padre es de un pueblito que se llama Esquiú. Mi mamá se recibe de maestra en Catamarca capital, adonde los padres la mandan a estudiar, y termina trabajando en Frías, un pueblo dentro del interior de Santiago. La música para mí ha sido uno de mis principales juegos de la infancia y tuve la suerte que me dejen jugar con eso y me motiven para comenzar a tocar la guitarra y el bombo, que por lo general es el primer instrumento que comenzamos a tocar los santiagueños. Mi infancia está muy ligada al campo, o sea al puesto de donde es mi mamá, adonde íbamos siempre con mi hermano y pasábamos dos o tres meses por año haciendo una vida totalmente campesina. Ya Frías, donde viví tanto el tema del pueblo, la escuela y los deportes".

- *Siempre tuviste una identificación con el MOCASE. ¿Cuál es la realidad del campesino en la Argentina? ¿Cuál es la realidad de la tierra?*

"La realidad es más o menos similar a la que viene pasando desde la llegada de Colón. O sea tierras en las cuales hay pueblos originarios, que a raíz del avance del capital son expulsados de sus tierras. Ahora ¿cuál es la función de las organizaciones campesinas? La función, sobre todo, es informar y llevar información al campesinado, en cuanto a los derechos del campesinado. Porque muchas veces el campesinado ha pecado y sigue pecando de ingenuidad. Entonces aparece gente que dice ser dueña y con el apoyo de jueces de paz y la policía hace que el campesino agarre y se vaya.

Para mí es inevitable poder estar con esas luchas. Y uno con lo que puede aportar es desde la música. Mi relación es esa. **Creo que para el campesinado y sus luchas es importante el acompañamiento del arte como también lo es para la educación popular y para la lucha por la memoria, donde siempre la música cumple un rol importante.** Cosa que me ha costado mucho entender, porque siempre he sentido que era muy poco y he llegado a subestimar la función del arte en esas manifestaciones. Pero con el tiempo, y gracias a la ayuda de Compañeros, me he ido dando cuenta que no, que es importante también no solamente el hecho de hacer canciones sino el modo de uno encarar la historia y las decisiones que uno toma y el rumbo tienen que ver con eso".

- *¿Eso es lo que quisiste expresar en la poesía de "Ey paisano"? (ver recuadro)*

"La canción "Ey, paisano" es una mezcla de todo un poco. El disco, que se llama igual, tiene algunas citas a la lucha campesina como en "Oye, Marcos", que es una invitación al subcomandante para que se venga unos días para Santiago y que conozca nuestras luchas campesinas aquí. Eso sería muy lindo pero pasa por una cuestión de sueño que por la realidad ya que es muy difícil lograr eso. Más que todo quise nombrar las luchas campesinas aquí y algunos personajes. Seguro que me han quedado muchísimos fuera de la canción pero en todo el disco tengo un llegue bastante fuerte con la lucha campesina".

- *Ahí le decís a Marcos que cuando llegue y lo vas a ir a buscar a la terminal, van a ir a lo de Ramona. ¿Me contás algo de su caso?*

"Ramona Bustamante es una campesina del norte de Córdoba, de un lugar que se llama Sebastián Elcano. Ramona fue expulsada de su tierra por un terrateniente con necesidad de ampliar su campo de miles de hectáreas por el tema de la soja. La tierra de Ramona tiene unas 200 hectáreas, creo. Ella fue expulsada con orden de una jueza de Cosquín y fue un caso que se conoció porque los compañeros campesinos de Córdoba se llegaron hasta Cosquín la noche de enero del 2004 cuando teníamos que tocar con León Gieco. Yo tocaba antes y Ramona subió al escenario con nosotros y se armó un quilombo bastante fuerte a nivel mediático. Cuando la expulsaron a Ramona, fue llevada a un camino donde ella vivía con sus animales, con sus cabras y sus gallinas. Allí la dejaron tirada. Fue y es un caso muy duro. No solamente eso sino que con topadoras le reventaron su casa, una casa muy antigua en el medio del campo que la tenía hace muchísimos años. Creo que era de los padres. Ramona es una mujer de setenta y pico de años. Y hasta ahora se le hizo un escrache a la jueza en Cosquín, se juntaron firmas y se pudo recuperar la parte de la casa pero siguen los problemas con el tema de la tierra. Y esos casos son muy frecuentes en la zona todo el tiempo. Nosotros lo que podemos hacer es comunicar y que se conozca qué está pasando. Justamente en la canción le digo a Marcos que vamos a ir a la casa de Ramona. Creo que serían momentos lindos, en caso que pasara eso, porque Ramona le contaría a Marcos qué le está pasando y el

subcomandante se interiorizaría más o menos de su caso y de lo que le sucede a gente como ella".

- *¿Cuál pensás que es la función del artista en una realidad como la nuestra?*

"Yo sigo pensando cada vez más fuerte que las cuestiones artísticas son fundamentales en la construcción de un mundo nuevo, pero son siempre armas de doble filo. Es como el hecho de ser una persona informadísima y muy preparada, y eso lo podés usar para construir un mundo más justo o para todo lo contrario. Creo que con la música y las cuestiones artísticas también pasa eso, porque pueden ser funcionales a lo que propone el sistema o son para resistir. Y ojo que para mí lo que significa resistencia para otro puede significarle que yo soy funcional. Todo depende de donde lo mires. Para mí es simplemente comprometerse con lo chiquito, con lo de uno y el mundo que te rodea. También tiene que ver con la sensibilidad de cada uno y cuáles son las cosas que a uno le tocan y te hacen vibrar, emocionar o las cosas que te duelen. En mi caso el escribir canciones es una real manera de sentirme útil... Las canciones tienen un poder de síntesis que no lo tienen otras creaciones. Esto me lo dijo el Tato Iglesias y yo me sigo dando cuenta que son muy poderosas, porque también tienen el poder de entrar de una manera muy especial por puertas que tiene la gente por donde entran solamente las cuestiones artísticas. Con eso se abren puertas que la gente no las abre con otras cosas. Ni con un discurso ni con nada que se le parezca".

- *¿Cómo ves a los pibes de hoy?*

"Lo que pasa es que hay muchos mundos. Por lo menos dentro de lo que yo ando, por ejemplo, me encuentro con la changada campesina que tiene una personalidad y una forma. Los de las ciudades otra. Yo creo que es una generación un poquito más fresca respecto a la del 80. Yo eso te lo puedo resumir con un ejemplo cercano mío: en Frías, de donde soy, los chicos de la generación de ahora, que tienen 20, 22 años, tienen una búsqueda muy diferente a la que tenía la mía. Y no lo digo porque yo me sentía una persona especial, pero en ese tiempo yo me sentía muy solo respecto a la gente que tenía mi edad. Antes le preocupaba más ir a los boliches y los autos que podían tener y hoy veo a los pibes del pueblo que se preocupan por ver buen cine o por llegar a conocer la realidad del país y su historia. Era muy raro ver pibes que estudiaran Ciencias de la Educación, Comunicación, Cine, Música y que vayan buscando esos horizontes era muy raro. Así que esta generación está muy buena. Y a la vez también hay otra cuestión porque en gran parte de ella está instalado un fatalismo que los inmoviliza, así que la búsqueda pasa por las drogas, el alcohol, la noche y joder. Por eso digo que hay muchos mundos dentro de los pibes, pero hay una camada muy interesante de chicos que me parece que van a construir otro tipo de sociedad, no?".

Subcomandante Marcos por León Gieco

<http://www.youtube.com/watch?v=cUDKnkllkvM>

El Sr. Durito y Yo

“Compuse esta canción para el subcomandante Marcos”. León explicó que el durito es un bichito de esas zonas, y que lo uso como observador. También comentó que este tema se grabó a beneficio de Chiapas y no del ejército del Subcomandante Marcos, "a quien admiro profundamente". León Gieco

Estaba yo pensando en unas palabras para este encuentro.
Estaba escribiendo un discurso para éste pueblo
Me distraje viendo a la luna, allá en las nubes, allá en el cielo.
Estaba por declararme muy firmemente desconcertado
Bajé la mirada y vi que mi papel estaba en blanco.
Me distraje viendo a un bichito muy parecido a un escarabajo.
Yo soy Señor Durito, no soy un bicho ni escarabajo
Yo soy Señor Durito, héroe de niños y de ancianos
Con mi estirpe de caballero clavo mi lanza de buen lancero.
Ay, ay, ay, ay, me voy a volar, y usted aquí esclavo de andar.
Ay, ay, ay, ay, me voy a volar, y usted aquí esclavo de andar.
Arriba, la luna, como una nube de crinolina
con su rubor eterno mancha y mancha sus orillas
Abajo, hombres y mujeres soñando celebran la existencia
yo suspirando para que la esperanza y la luna vuelvan.
Ay, ay, ay, ay, me voy a volar, y usted aquí esclavo de andar.
Escuche Señor Durito, unas palabras necesito
para esta disertación sobre liberalismo
Me distrajo la luna y me distrajo usted, señor bichito
Escudero analfabeto que no sabe nada de esto
Como un buen plebeyo sabrá que no hay remedio
En esta globalización todos los globos se revientan.
Nosotros, los que volamos somos tan libres como es el viento
Ustedes quedan abajo: son los rebeldes, son los chicanos,
son los negros, son los latinos, maricas, presos, los marginados.
Ay, ay, ay, ay, me voy a volar, y usted aquí esclavo de andar.
Ay, ay, ay, ay, me voy a volar, y usted aquí esclavo de andar.
Arriba, la luna, toma una nube de crinolina
con su rubor eterno mancha y mancha sus orillas
Abajo, hombres y mujeres soñando celebran la existencia
yo suspirando para que la esperanza y la luna vuelvan.
Ay, ay, ay, ay, me voy a volar, y usted aquí esclavo de andar.

Historia de Durito

Te voy a platicar una historia que me pasó el otro día. Es la historia de un pequeño escarabajo que usa lentes y fuma pipa. Lo conocí un día que estaba buscando el tabaco para fumar y no lo encontraba. De pronto, a un lado de mi hamaca vi que estaba caído un poco de tabaco y que se formaba una hilerita. La fui siguiendo para ver dónde estaba mi tabaco y averiguar quién carajos lo había agarrado y lo estaba tirando. A unos cuantos metros y detrás de una piedra me encontré a un escarabajo sentado en un pequeño escritorio, leyendo unos papeles y fumando una pipa diminuta.

-Ejem, ejem -dije yo para que el escarabajo se percatara de mi presencia, pero no me hizo caso.

Entonces le dije:

-Oiga, ese tabaco es mío.

El escarabajo se quitó los lentes, me miró de arriba a abajo y me dijo muy enojado:

-Por favor, capitán, le suplico que no me interrumpa. ¿Qué no se da cuenta de que estoy estudiando?

Yo me sorprendí un poco y le iba a dar una patada, pero me calmé y me senté a un lado para esperar a que terminara de estudiar. Al poco rato recogió sus papeles, los guardó en el escritorio y, mordisqueando su pipa, me dijo:

-Bueno, ahora sí. ¿En qué puedo servirle, capitán?

-Mi tabaco -le respondí.

-¿Su tabaco? -me dijo-. ¿Quiere que le dé un poco?

Yo me empecé a encabronar, pero el pequeño escarabajo me alcanzó con su patita la bolsa de tabaco y agregó:

-No se enoje, capitán. Comprenda que aquí no se puede conseguir tabaco y tuve que tomar un poco del suyo.

Yo me tranquilicé. El escarabajo me caía bien y le dije:

-No se preocupe. Por ahí tengo más.

-Mmh -contestó.

-Y usted, ¿Cómo se llama? -le pregunté.

-Nabucodonosor -dijo, y continuó- pero mis amigos me dicen Durito. Usted puede decirme Durito, capitán.

Yo le agradecí la atención y le pregunté qué era lo que estaba estudiando.

-Estudio sobre el neoliberalismo y su estrategia de dominación para América Latina -me contestó.

-¿Y eso de qué le sirve a un escarabajo? -le pregunté.

Y él me respondió muy enojado: “¿Cómo que de qué? Tengo que saber cuánto tiempo va a durar la lucha de ustedes y si van a ganar o no. Además, un escarabajo debe preocuparse por estudiar la situación del mundo en el que vive, ¿No le parece capitán?”

-No sé -le dije-. Pero ¿Para qué quiere saber usted cuánto tiempo va a durar nuestra lucha y si vamos a ganar o no?

-Bueno, no se ha entendido nada -me dijo poniéndose las gafas y encendiendo su pipa. Después de echar una bocanada de humo continuó:

-Para saber cuánto tiempo nos vamos a estar cuidando los escarabajos de que no nos vayan a aplastar con sus bototas.

-¡Ah! -dije

-Mmh -dijo él

-¿Y a qué conclusión ha llegado usted en su estudio? -le pregunté.

Él sacó sus papeles del escritorio y los empezó a hojear.

-Mmh... mmh -decía a cada rato mientras los revisaba.

Después que acabó de hacerlo, me miró a los ojos y me dijo:

-Van a ganar.

-Eso ya lo sabía -le dije. Y agregué: -Pero ¿Cuánto tiempo va a tardar?

-Mucho -me dijo suspirando con resignación.

-Eso también ya lo sabía... ¿No sabe cuánto tiempo exactamente? -pregunté.

-No se puede saber con exactitud. Hay que tomar en cuenta muchas cosas: las condiciones objetivas, la madurez de las condiciones subjetivas, la correlación de fuerzas, la crisis del imperialismo, la crisis del socialismo, etcétera, etcétera.

-Mmh -dije yo.

-¿En qué piensa, capitán?

-En nada -le contesté-. Bueno señor Durito, tengo que retirarme. Tuve mucho gusto en conocerle. Sepa usted que puede tomar todo el tabaco que guste cuando quiera.

-Gracias capitán. Puedes tutearme si quieres -me dijo.

-Gracias Durito. Ahora voy a dar orden a mis compañeros de que esté prohibido pisar a los escarabajos. Espero que eso ayude.

-Gracias, capitán, nos será de mucha utilidad tu orden.

-Como quiera que sea, cuídese mucho porque mis muchachos son muy distraídos y no siempre se fijan dónde ponen el pie.

-Así lo haré, capitán.

-Hasta luego.

-Hasta luego. Ven cuando quieras y platicaremos.

-Así lo haré -dije, y me retiré hacia la intendencia.

Tomar la palabra... continuar la lucha

El estado mexicano de Chiapas limita al sur con Guatemala, al oeste con el Océano Pacífico y al norte y este con otros estados mexicanos. Sus 120 municipios, (sin contar los nuevos creados por el zapatismo) ocupan 75.000 Km², una superficie similar a la de la provincia argentina Entre Ríos. Posee más del 40 % de la biodiversidad de todo México, pero el 90% de su población, 4 millones de personas, la gran mayoría indígena y campesina, sobrevive en la extrema pobreza. Las comunidades indígenas sufren la muerte masiva de niños y niñas por enfermedades curables.

El Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) proviene de un movimiento guerrillero foquista y ortodoxo y nace el 17 de noviembre de 1983, transformándose en un ejército popular indígena, en un movimiento de vida que debe servir a las comunidades. Sigue la huella de Emiliano Zapata y la herencia maya; continuando con 500 años de lucha y resistencia. Son hombres y mujeres rebeldes que construyen su autonomía en busca de "UN MUNDO DONDE QUEPAN MUCHOS MUNDOS". Este ejército insurgente concibe soldados para que no haya más soldados. Las armas son para defenderse.

La Revolución se reinventa: PARA TODOS TODO, PARA NOSOTROS NADA.

En 1994 entra en vigor el Tratado de Libre Comercio (TLC o NAFTA) con Norteamérica, una reforma que convierte a los indígenas y campesinos en propietarios individuales de la tierra, como parte del mercado capitalista, destruyendo el valor comunitario.

Son las mujeres quienes empujan el proceso, gritando en todas las lenguas: "HAY QUE HACER ALGO", "YA NO", "YA BASTA".

En la madrugada del 1 de enero miles de indígenas, después de 10 años de preparación, se cubren el rostro, cambian de nombre y nombrados colectivamente como EZLN se alzan en armas, expresando sus demandas: TRABAJO, TIERRA, TECHO, ALIMENTACIÓN, SALUD,

EDUCACIÓN, INDEPENDENCIA, LIBERTAD, DEMOCRACIA, JUSTICIA, PAZ, CULTURA Y DERECHO A LA INFORMACIÓN. Los insurgentes zapatistas ocupan algunas cabeceras municipales de Chiapas y, tras doce días de combate con las fuerzas represivas del estado mexicano, respetan el “Alto el fuego” que demanda la sociedad civil y regresan a las selvas y montañas, recuperando y repartiendo sus tierras.

Comienza la organización de la lucha no violenta en un proceso de construcción de autonomía en las comunidades zapatistas. Definen el problema del poder como una CONSTRUCCIÓN DESDE ABAJO Y HACIA ARRIBA.

El gobierno firma y no cumple con los Acuerdos de San Andrés sobre Derecho y Cultura indígena, en los que se otorgaba la autonomía pretendida.

El EZLN, rompiendo el cerco militar, nucleando a 38 municipios, da nacimiento en el 2003 a los Caracoles, como una nueva forma de organización política. Hoy son más de 40 Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas (MAREZ) divididos en cinco grandes regiones, cada una con una sede de autogobierno y centro de encuentro cultural y político (Caracol). Se declaran Autónomos y en Rebeldía, bajo los principios de:

Servir y no servirse.

Representar y no suplantar.

Construir y no destruir.

Obedecer y no mandar.

Proponer y no imponer.

Convencer y no vencer.

Bajar y no subir.

Mandar obedeciendo.

Para los mayas, el caracol es un símbolo: avanza lento pero firme y con su movimiento hacia dentro y fuera, permite ver al mundo desde la escucha mutua. Así caminan los zapatistas: tomando decisiones democráticas horizontales y por consenso a través de las Juntas del Buen Gobierno, integradas por representantes de las comunidades que se suceden de forma rotativa.

El 1 de enero de 2006 se inicia la OTRA CAMPAÑA enfatizando la construcción de relaciones de lucha con otros, por ABAJO Y A LA IZQUIERDA, abriendo espacios de encuentro de los diferentes sectores sociales: indígenas, campesinos, trabajadores, trabajadores sexuales, otros amores, mujeres, niños, jóvenes, migrantes...

Esta realidad de insurgencia y resistencia implica la construcción colectiva de una política anticapitalista, de izquierda, organizada desde abajo, y reivindica el ejercicio de los derechos humanos, la equidad de género y la diversidad cultural. Por fuera de las lógicas del gobierno nacional y de los partidos políticos, las comunidades zapatistas construyen con sus propias manos un sistema de Salud y Educación, entre otros.

En el Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación Nacional los estudiantes y promotores de educación aprenden y enseñan mutuamente. La educación se concibe incluyente, emancipadora, bilingüe, rescata las diversas culturas, da lugar a la libertad de expresión y todos trabajan dentro de la idea de la construcción colectiva y de la autonomía elaborando sus propios programas.

El ejército federal y los paramilitares llevan a cabo una “guerra de baja intensidad” masacrando y desplazando a los campesinos indígenas. Enfrentando estos continuos embates, los zapatistas resisten y expresan su palabra.

Estos hombres y mujeres luchan por ser reconocidos, por ser respetados en su propia tierra haciendo valer sus derechos. No es sólo una causa de Chiapas. No es sólo una causa mexicana.

Es un despertar, un llamado a la toma de conciencia anticapitalista.

Esta lucha nos involucra, sus reivindicaciones son universales y por eso es una inspiración que debe ser difundida.

Estos cuentos nacen en la voz y puño del Subcomandante Insurgente Marcos. No sólo reflejan momentos históricos de la lucha, sino también la sabiduría ancestral indígena y los principios zapatistas.

Este libro-disco toma la palabra aportando a la lucha.

http://www.taringa.net/posts/apuntes-y-monografias/5055605/Cuentos-del-sub-comandante-Marcos_.html

Eduardo Galeano

Nació en Montevideo, en 1940. Allí se inició muy tempranamente en el oficio periodístico. Durante los años de la dictadura militar uruguaya, estuvo exiliado en la Argentina – donde fundó y dirigió la revista “Crisis”-.

Sus libros recogen las voces del alma y de la calle y ofrecen una síntesis de la realidad y su memoria.

MODULO 11: Educación Comunitaria

Del ciclo de charlas en el Canal Encuentro, seleccionamos las siguientes para compartir y reflexionar juntos.

Derecho al Delirio: http://www.youtube.com/watch?v=a_tW9WJUVdw

Puntos de vista: <http://www.youtube.com/watch?v=CImPi9SYZ50>

Los nadie: <http://www.youtube.com/watch?v=42UOzX3Pv7c>

Guerras calladas: <http://www.youtube.com/watch?v=L-GHJokmr9s>

.....

Quedan muchos textos para leer, muchos autores para conocer, muchas voces para escuchar, pero teníamos que hacer una selección. Esperamos haber dejado nuestro mensaje y haberles servido de inspiración para que cada cual diga su palabra.

PALABRAS FINALES

Hemos realizado uno de los posibles recorridos por temas de la Educación para todas las edades, focalizando en la Educación Popular.

Este módulo es una presentación de planteos y corrientes teóricas que enmarcan situaciones prácticas en relación a la educación en estos días.

La tarea de observación y reflexión de las prácticas educativas con adultos mayores va a ser completada mediante la participación de los especializandos y especializandas en actividades implicadas con la docencia con mayores.

En el Encuentro Regional trabajaremos especialmente la planificación didáctica, para que cada uno de ustedes pueda, llegado el caso en su ámbito laboral, realizar un programa, o, por lo menos, saber interpretar uno cuando tengan que tomar una decisión que involucre la evaluación del trabajo de un educador.

Esperamos que en los Talleres de Integración Mensual (TIM) se produzca el intercambio necesario para que se sientan comprometidos en la temática de la Educación Comunitaria y que puedan establecer vínculos con los otros dos módulos de este cuatrimestre y del resto de la carrera.

En el foro nos encontraremos para discutir temáticas de orden educativo; pero aclaremos que no sólo tienen voz los expertos en el área; esperamos contar con la participación de tod@s, porque, como habrán experimentado, la educación nos involucra personalmente, como estudiantes, como docentes, como planificadores o como integrantes de una sociedad que reclama cambios.

Equipo de cátedra de Educación Comunitaria



FACULTAD DE PSICOLOGIA
UNIVERSIDAD NACIONAL
DE MAR DEL PLATA
.....



Ministerio de
Desarrollo Social
Presidencia de la Nación

Secretaría Nacional de
Niñez, Adolescencia y Familia