

Los niños también somos pueblo: el niño como sujeto en la Educación Popular

Introducción

1. El niño como sujeto en la educación liberal
 2. El discurso nuevo de la educación popular
 3. Los niños también somos pueblo
 4. Los niños del pueblo construyendo una identidad
 5. Los ejes articuladores básicos del proyecto educativo
 6. Algunos temas y problemas particulares
 7. Reconquistar el derecho a la utopía
-

INTRODUCCION

¿Porqué un tema como éste? ¿Porqué se presenta como importante en la formación de trabajadores sociales la cuestión educativa articulada a infancia desde una perspectiva popular?.

Es posible que lo más significativo no radique en los posibles aciertos de las respuestas a esas dos preguntas. Lo novedoso está en articular **niño y educación popular** concibiendo a aquél como **SUJETO** de ésta. Es decir, quebrando la concepción del niño como simple destinatario o beneficiario de la educación popular.

¿Qué factores han determinado este nuevo discurso?

¿Qué exigencias pedagógicas, conceptuales y técnico profesional plantea este enfoque?

El vocabulario empleado en los últimos años refleja bien la evolución y las tendencias práctico teóricas en el campo educativo. Así por ejemplo, discípulo/maestro, alumno/profesor, educador/educando son formas que expresan cierto clima y estructura jerarquizada; más reciente es hablar de participantes o de agentes educativos, lo que no cancela las diferencias ni las desigualdades entre los mismos, pero sugiere un tipo de presencia más democrática.

Al hablar de sujeto en la educación popular refiriéndose al niño, pareciera que se reivindica un derecho y más específicamente el derecho a un rol protagónico en un proceso educativo.

Creemos que desde la vertiente educación popular se ha asignado un valor significativo a lo que los sociólogos han conceptualizado como movimientos sociales. Desde allí se ha enfatizado la categoría de sujeto social, hablándose de nuevos sujetos sociales, de sujetos sociales emergentes, etc. Sin embargo los científicos sociales no han aplicado esta categoría para referirse a la infancia.

Otra vertiente para explicar la génesis de estos conceptos puede venir de las raíces humanistas y cristianas que contraponen al "ser objeto", la reivindicación como sujeto.

Pero la referencia particular a los niños como sujetos tiene como rasgo peculiar la creciente participación de los mismos en las estrategias de sobrevivencia de la familia, en muchas de las luchas reivindicativas de sus comunidades o de los gremios de sus padres; a esto cabe añadir su presencia masiva en la escena social de nuestras grandes ciudades. No menos importante por su fuerza simbólica es el fenómeno emergente de organizaciones y movimientos de niños trabajadores en América Latina como expresión germinal de un rol protagónico en ciertas dimensiones de la vida social.

Finalmente, los esfuerzos generados por la defensa de los derechos humanos del niño, el aporte en esta línea de ONGs y la reciente Convención de las NN. UU., podrían ser otros tantos factores para considerar al niño como sujeto, recuperándose así no sólo su rango de ser persona humana o su intrínseco valor ontológico, sino su dignidad como resultado del desarrollo de su ser social, de su vocación a ser sujeto social y político.

Podemos entonces considerar que el horizonte en que nos toca movemos conceptual y profesionalmente al referimos al niño como sujeto en la educación popular, desborda el espacio específico pedagógico y nos remite a la globalidad social, política, familiar e institucional en la que también está llamado a ser sujeto.

La educación popular constituye una opción político-ideológica antes que la matrícula a determinada escuela pedagógica o corriente educativa.

El meollo de dicha opción en el campo educativo es la identificación con el proyecto histórico popular antes que con una mera presencia o asunción de las condiciones de vida de los pobres.

Lo específico de esta opción implica la valoración de la acción educativa popular como legítima práctica social y política. Todo esto presupone que asumamos la educación popular como proyecto político pedagógico (Levisolo, 1990) y como proceso social, cultural, político.

Inscribirse y actuar creativamente desde la intencionalidad de la educación popular significa reconocerse como parte de un cierto movimiento social que en el Continente viene desarrollándose, contribuyendo a la forja de actores sociales, de sujetos éticos y políticos como una contribución específica y profesional a los procesos de liberación latinoamericanos.

Lo que podríamos reconocer como corriente de educación popular está atravesado por las especificidades, las contradicciones, los acentos y prioridades así como por los grados de desarrollo de las fuerzas populares. Por los retos culturales y lingüísticos, por la conformación y rol que juegan el Estado, la sociedad civil, los partidos, etc. En ese sentido y en estos escenarios, la educación popular es también un proceso práctico teórico de conquista, ejercicio y continua búsqueda por parte de los sectores populares.

La educación popular como intencionalidad en la dimensión educativa de la vida cotidiana y como forma específica de organizar pedagógicamente dicha intencionalidad, no puede reducirse a ser un sinónimo de escuela o de colegio, tampoco campo y tarea distintivos del docente. Para nosotros es una dimensión insoslayable de toda intervención profesional o no profesional de quien participa de los esfuerzos del pueblo por el cambio y la transformación.

En este sentido nadie a priori está excluido de la propuesta de educación popular, ni hay espacio alguno en la vida cotidiana que por ser le sea impermeable. Lo contrario sería negar la fuerza histórica del proyecto popular; es precisamente en este entendido que también el niño, como la misma trabajadora social, está llamado a ser sujeto en la educación popular.

La vida cotidiana es el espacio privilegiado para la educación popular precisamente por ser el ámbito de constitución en SUJETO. En efecto, el niño va deviniendo, sujeto vía la apropiación, el afianzamiento, el desarrollo y la creación de aquellos elementos práctico técnicos que le permiten ser un cotidiano sobreviviente, un productor de vida, un diario luchador, un jornalero partícipe de la dialéctica opresión-liberación, éxito-fracaso, avance- retroceso, gozo-sufrimiento, desaliento-entusiasmo, sueño-realidad, presente-futuro.

La vida cotidiana de los pobres es hoy simultáneamente espacio político-pedagógico, dimensión interna-externa, público-privada.

Esa dimensión es hoy el espacio ético desde el que se toma política e históricamente imprescindible la utopía del **NIÑO COMO SUJETO SOCIAL**. Desde esta perspectiva la socialización se articula como proceso a la constitución en sujeto social, tal como se entiende éste desde las ciencias sociales.

Algunas proposiciones sobre el niño como, sujeto de educación popular

Planteamos aquí una aproximación acumulativa en torno al niño como sujeto y como sujeto en la educación popular.

1. Se deviene sujeto en una doble e interrelacionada dinámica: desde la interioridad que va construyendo autoestima, autocrítica y autonomía; y desde la exterioridad en la que se construye un espacio de aprecio-respeto, de exigencia-desafío del rol social que como individuo y colectivo articula a la persona al devenir histórico del propio pueblo.

2. Este proceso es permanente, desigual e incluso contradictorio según el ámbito en que se establecen las relaciones. Se puede, por ejemplo, alcanzar un buen nivel de madurez como dirigente vecinal o sindical y simultáneamente establecer relaciones autoritarias en el ámbito familiar, de pareja, etc.

3. Las dos primeras proposiciones son válidas en el caso del niño, pero hay que añadir que como individualidad, como ser con procesos biológicos específicos, con limitaciones y potencialidades particulares, encuentra en culturas e ideologías dominantes, barreras

adicionales para ser repensado como individualidad integral y para reconocerle como colectividad su condición de sujeto y el ejercicio social de la misma.

4. Desde una afirmación en apariencia principista y exterior a los niveles de conciencia y expresión del niño, se le reivindica como sujeto social y desde ella se encara el desafío de reconocer, diseñar y asumir los procesos de desarrollo, afirmación y ejercicio de la condición de sujeto social.

5. Hablar del niño como sujeto social es referirse al mismo tiempo a la identidad social de un colectivo y a niveles de apropiación de esta identidad en el fuero de la individualidad. No hay asimetría ni relación mecánica entre las dos dimensiones. La educación popular como práctica pedagógica de una propuesta de humanidad y de proyecto político asume el reto de constituirse en una experiencia al servicio de la dialéctica, identidad social e individual del niño, de su condición de persona y su ser social.

6. La educación popular está llamada a construir un espacio relacional que simultáneamente sea reflejo e impulso, expresión y factor de construcción del niño como sujeto social.

7. Ganar un espacio en la escena social es el resultado de múltiples factores. Es el caso de los jóvenes y las mujeres. En referencia al niño se requiere para ello dé una doble tarea: favorecer por todos los medios el desarrollo de su protagonismo organizado y orgánico al del conjunto de otros actores sociales populares, y lograr una fundamentación que sostenga e impulse su ciudadanía política, social, cultural.

En síntesis, tendríamos que reconocer que no obstante lo avanzado en el Continente en relación a superar una visión patologista, policíaca o piadosa del niño, se requiere evitar una reideologización de "avanzada" del niño como sujeto.

Los trabajadores sociales estamos llamados a aportar a ambas tareas desde la perspectiva de la educación popular.

La crítica a una concepción adulta y vertical de la educación tiene una larga historia. Son muchas las experiencias pedagógicas alternativas a una praxis coercitivamente directiva por el educador; experiencias pedagógicas cuyo propósito ha sido recuperar al niño como sujeto activo, sacándolo de su condición de objeto inerte, pasivo, espejo inanimado que simplemente refleja los mensajes, los valores, el saber que le transmite un todopoderoso magíster.

La educación popular se enmarca dentro de esta estrategia pedagógica, puesto que también la infancia viene asumida por el lema de la participación activa del sujeto popular en el proceso educativo.

En efecto, la reformulación de la relación educador-educando, en la perspectiva de ir construyendo un espacio autoeducativo, cogestivo, de autonomía y democratización en la teoría y praxis pedagógicas, no tiene porqué pensarse restringido a la educación de adultos, sino debe abarcar todo el horizonte de la educación popular incluyendo a los niños.

Más aún, pensamos que es justamente en el horizonte de la educación popular que la propuesta de un protagonismo infantil puede superar algunos límites de las posturas liberales, puesto que el discurso de la educación popular nos remite a procesos socio-históricos de constitución de la identidad, subjetividad, ciudadanía de la niñez popular.

El niño no puede ser sujeto en la educación sino en cuanto va constituyéndose como sujeto también en la sociedad. El protagonismo pedagógico, en este sentido, viene a ser el reconocimiento y puesta en práctica en el terreno educativo de un protagonismo social que la infancia va conquistando y ejerciendo en su lucha por la sobrevivencia y el desarrollo, en su trabajo, en su presencia activa en el espacio de lo popular.

El desarrollo analítico y argumentativo de estos temas centrales es el objetivo de este capítulo.

1. EL NIÑO COMO SUJETO EN LA EDUCACION LIBERAL

La recuperación del educando como sujeto del proceso educativo se remonta a un largo y complejo proceso histórico, que ha ido envolviendo con no pocas contradicciones y resistencias.

Ya Sócrates pensó en la educación como en una maiéutica, palabra griega que indicaba el trabajo de las parteras: el educador ayuda a dar a luz un saber interiormente producido por el mismo educando (1)

San Agustín, por otro lado, interpreta el conocimiento como inspiración interior de la persona, diálogo del alma consigo misma, subrayando la imposibilidad de una educación entendida como sumisión pasiva a estímulos externos.

En 1600, Comenio reinterpreta estos y otros antecedentes en función específica de la infancia. En su obra *Didáctica magna* rechaza una interpretación adultística y privativa del niño, de quien reivindica el carácter de persona integral y completa, aunque con una identidad específica, con formas propias de pensamiento, afecto, praxis.

Sin embargo, es sólo a raíz de la cultura iluminista, de la Revolución Francesa y del consiguiente proceso de afirmación de una cultura antes liberal y democrática después, que va consolidándose un nuevo tipo de discurso pedagógico. Se trata de tomar conciencia de la contradicción entre una ideología que en el terreno político y social valora los derechos y la participación de las personas, de los que adquieren status de ciudadanos, y una teoría y práctica educativas que siguen siendo autoritarias, coactivas, heterodirectas.

Surge, entonces, un vasto movimiento de renovación pedagógica, cuyo objetivo central es democratizar, liberalizar la cultura, las estructuras, el estilo, los métodos de la educación, recuperando los derechos y la participación del educando.

Se trata de una suerte de "jusnaturalismo pedagógico": cada persona, incluyendo por supuesto también a los niños, es sujeto de derechos en el ámbito educativo y estos derechos son naturales, no dependiendo de requisitos de raza, clase social, edad o género. Entre estos derechos se afirma también no ser objeto pasivo del proceso educativo, sino actor partícipe, involucrado activamente, reconocido como ciudadano en el espacio pedagógico. Esta inspiración de fondo constituye el escenario ideológico de una reformulación no sólo pedagógica sino metodológica y didáctica, dando lugar, entre otros, a los movimientos de "la escuela activa" y de "las escuelas nuevas" (P. Fontan Jubero, 1988).

Se intentan también, sobre todo en este último siglo, experiencias de renovación radical de la práctica educativa, las más interesantes de las cuales apuntan a recuperar la autogestión y la autodirección por parte de los mismos niños.

Así en 1901, Francisco Ferrer Guardia funda en Barcelona la "Escuela Moderna", precursora de otras experiencias. En ella se impulsaba un sistema pedagógico definido por el laicismo, el antiautoritarismo, el antiestatismo; por el igualitarismo y el respeto a la personalidad del alumno (2)

En Alemania entre 1918 y 1933 encontramos los primeros intentos de autogestión pedagógica. Antes en Hamburgo y posteriormente en Bremen, Magdeburgo y Berlín aparecieron las llamadas "comunidades escolares", cuyo intento era abolir todas las estructuras y formas de organización características de la escuela tradicional, con el fin de que los alumnos se desarrollaran en un medio de total libertad y espontaneidad.

En Inglaterra la primera experiencia de autogestión fue la escuela de Summerhill, animada por Alexander S. Neill. Se constata que la realidad social alienante y represiva puede volver neuróticos a los niños y, por otro lado, que roussonianamente el niño es "naturalmente bueno". La de Summerhill fue una de las escuelas más insólitas del mundo, pues trae una ruptura total con las normas convencionales de una escuela formal. Los alumnos tienen libre asistencia a clases y coparticipación en la organización y ejecución de las actividades. Los profesores participan con los niños ejerciendo los mismos derechos y deberes que emanan de las discusiones y votación de una asamblea. Neill estaba convencido de la necesidad de madurar un sentimiento de solidaridad entre educandos y educadores. Pensaba además que la única disciplina correcta es la propia, es decir, la autodisciplina. Hay que tener libertad para participar en las tareas que demanda la vida escolar, pero esta libertad exige una gran responsabilidad de parte de los educandos, dándoles la oportunidad de desarrollar su personalidad.

Otras experiencias que se mueven en la misma dirección son: La Escuela Moderna de Celestino Freinet en Francia; la Escuela Infantil de Frankfurt en 1966, la propuesta de George K. Kiefer para una educación no represiva, experimentada en Stuttgart en 1968; la experiencia de la "pedagogía dialogada" en Suecia; las escuelas ambulantes en Dinamarca; los campos de aprendizaje sin aulas en Cataluña.

Es claro que estas experiencias influyeron de alguna forma también la cultura pedagógica de nuestros países, induciendo reflexiones y experiencias de innovación

educativa, aunque estas últimas interesaron más bien a los colegios particulares que a las escuelas públicas.

Todas estas propuestas de recuperación integral de la participación y del protagonismo infantil encontraron también su conceptualización teórica en la obra de algunos autores, que pensamos oportuno recordar como para focalizar el trasfondo ideativo y crítico de donde surgen estas experiencias.

Seguramente tuvo influencia la teoría de Kurt Lewin acerca de la dinámica de grupo. Procedente de la llamada Gestalt Theorie (teoría de la forma), que potencia la fuerza del grupo social al que pertenece el individuo, Lewin subraya que la conducta de un individuo debe ser interpretada en función de la relación dinámica que se establece entre el mismo y el grupo. Entonces, los procesos formativos de las personas no se obtienen impulsados por una autoridad externa, sino que son el resultado de una dinámica del grupo en el cual el individuo vive su experiencia. De este modo el individuo puede hacer en el grupo la experiencia de sus actitudes, adquiriendo autoconciencia de sus deficiencias sociales y cambiando su comportamiento y su personalidad con vistas a conseguir un más favorable ajuste al medio humano que lo rodea. Esta teoría criticó a los partidarios de la escuela autoritaria y sirvió de estímulo para impulsar experiencias de tipo participativo.

Herbert Marcuse parte de una crítica a la actual civilización occidental. Para él la ecuación civilización = represión no es absoluta sino histórica. Si hasta ahora toda civilización ha sido represiva esto no implica que toda civilización tenga que serlo ineludiblemente. La represión está en función de la dominación ejercida por un grupo social para sostenerse en una posición privilegiada. La escuela, obviamente, no escapa a este contexto social. Según Marcuse gran parte de la represión social es "excedente", o sea no motivada por razones efectivas. Por lo tanto es posible la eliminación de la represión excedente sin quebrar la civilización. Hay que liberar al individuo de la estructura superrepresiva que la forma de organización social engendra, a través de sus diversas instituciones como la familia, la burocracia o la escuela autoritaria y coactiva.

También la teoría de Carl Rogers sobre la naturaleza humana ha ejercido notable influencia como para impulsar experiencias de tipo no directivo, tanto dentro del campo de la psicoterapia como de la enseñanza. Rogers piensa que toda persona tiene dentro de sí todos los recursos necesarios para solucionar sus problemas; para lograr la dicha y la felicidad basta con que se esfuerce en seguir plenamente sus sentimientos y realizar la experiencia total de sí mismo. Estas ideas en el campo de la enseñanza se traducen en un método de autoaprendizaje y autoformación. La función del profesor no es la de realizar un curso sino la de facilitar un curso; se convierte en un "facilitator of learning", crea los medios propicios para que los alumnos asuman su propio aprendizaje, pues *"Sólo el aprendizaje que descubre uno por sí mismo es el único que realmente influye sobre su comportamiento"*. (C. Rogers)

Recordamos la filosofía de M. Lobrot sobre la naturaleza del poder burocrático. La burocracia se extiende como una mancha de aceite, abarcando el planeta entero. Sirve para proteger a los individuos, pero termina por planificar toda la vida de todos, como si fueran objetos impersonales. Concretamente dentro del campo de la enseñanza el poder burocrático asume una importancia excepcional, tanto que Lobrot considera la institución escolar como la más jerarquizada después del ejército. Así en la enseñanza se evidencia en el seno de la sociedad burocrática una contradicción patente: la educación burocrática deseduca, pues apunta a deshumanizar a los individuos y crear nuevos autómatas. Para pasar a una educación libre no será por tanto suficiente el cambio de técnicas o métodos. La burocracia es esencialmente un fenómeno de poder y entonces es la actitud y relación del profesor frente al poder lo que debe cambiar. Debe crearse un auténtico vacío de poder con la renuncia del profesor a ejercer coacción sobre los alumnos. Sólo así se podrá recuperar la libertad y autonomía perdidas por todos los individuos sometidos al sistema burocrático.

Todas estas teorías y experiencias llegaron, sin embargo, a tocar el techo de un horizonte ideológico y práctico que seguía caracterizado por un intento de reforma institucional.

De allí que surge una corriente de crítica más radical, cuya proclama no es la renovación sino la supresión de la relación escolar. Este radicalismo antiinstitucionalista encuentra su expresión más famosa en el lema de Iván Illich *"descolarizar a la sociedad"*, al que corresponde en el campo de la salud mental el programa antisiquiátrico de Laing, Cooper, Basaglia. Todo tipo de escuela, sea autoritaria o autogestiva, fascista o democrática, es el agente reproductor de una sociedad de consumo regido por una burocracia en fase de declive. Es una institución irrecuperable.

Una percepción autocrítica de las experiencias y teorías autogestionarias anima también la acción de Don Lorenzo Milani, aunque no lo motive una intencionalidad antiinstitucionalista iconoclasta sino más bien la voluntad de encontrar un referente específico, de clase o de pueblo, para la propuesta pedagógica renovadora. Su escuelita de Barbiana es para niños pobres, niños del pueblo, campesinos. La organización pedagógica parte de las vivencias y de las posibilidades de estos niños. Se denuncian los mecanismos segregacionistas y discriminadores de la escuela, tradicional. Se ponderan también los valores y la cultura del pueblo, en contra de una oficialidad que los menosprecia. La novedad de Barbiana radica en una crítica a la escuela tradicional y en una propuesta de nueva escuela participativa que asuma el punto de vista y los intereses de niños de los sectores populares marginados.

Por último, como expresión de esta percepción autocrítica interna a las corrientes pedagógicas autogestionarias, recordamos un libro de Luisa Muraro. Se trata de "El simio pedagógico", en el cual, como preanuncia el título, se denuncia la imposibilidad de recuperar la subjetividad y el protagonismo infantil en el espacio pedagógico sin que esta subjetividad y este protagonismo se recuperen en el espacio social. Con el fin de una sociedad basada en la artesanía y en el trabajo campesino, la infancia queda separada de la producción y por ende relegada a un espacio privado como la familia, o a un espacio artificial, propedéutico, como la escuela. Esto se traduce en un proceso subterráneo de marginación social de la infancia, que por si sola la práctica educativa no puede superar. (3)

Como hemos podido ver el discurso sobre la necesidad de recuperar el niño como sujeto en la educación no pertenece en exclusiva a la educación popular. Al contrario, es un deber reconocer los aportes teóricos y experimentales de otras corrientes, con las cuales también sigue abierta una confrontación y un debate no antagónicos o cerrados, Concordamos en este sentido con M. R. Mejía cuando afirma que es preciso *"comprender que la humanidad no la descubrimos en nuestro momento histórico y que debemos basarnos en su desarrollo para construir lo nuevo por encima de las miradas chauvinistas... Es por esto que no se pueden avalar las críticas generales a la concepción de "Escuela nueva" y "Activa" sin reconocer antes que en este proyecto se dio un avance pedagógico importante. En los sectores que buscan la posibilidad de una nueva pedagogía y en los que pretenden la producción de conocimientos en los sectores populares, se van a encontrar experiencias como las de Paulo Freire que en su retomar y criticar elementos de la escuela activa, desarrolla la crítica a la "educación bancaria" y allí encuentra los primeros perfiles de la educación popular en nuestro continente."* (M.R. Mejía, 1989).

Sin embargo, este reconocimiento de la importancia de la cultura antiautoritaria en Occidente no nos exime de plantear algunas apreciaciones críticas, con las cuales es posible ir perfilando el escenario nuevo, propio de la educación popular en América Latina.

En primer lugar, nos parece que la propuesta liberal en sus varias vertientes, maneja una concepción esencialista del sujeto educativo. La afirmación que todo niño es persona en su esencia humana nos hace coincidentes con ella. Sin embargo, quedarse, en eso significa también dar campo a una visión abstracta, metahistórica y metasocial, de la infancia. Esta última, por el contrario, no es una categoría externa a los procesos, de segmentación social. Dudamos en este sentido que se pueda hacer un discurso pedagógico unívoco.

La educación popular apunta a recuperar la subjetividad del pueblo, de los pobres de los marginados, de los excluidos; de los niños del pueblo, de los niños pobres, marginados, excluidos. No se trata de un "integrismo clasista", pero tampoco podemos vanificar la especificidad social del discurso propio de la educación popular.

Muchas de las propuestas liberales sufren, por otro lado, el límite de un implícito pedagogismo, en el sentido que el espacio educativo gozaría, según ellas, de autonomía frente y en contra de los procesos sociales. Del utopismo pedagógico se mantiene la creencia en que la escuela va a establecer la igualdad social.

El antifinalismo condujo, en fin, a una suerte de puericulturismo. Este tipo de énfasis en la libertad entendida como espontaneidad, aunque promueva dinámicas y participación, no necesariamente garantiza salir de la pasividad y de la subordinación.

Pero más que seguir en algunas críticas puntuales, cabe evidenciar la ausencia de ligazón entre estos proyectos pedagógicos y los procesos histórico-sociales de liberación. La crítica pedagógica se fundamenta en una filosofía y en una concepción ética, sin encontrar en lo concreto de la dinámica social sujetos y movimientos que la asuman como propia.

Esta nos parece la diferencia sustantiva con la educación popular, más allá de las necesarias controversias metodológicas o de contenidos: la educación popular como expresión pedagógica de un proceso social de constitución del sujeto popular; la autogestión como traducción en el terreno educativo de un protagonismo popular que anima la dinámica histórica del presente; un proyecto de liberación pedagógica como una etapa de un proceso de liberación de las injusticias sociales del presente.

El discurso educativo, en esta perspectiva, no constituye al sujeto popular, ni lo recupera de los altos cielos filosóficos, sino que lo encuentra en su proceso concreto de afirmación, en el aquí y ahora de la historia.

2. EL DISCURSO NUEVO DE LA EDUCACION POPULAR

La educación popular expresa algunas intuiciones originarias y constitutivas fundamentales.

Una de las más importantes es el reconocimiento de un protagonismo popular en el campo educativo, que se traduce en una centralidad otorgada al sujeto popular en el ámbito pedagógico, centralidad que a su vez se manifiesta a diferentes niveles.

Así, se privilegia el sujeto popular en cuanto destinatario de la propuesta y del compromiso educativo. Pero no es sólo eso. Se privilegian también la cultura, la práctica, la experiencia, los valores, los intereses del pueblo, frente a los cuales la intencionalidad educativa se pone con una actitud de respeto y de activa recuperación como elementos dinámicos y animadores del proceso formativo.

Por último, la centralidad del sujeto popular debe entenderse como un descubrimiento de su potencialidad de participación activa y también directiva, en el proceso educativo, hasta transformar el concepto de educación popular en autoeducación y autogestión educativa.

Hasta aquí podría entonces parecer que la perspectiva de la educación popular se diferencia de la educación activa de corte liberal tan sólo por asumir un sujeto específico, el pueblo, no significativamente presente en otras corrientes.

Nos parece que no sea así, pues hay un punto que permite valorizar la propuesta de una pedagogía popular, más allá de una modificación de los destinatarios (4)

Nos referimos al hecho que la subjetividad y el protagonismo popular no se constituyen en el terreno educativo independientemente de los procesos históricos y sociales. Existe un piso firme sobre el cual se asienta la afirmación de la centralidad del pueblo en la educación y es el reconocimiento de su rol fundamental en la historia y en la sociedad, de la importancia de su experiencia y de su lucha para el cambio de las estructuras sociales. Es porque en el presente existe un pueblo vivo, activo, con propuestas, animador crítico de la historia que podemos hablar de un pueblo vivo, activo, con propuestas en el ámbito de la educación.

La educación popular, entonces, parte del reconocimiento y de la valoración de una presencia de las clases populares no sólo en un proceso de extensión educativa, sino ante todo en el propio proceso de la historia como lugar de transformaciones sociales y culturales.

Es por esta razón que *"la participación de personas, grupos, y comunidades populares en la cogestión de programas que los afectan, no es un principio de eficacia pedagógica o de validación de una filosofía de educación, sino que es un principio de expresión política. Y esto porque la participación dirigente del pueblo en los procesos de promoción de la educación es una etapa de las experiencias colectivas de participación autónoma en otras esferas de las relaciones sociales. Este es el momento en que una educación dirigida a las clases populares pasa a ser una actividad dirigida por las clases populares"*. (C. Rodríguez Brandao)

Estas anotaciones no indican una recuperación remozada de la concepción mecánica acerca de la estructura y la superestructura. No proponemos pensar en la educación como en un espacio condicionado totalmente por las dinámicas económicas y políticas.

Por el contrario, pensamos que la praxis pedagógica expresa procesos críticos, reactivos, contestatarios, de oposición a las estructuras de dominio social y exclusión económica. La educación es un espacio de liberación.

Lo que sí se quiere subrayar es que en la educación popular, el espacio pedagógico necesariamente debe articularse con el espacio social, de modo que la constitución del sujeto popular se dé en el horizonte amplio de la historia presente, del cual el ámbito educativo específico es sólo una expresión.

No existe para la educación popular sujeto educativo sin sujeto social, porque no existe sujeto social sin sujeto educativo.

La educación popular no es una simple revolución metodológica que tendría que inventar un protagonismo popular allí donde sólo existe exclusión, opresión, marginación y silencio. Ninguna buena voluntad pedagógica, ninguna tecnología educativa, ningún espíritu libertario puede construir un protagonismo popular que no viva ya en la dinámica histórica de la sociedad.

Esta nos parece la auténtica substancia política de la educación popular, su articulación con la experiencia social de conjunto del pueblo, su fundamentación más firme y consistente.

Y esto es también lo que diferencia la educación popular de un populismo pedagógico. No se trata de construir ex-novo un ficticio protagonismo popular dentro de un artificial medio educativo, sino de traducir a nivel educativo y potenciar aquella subjetividad y aquel protagonismo del pueblo que se están construyendo en el tejido de la sociedad civil. Es el pueblo mismo que recupera a partir de su protagonismo social, el terreno educativo. Y lo recupera como prioridad, como sujeto activo, con exigencias, propuestas, intereses, ideas, prácticas y proyecto propio.

Movimiento popular, sujeto popular, proyecto popular. La secuencia de estas categorías afirmativas podría dar la impresión de cierto triunfalismo acrítico, de cierto optimismo postizo, de cierta retórica vanguardista.

¿Todavía tocamos nuestros bombos y platillos ideológicos, mientras que el pueblo se muere de hambre, dividido, arrinconado en la sobrevivencia?, ¿Dónde están el saber, la cultura, el sujeto popular, si la ofensiva neoliberal parece dominar el escenario latinoamericano? y ¿de qué se trata cuando hablamos de proyecto popular, cuáles son sus propuestas políticas, económicas, culturales, éticas?.

Se trata, pensamos, de preguntas legítimas, si consideramos las dificultades, los problemas, los momentos de retroceso que viven y sufren los sectores populares en todo el continente. La coyuntura histórica no es fácil; el horizonte está copado por nubes espesas. El deterioro de las condiciones de vida por efecto de la crisis ha dejado de ser un factor transitorio para constituirse en una base casi permanente de constitución de formas de vida y de participación social. La carencia en general se convierte en un nuevo motor para la estructuración de relaciones sociales e incluso para la reelaboración de nuevas pautas de valores. Parece dominar lo *urgente* más que lo *importante*; la perspectiva de cortísimo plazo más que un proyecto de aliento societario.

Sin embargo, creemos que en estas circunstancias los sectores populares no sólo resisten sino que no renuncian a una perspectiva de vida, de desarrollo, de cambio. Todavía vale la constatación de que *"si colocáramos en el mapa latinoamericano alfileres de colores para señalar cada uno de los comedores, talleres, comités y asociaciones que se van creando, día a día, en las minas, comunidades campesinas y barrios populares, el espacio no alcanzarla"* (M. Francke, 1990).

Cierto, la crisis de los paradigmas habituales y la durísima ofensiva antipopular nos imponen una más severa actitud crítica, una moderación de tono, un cuidado de las emociones ideológicas. Nos enseña que el movimiento, el sujeto, el proyecto popular, no están listos para la venta en alguna tienda revolucionaria. Son más bien procesos abiertos, dificultosos, a construirse bajo contingencias adversas.

Sin embargo, pensamos también que como educadores populares tenemos que resistir la tentación del escepticismo y del abandono pesimista. La desaparición de la posibilidad de un proyecto de educación popular.

Por eso es que hay que seguir refiriéndose a este sujeto, acompañándolo en estos momentos críticos, en estos "tiempos de plagas". Acompañándolo también en su terca voluntad de ir reconstituyendo la posibilidad de una esperanza y de un futuro.

3. ¿LOS NIÑOS TAMBIEN SOMOS PUEBLO?

Es indudable que la pedagogía popular se inicia y desarrolla sobre todo como una propuesta educativa relacionada con los adultos. Esta circunstancia ha dado origen a algunos sobreentendidos, que sólo desde hace algunos años han sido críticamente cuestionados.

El primero es la difundida costumbre de pensar la educación popular como educación de adultos o tan sólo como alfabetización de adultos. Es indudable que la práctica de educación de adultos ha sido prevaleciente hasta hoy. Hasta se podría acusar a la educación de cierto vicio de "adultismo". Sin embargo en los últimos años se han

desarrollado numerosas y valiosas experiencias de educación popular con niños y hoy día el debate sobre la educación popular en la escuela (5) se muestra activo y productivo. No existe, entonces, ninguna incompatibilidad intrínseca entre la pedagogía popular y la infancia. Al contrario, la primera es un horizonte global cuya plena significación se alcanza sólo cuando se incluye toda articulación del sujeto popular mismo.

Otro de los sobreentendidos nos remite a pensar la educación popular con niños como una aplicación mecánica de algunas técnicas participativas, o la aceptación de cierto activismo pedagógico. Lo que falta es un repensamiento crítico de la idea de infancia y en particular de infancia popular.

¿Es posible hacer educación popular con niños si a estos niños los seguimos viendo con el lente de una ideología que les niega cualquier tipo de protagonismo social, de subjetividad pública, colectiva, histórica, económica, política?. ¿Es posible hacer educación popular con niños de la calle, o con niños trabajadores o con niños pobres si seguimos pensando en ellos como víctimas pasivas, mendigos, marginales infractores, asociales, violentos, agresivos, oprimidos, hambrientos, miserables escombros sin identidad, sin cohesión, sin rostro propio?

Creemos que éste sea un punto clave en el debate sobre la posibilidad de una educación popular con niños. El niño sujeto en la educación popular supone el niño sujeto en la vida, en la sociedad, en la economía, en la historia. Supone una relectura propositiva de la identidad social de la infancia, si no queremos que la idea de educación popular se reduzca a una propuesta genérica de activismo didáctico, propuesta, tal vez en sí legítima y coherente, pero diferente de la que queremos construir (6)

Por eso la pregunta acerca de la posibilidad de una educación popular con niños nos remite a la pregunta de este acápite: "*¿Los niños también somos pueblo?*".

No será suficiente decir que sí, pero entendiendo que los niños son pueblo todavía imperfectamente, potencialmente, que son pueblo sólo en cuanto hijos del pueblo, reconociéndoles una identidad futura o que refleja otras identidades. Diciendo que sí, que también los niños... pero el pueblo verdadero, el pueblo fuerte, el pueblo que lucha, el pueblo o actor; la cultura, el trabajo, la movilización, la política, el protagonismo popular, todo esto ¿qué tiene que ver con los niños?

No queremos tomar partido por una u otra lectura de la identidad de la infancia popular, pero sí subrayar que hay una incompatibilidad entre una visión negativa, exclusivamente dramática, hasta patológica, y una propuesta de educación popular.

Esta última sólo es viable si reconocemos que la infancia popular, sitiada por una coyuntura sumamente difícil, sin embargo mantiene una capacidad reactiva, expresa una propia riqueza, resiste creativamente como subjetividad histórica con capacidad de producir ideas, prácticas, respuestas, acciones que el proyecto educativo puede asumir, enriquecer y potenciar.

Por eso pensamos que hablar de educación popular con niños es en cierta medida revolucionario, porque obliga a una reformulación crítica no sólo de algunas teorías o metodologías educativas sino a una redefinición del rol que juega el niño en la sociedad misma.

Sólo si los niños también son pueblo se podrá hacer educación popular con ellos.

4. LOS NIÑOS DEL PUEBLO CONSTRUYENDO UNA IDENTIDAD

Es indudable que la condición de vida de la gran mayoría de los niños del pueblo está afectada por un conjunto de carencias, privaciones, problemas, insatisfacciones de las más elementales. Todo ello amenaza sus posibilidades no sólo de desarrollo sino de sobrevivencia, física, psíquica, afectiva. En este contexto se dan también procesos de socialización agresivos y violentos, que en algunos casos se podrían clasificar como patológicos (C. Pimentel Sevilla, 1989).

Esta cara dramática e injusta de la vida de la infancia popular tiene que ser un término de referencia privilegiado para cualquier propuesta educativa, así como parte del compromiso tiene que ser la denuncia de esta violencia estructural que conjura en contra de los niños del pueblo, que conculca sus más elementales derechos.

Ser pobre y niño hoy día en América Latina significa no sólo una doble condición de desventaja social, sino muchas veces la imposibilidad de traspasar el umbral mínimo que garantice el derecho a la vida. El riesgo que de "la década perdida" se pase a "la generación perdida" es fuerte (A. Cussiánovich, 1988).

En el Continente dos de cada diez niños fallecen antes del año de edad. En muchos países alrededor del 50% de la infancia se encuentra desnutrida. Desnutrición que comporta menores posibilidades de desarrollo físico y psíquico, con el riesgo que las condiciones sociales reproduzcan el círculo vicioso del racismo, al regenerar los términos de la inferioridad.

La "carnicería silenciosa" de la niñez se agrava si consideramos la situación de la salud, o la violencia, el atropello, el abandono que afectan a los niños de los sectores populares. Inexistencia anagnófica, insensibilidad y hostilidad social, prostitución, explotación en el trabajo, difusión de drogas, robo e ilegalidad, abuso policial. Ese laberinto oscuro en el que se mueve una parte de la infancia popular no permite ninguna lectura idílica, triunfalista, superficialmente optimista.

En Brasil comités de comerciantes pagan "escuadrones de la muerte" para que limpien el barrio de la presencia de los niños de la calle. La matanza cobró 450 víctimas sólo en 1990: éxito inhumano de aquella filosofía que quiere acabar con la pobreza eliminando a los pobres.

El diagnóstico transmite lágrimas y sangre. Aún cuando el niño goce de un referente familiar o pueda ir a la escuela, igualmente se encuentra desde temprana edad comprometido en la diaria lucha para la sobrevivencia, sufre una condición de precariedad, de agresividad, de autoritarismo.

Y si esto ocurre en el plano de las llamadas "necesidades primarias", ¿qué espacio queda para el juego, la alegría, la ternura, la afectividad, la autoestima, la identidad?

"Estos perros me han adoptado", decía Luis, un niño de la calle de Lima, refiriéndose a los animales que por la noche se echaban sobre él, dándole un poco de calor, cariño, reconocimiento. El desencuentro de la sociedad con los niños no podría ser expresado mejor y más dramáticamente.

Parece, entonces, que nos encontramos en un desierto de sal. No sorprende por eso que en los últimos años se hayan publicado estudios, escrito artículos, formulado discursos que denuncian la moda de cierta lectura valorativa de la pobreza. Todavía se sigue viendo a los pobres como personas ricas en valores, de energía, de creatividad, pero mientras tanto el deterioro de sus condiciones de vida conlleva la negación de cualquier posibilidad de desarrollo, de propuestas, de futuro. (C. Rodríguez Rabanal, 1989; 1990)

No podemos negar que la tragedia presente de la infancia popular confiere legitimidad y dignidad moral a estos discursos. Sin embargo, ni los pobres ni los niños parecen haberse resignado a esta cruda situación. En el Continente ellos han irrumpido también con fuerza y creatividad, siguen resistiendo en medio de las adversidades, siguen defendiendo la vida y sus derechos.

No se trata sólo de mística principista, optimismo, populismo publicitario.

Los miles de niños y niñas trabajadores, los que asumen responsabilidades en su hogar, que cuidan como padres a sus hermanos más pequeños, que participan en las luchas de sus comunidades, en la gestión de un comedor, que se compran sus útiles escolares, que aprenden escribiendo sobre un papel sucio, que dibujan en la calle, que juegan con una pelota de trapo, que imaginan colores, sonidos, sonrisas allí donde sólo hay gris, ruidos y tristeza; los niños sobrevivientes de una guerra que mata con hambre y también con balas y torturas; los niños de la calle, violentos, agresivos, choros, rateros, antisociales, pero con formas de solidaridad sorprendente, con mecanismos de aprendizaje, con códigos efectivos propios, humanidad viva que no descubrimos por quedamos a observar la inevitable suciedad de su piel; esta infancia popular latinoamericana todavía expresa una voluntad reactiva frente al presente, hacia el futuro.

El haber sido reducidos al espacio de la sobrevivencia cotidiana no constituye para los niños una opción propia. Es el resultado de una lógica económica y política excluyente y antipopular. Ninguno de nosotros defiende este espacio como expresión de la auténtica identidad popular, nadie quiere quedarse en ello. Pero, nos guste o no, allí hoy en día se encuentran nuestros niños, de allí partimos..

Se trata, entonces, de asumir este espacio como lugar de experiencias, socialización, formación de la infancia popular. Asumirlo como escenario en donde los sectores populares buscan reactivar una presencia activa que lo vaya transformando en un ámbito de propuestas propias, de reivindicaciones, de lucha.

Como los migrantes a los cuales sólo les queda el desierto arenoso al margen extremo de la ciudad. Pero *"el pedregoso territorio no consigue intimidarlos. Los hombres grises suben, vienen, vuelven hasta cambiar el paisaje. Se diría que empujan cerros o que conocen los secretos de la despetrificación y que sobre sus espaldas cobrizas es tan*

leve el peso de la roca como el de la hoja de un sauce. Van, sueñan, regresan. Piedra acuñaada sobre piedra, rehacen con lentitud su geografía, suavizando el abismo en escalera y la caída en planicie" (G. Thomdike, 1991)

Así nuestros niños buscan "rehacer con lentitud su geografía", intentan guardar y recrear sus emociones, fantasía, inteligencia, identidad. Es una infancia oprimida, no muerta; una infancia sufrida, no enferma; una infancia sitiada, no rendida.

Pensamos que el trabajo de la educación popular con niños necesita de este acercamiento dialéctico: una rigurosa conciencia de los problemas, dificultades y dramas que enfrenta la niñez popular junto con el descubrimiento y la valoración de su riqueza, de su potencialidad, de su "educabilidad" y más propiamente "autoeducabilidad".

Sólo con la queja y la denuncia no se puede construir un proyecto educativo. Se requieren acciones, propuestas, horizontes de desarrollo posible. Y todo esto, en el caso de la educación popular, hay que encontrarlo en los mismos educandos y en la realidad que viven, si queremos que ellos sean sujetos del espacio pedagógico.

En este desierto de sal, entonces, intentamos descubrir signos de vida, aunque fuera sólo una gota de agua, un poco de verde, un animalito bajo la piedra.

Por eso pensamos que el espacio de la sobrevivencia, en cuanto horizonte real de vida, es también el espacio donde los niños van construyendo sus ideas, sus prácticas, su universo emotivo y afectivo, el espacio donde los niños juegan, trabajan, aprenden, lloran, ríen; se identifican se unen, elaboran acciones, reacciones, "*respuestas silenciosas*" (P. Sainz, 1990).

La intrahistoria de la infancia popular nos permite descubrir un camino común, que cruza las diferentes articulaciones de la identidad infantil: la voluntad, el esfuerzo, la resistencia, el coraje, la creatividad de miles, y miles de niños enfrentándose con los problemas de la sobrevivencia, trabajando, en las calles, desamparados, agredidos, violados, pero buscando reconstruir un espacio de participación y de identidad, de reivindicación, un espacio para los derechos, para un techo y la comida, pero también para la autoestima, la esperanza, para el juego, la alegría, la organización y la utopía.

De sobrevivientes a trabajadores, de excedentes a productores, de infractores a ciudadanos, de callejeros, pobres, marginales a niños del pueblo.

Esta suerte de apuesta constructiva en favor de la infancia popular tiene que ser el trasfondo para una propuesta de educación popular, una especie de clima ideológico. Luego vendrán las reflexiones pedagógicas específicas, las teorías metodológicas, las técnicas, la programación didáctica, el debate profesional, las diferenciaciones en proyectos destinados a tal o cual grupo de niños. Pero en la base de todo esto hay que reconocer un protagonismo social de la infancia que se viene gestando en la sociedad.

De allí que la intencionalidad educativa de un proyecto popular que asuma al niño como sujeto, debe proponerse valorar y potenciar el protagonismo social de la infancia y transferirlo al terreno educativo.

Ello implica construir futuro desde el presente, construir un sujeto futuro a partir del sujeto presente, construir un niño nuevo a partir del niño realmente existente.

5. LOS EJES ARTICULADORES BASICOS DEL PROYECTO EDUCATIVO

La propuesta de la educación popular para el trabajo con niños puede articularse en cinco ejes fundamentales, que representan cinco niveles de encuentro entre la demanda y la oferta educativa, y al mismo tiempo valores básicos de un proyecto pedagógico que apunte a promover la constitución de un sujeto social infantil (7)

Se trata de los ejes de **la resistencia**, de **la identidad**, de **la participación**, de **la modernización o capacitación** y del **cambio social**.

Pensamos que estos cinco ejes pueden servir para una clasificación de las variedades empíricas de experiencias educativas.

El eje de la resistencia indica la responsabilidad que la acción educativa asume frente a la necesidad de respuestas inmediatas en defensa de la vida.

Con mayor frecuencia nos encontramos con niños cuya situación peligra en los niveles mínimos de sobrevivencia física y psíquica. No podemos entonces pensar su espacio pedagógico como referente sólo para las necesidades secundarias. El niño que no

aprende porque tiene hambre me obliga también a ocuparme de sus problemas nutricionales.

Trabajando con niños de los sectores populares el proyecto educativo empieza no después sino durante la lucha diaria por la sobrevivencia. En este sentido las urgencias de los niños no son postergables ni podemos posponer el quehacer educativo a la espera de que se solucionen estas urgencias.

Las experiencias de "escuela productiva", los comedores infantiles organizados a partir del espacio educativo, las "brigadas infantiles" de salud, los programas escolares para niños trabajadores, acciones educativas que responden a necesidades elementales de defensa jurídica, económica, moral de niños que se encuentran en peligro de sobrevivencia, son algunas experiencias que grafican este nivel del proyecto educativo, cuya finalidad es garantizar la posibilidad de resistir, por parte de los niños, las circunstancias adversas.

En otras palabras, la sobrevivencia popular tiene que ser asumida también por parte de los educadores. Es claro que si la acción educativa se quedara en este nivel se reproducirían los consabidos vicios del *asistencialismo*. Por eso pensamos en la necesidad de una articulación con los otros ejes que hemos mencionado.

Pero también hay que ponerse en guardia frente al exceso de un dogmatismo antiasistencialista, como el de quien considera que las necesidades materiales de los niños, sus urgencias diarias, sus demandas, más inmediatas estorban una correcta intencionalidad educativa.

No se trata de olvidar lo urgente. Justamente lo urgente, en muchos casos, define gran parte de lo cotidiano, esta categoría hoy día revalorada por la educación popular.

Se trata de que este nivel no agote todo el espacio educativo, de ir manejándolo pedagógicamente en un proceso que articule otros niveles, otras necesidades, otras perspectivas.

Un comedor infantil responde a una necesidad material urgente, se ubica en el espacio de la resistencia., Pero en sí no es necesariamente asistencialista. Al contrario, puede ser espacio de socialización, de responsabilización, de organización, de capacitación, de aprendizaje formal. Depende de cuál sea el proyecto educativo que lo anime.

La **identidad** aparece como un valor apreciado por parte de los sectores más desintegrados. Los niños del medio popular tienen hambre de identidad, tienen hambre de procesos de autoconciencia, de autovaloración, de auto estima, de sólida y orgánica identificación individual y grupal (R. Lucchini, 1989).

La pobreza y el deterioro de las condiciones materiales de vida no actúan sólo sobre el físico sino también sobre la subjetividad de las personas (M. Neef, 1987).

A esto hay que añadir la cultura de una sociedad que sigue desvalorizando la identidad de los niños del pueblo. Etnocentrismo, racismo, adultismo, modernismo son sólo algunos de los fenómenos que conjuran en contra de los procesos de construcción de la identidad de la niñez popular (C. Castillo Ríos, 1986).

Las mismas categorías sociológicas empleadas acerca de la niñez popular aluden en la mayoría de los casos a identidades construidas por negación más que por afirmación: niños migrantes, pobres, desplazados, desescolarizados, marginados, excluidos, abandonados, en alto riesgo. O esa tan difundida conceptualización de "niños de la calle", que sugiere una identidad sólo en negativo puesto que contiene una carga semántica de desvaloración: la calle es lugar' de criminalidad, ilegalidad, donde viven los rateros, los delincuentes, las prostitutas.

El problema de la identidad es, entonces, un problema fundamental y prioritario para los niños y representa una demanda educativa.

La constitución de una identidad positiva, autoafirmada y autovalorativa, resulta por ende uno de los ejes centrales de una propuesta de educación popular que quiere asumir al niño como sujeto.

No existe sujeto sin identidad. El niño que no haya sido ayudado a autorreconocerse, autodefinirse, autocriticarse y autovalorarse, encontrará dificultades para pasar de una "*subjetividad en subordinación*" (Mouffle) a una conciencia de dignidad hasta la vocación al protagonismo y a la autodeterminación. Afianzar la identidad significa percibirse como persona con derechos, con pensamiento y voz propia. La autoestima es la condición del poder subjetivo y también la mejor condición para valorar al otro, puesto que el equilibrio de la relación de uno consigo mismo prefigura también la tónica

de las relaciones con los otros, representando un modelo de relaciones sociales deseables.

Pero también para el caso de la identidad es necesario salirse de una comprensión espontánea y borrosa del tema. Hay que ir construyendo herramientas interpretativas más precisas en lo teórico y funcionales en la práctica, empezando por articular las varias facetas o varias funciones de la identidad personal.

Así, podemos considerar que existe en primer término una "identidad cenestésica" o identidad del ser físico, que concierne a la conciencia de nuestro cuerpo, de sus movimientos, olores, límites y posibilidades. Es una base todavía elemental de la identidad, sin embargo extremadamente importante en la infancia y con niños que muchas veces no han podido construir una relación positiva con su propio yo corporal (8)

Otro nivel está representado por la "identidad convencional", que deriva de la relación institucional que cada uno de nosotros establece con el mundo exterior. El nombre, el uniforme escolar, los múltiples signos exteriores que denuncian la pertenencia a un grupo social o racial, a un género, van constituyendo esta identidad. En este caso pensamos que la tarea de la educación popular consiste en ayudar a los niños a criticar los elementos que la componen pero también a valorar aquellos que resultan despreciados desde modelos externos. Un ejemplo puede ser la trenza de las niñas migrantes: expresión importante de identidad convencional que indica la pertenencia al mundo andino, se transforma en elemento de menosprecio en la ciudad criolla.

Tenemos luego lo que podríamos llamar "identidad ética", que concierne al proceso de valorización del yo. Es en este nivel que se colocan categorías como la autoestima, la autovaloración y el surgimiento de actitudes éticas como elementos de estructuración de la identidad misma.

Extremadamente importante es la "identidad expansiva". Concierne a todo lo que una persona llama "mío", en un sentido no solamente de propiedad sino como relación importante y privilegiada. "Mío" no es sólo el objeto inanimado sino también el ser viviente, la persona.

La "identidad expansiva" está representada por todo lo que un individuo percibe como ampliación de su personalidad, por los terminales relacionales externos estables en el tiempo y que se connotan no sólo por valores de uso sino también por características afectivas. El espacio educativo puede ayudar a desarrollar la "identidad expansiva", que muchas veces resulta limitada en los niños que viven condiciones difíciles materiales o de socialización.

Es importante recordar la "identidad del reflejo o real" y la "identidad del deseo o proyectual". La primera se refiere a la modalidad en que cada uno considera sus potencialidades, sus fuerzas, sus posibilidades de acción, las competencias efectivas. La segunda indica lo que se desearía, el ámbito de las aspiraciones, de las tendencias, de los proyectos. Un desarrollo positivo de la personalidad pasa por una mediación continua en el delicado equilibrio que es preciso construir entre el principio de realidad y la tensión a modificarse, a cambiar, a desarrollarse.

Es obvio que estas anotaciones merecerían mucho más que estas líneas. Esta entrada tampoco es la única para clarificar un complejo tema como el de la identidad. Sólo queremos indicar un terreno para investigar, ejemplificando la posibilidad de un tratamiento menos genérico y superficial.

Por último, recordamos que la identidad no concierne solamente a los individuos sino también los grupos. Hablarnos en este caso de "identidad social", en el sentido de autoconciencia y autovaloración de un colectivo.

El tema es de fundamental trascendencia para una propuesta educativa. Sobre todo tenemos que preguntarnos cuál podría ser el perfil positivo de una identidad infantil alternativa a la que usualmente se sigue manejando, alternativa a identidades colectivas construidas a partir de rasgos privativos, anémicos, patológicos.

Pensamos que en este puede asumir un rol importante la recuperación valorativa de la condición de trabajadores de muchos niños de los sectores populares.

Tanto en niños como en mujeres de sectores populares es frecuente constatar el impacto de prejuicios o valoraciones peyorativas acerca del trabajo. Sólo cuando se produce una ruptura con esta concepción es que se inicia el reconocimiento de la propia dignidad basada precisamente en aquello que era fuente de subvaloración.

La conciencia de ser trabajador puede valorar una identidad en términos de responsabilidad, de aporte a la familia, de ejercicio de cierta autonomía. Esta identidad

llega a ser expresión de una seguridad, de una confianza, de un poder subjetivo y grupal que facilitará la construcción de un rol social.

La participación responde a las necesidades democráticas de los niños en los grupos y, en general, en la sociedad. Se refiere al conjunto de valores horizontales o dialógicos, de tener instancias de toma de decisiones propias.

Es indudable que la educación juega un papel sustantivo no sólo en la enseñanza de la participación y la democracia, sino principalmente en su ejercicio. Una de las grandes conquistas educacionales de los últimos veinte años ha sido precisamente la crítica al autoritarismo. En esto la educación popular ha jugado un rol protagónico, asumiendo el principio participativo como constitutivo de su propuesta.

Consigue que en... *"sociedades autoritarias, o también en sociedades de masa donde las personas no son consultadas más que en formalidades electorales, donde su opinión no tiene importancia, la educación se transforma en un espacio privilegiado de ejercicio de contravalores, de revalorización de la persona humana, de la opinión de la gente sencilla, de la capacidad de todos de participar y aportar"* (J. Bengoa).

En el caso de los niños el principio de participación tiene que superar los prejuicios ligados a la condición de edad. El niño muchas veces es pensado como incapaz de participar y tener responsabilidad democrática. Los mismos sectores populares expresan frecuentemente patrones culturales de corte autoritario en relación a la infancia. El error consiste en experimentar la capacidad participativa de los niños dentro de los mismos contextos, metodologías y técnicas que la educación popular ha ido construyendo en relación a los adultos. Así con niños de ocho o diez años se promueve una asamblea de dos horas en la que prevalece la comunicación verbal.

Es obvio que al poco rato los niños estarán cansados, empezarán a quejarse, jugar, echarse al suelo. Pero esto no demuestra su inaptitud participativa tanto como el adultismo del educador que no se ha interrogado acerca de las formas propias para activar espacios de participación infantil. Tal vez era suficiente reducir el tiempo a no más de media hora, utilizar dibujos, dramatizaciones, mímicas, en fin un código no verbalístico y la asamblea hubiera resultado exitosa. Los niños tienen modalidades propias de ejercicio democrático, así como tienen modalidades propias de inteligencia, afecto, emoción.

El eje de la participación en el campo educativo es también la premisa necesaria para que se promueva la organización de los propios niños, donde estos recobran la palabra y el poder de gestión, donde cuestionen la realidad y se movilicen en la conquista de sus derechos.

La modernización o capacitación es la adquisición de nuevos conocimientos, habilidades y competencias. De un programa educativo también se espera aprender algo, calificarse en tareas y destrezas que permitan enfrentar problemas con eficacia. Es evidente que en este aspecto interviene un interés "instrumental", ya sea en relación a una expectativa de movilidad social, ya sea para solucionar necesidades específicas.

Cabe subrayar que la dicotomía entre capacitación y promoción, la primera entendida como "educación técnica" y la segunda como "formación social", representa un planteo erróneo, que fácilmente termina dividiendo el trabajo entre unas actividades (técnicas) que serían precisas y serias, y otras (sociales) que son gaseosas y de contenido indefinido.

Nos parece que no es posible impulsar procesos promocionales sino articulándose con procesos de capacitación que buscan que los grupos se vayan haciendo capaces de enfrentar las situaciones de carencia en las cuales se les hace vivir. En otras palabras *"no existe ninguna tarea de promoción, seria y duradera, que no esté fundada en un esfuerzo de solución de algún problema que afecta vitalmente el grupo al cual se dirige esta promoción. La promoción incluye e incorpora a la capacitación..."* (D. Palma, 1988).

En el caso del trabajo educativo con los niños este eje incluye también el eventual proceso de alfabetización y de aprendizaje formal.

Es necesario afinar con los niños el manejo psicológico del proceso de capacitación, sobre todo en lo que se refiere al aspecto motivacional.

Ocurre con frecuencia que el interés por un determinado ámbito de capacitación no corresponde tanto a los niños como a los padres. No se trata, obviamente, de rechazarlo por esto, sino de pensar en un proceso de apropiación conciente por parte de los educandos de una motivación que en su origen es externa a ellos.

Además, aún cuando se trate de un interés propio del niño, es difícil que espontáneamente se verifique una continuidad motivacional suficiente en relación a determinadas exigencias curriculares. Por eso que el refuerzo, el soporte, la reactivación motivacional son tareas en extremo importantes para el educador.

Recordamos, también, en lo que se refiere a la capacitación, una suerte de implícito racismo en nuestro trabajo con niños de los sectores populares. Se trata de que a veces por tratarse de niños pobres pensamos que no necesitan de capacitación en ámbitos de la "modernidad". Así seguimos pensando en un discurso de alfabetización limitado a leer y escribir. ¿Y la televisión, la computadora, la radio, el cine?

Hay una suerte de reserva para introducir estos medios en los programas de educación popular. Pareciera que ofendan el estilo popular de un ambiente pedagógico.

Nada más equivocado. Hoy día una computadora o una videograbadora no cuestan más que una pequeña sección de biblioteca barrial. Además, el pueblo no desconoce estos instrumentos: el pueblo pobre no es el pueblo atrasado.

Se trata de herramientas que se difunden cada día más y cuyo manejo representa una condición de ciudadanía efectiva en el mundo de hoy.

No hay razones para que a un niño trabajador o a un niño de la calle se le niegue una capacitación informática o audiovisual.

El cambio social, es otro de los ejes "clásicos" de la propuesta de la educación popular. Responde al objetivo de transformación de la sociedad. Los grupos y las personas demandan espacios de discusión, de aprendizaje, de confrontación de los caminos para el cambio de las sociedades. Sin embargo, no caigamos en el prejuicio de que el pueblo, por sufrir condiciones de explotación, ya esté automáticamente conquistado para el cambio. Por el contrario, una situación de carencia material y de exclusión social puede conducir al fatalismo y al inmovilismo. (C. Rodríguez Rabanal , G. Portocarrero)

Por eso es que debemos pensar en una "educación para el cambio", asumiendo que no se trata de un proceso pacífico y lineal. En el caso de los niños la idea misma de cambio puede introducir elementos de ruptura, miedo, inseguridad. Tenemos que entrar en relación dialéctica con el educando, promover procesos de superación que correspondan a motivaciones adquiridas y no impuestas, que tengan ritmos y ámbitos en equilibrio con la experiencia del niño.

Fabio Dalappe nos propone un esquema de planificación educativa del cambio.

Se prevén siete etapas:

- 1) Crear o descubrir la necesidad del cambio;
- 2) Establecer una relación favorable al cambio;
- 3) Establecer un diagnóstico claro de los problemas;
- 4) Examinar y determinar los objetivos e intenciones de la acción;
- 5) Transformar las intenciones en recursos efectivos para el cambio;
- 6) Generalizar y estabilizar el cambio;
- 7) Lograr concluir la relación educativa, superada por el cambio mismo

(F. Dalappe, 1990).

Este esquema grafica cómo el eje del cambio se debe asumir pedagógicamente, sin suponer que se produce espontáneamente, sino interpretándolo críticamente, predisponiendo pasos procesuales, buscando construir herramientas educativas específicas.

Este discurso no niega la necesidad del cambio como horizonte proyectivo propio de la educación popular. Buscamos subrayar que hay que encontrar metodologías para pasar de las intenciones a las acciones, de una filosofía pedagógica a una práctica educativa.

En conclusión, creemos que un proyecto de educación popular con niños tendría que articular estos distintos ejes en una práctica global que logre sintetizarlos. En este sentido, pensamos que más que con ámbitos o sectores separados representan "funciones" indispensables al quehacer educativo, mutuamente necesaria la una a la otra.

Por tratarse de niños no creemos que haya que excluir o reducir ninguna de estas funciones. Pero sí hay que saber reinterpretarlas y adecuarlas a las características propias de la infancia popular con la que trabajamos.

Así será posible evitar una distorsión de la intervención pedagógica, sea el asistencialismo, el populismo, el tecnocraticismo o el ideologismo.

Se trata de recuperar el sentido global y articulado de una propuesta de educación, popular, que apunte a "la formación integral de la personalidad", este viejo, clásico, y todavía vigente imperativo del humanismo pedagógico.

6. ALGUNOS TEMAS Y PROBLEMAS PARTICULARES

Indicamos en seguida algunos núcleos temáticos sobre los cuales es necesario reflexionar críticamente. Caja uno de ellos merecería una amplia explicitación y una demora crítica menos rápida. Valgan las anotaciones que siguen sólo como sugerencias para separar campos de investigación.

De ser sujeto frente a los números algebraicos

El protagonismo infantil que se construye en la vida cotidiana de la comunidad no se traslada automáticamente al aprendizaje formal. Actividades como leer, escribir, manejar el código matemático, pueden resultar externas, inhibitorias y hasta amenazantes para el niño. Así, niños muy desarrollados en las responsabilidades de la vida diaria, pueden asumir una actitud pasiva frente al mundo del saber formal. Esto implica que la transposición de la participación del ámbito cotidiano al ámbito de la didáctica no es automática, sino que necesita un apoyo educativo y metodológico adecuado.

El protagonismo como proceso: tiempo de la eficacia y tiempo de la democracia

La prisa y el apuro son malos consejeros en los procesos educativos que apunten a recuperar el niño como sujeto. Tal vez el método directivo resulte más eficaz para mostrar resultados visibles en tiempos cortos.

Un proyecto de educación popular considera, sin embargo, la calidad de los procesos que se activan. Sabe que no todo se puede medir con la fórmula "costo/beneficio". Pero no transformemos esta prerrogativa en una coartada para justificar la ineficiencia, el desorden, la confusión. La participación no exime del rigor metodológico y evaluativo.

La educación popular no es una fórmula absolutoria de errores pedagógicos. Se necesitan resultados, aunque sean de calidad y naturaleza distinta. Apuntamos a una eficiencia democrática y a una democracia eficiente.

La escuela como arquetipo institucional

Entrando al espacio educativo los niños traen consigo determinadas expectativas, a partir de lo que podríamos llamarla "cultura escolar difusa". Existe un arquetipo dominante de la forma-escuela, internalizado también en la mentalidad popular.

Puede pasar que mientras nosotros queremos ser acompañantes, eliminar notas, uniformes, métodos directivos, cuadernos y textos escolares los educandos se acercan justamente esperando todo esto: maestros, disciplina, exámenes, ritos identificatorios del colegio, aulas, pizarras, es decir, una "verdadera escuela".

No se trata de adherir pasivamente a esta demanda. Pero tampoco podemos olvidarnos que existe, en nombre de un dogmatismo renovador o de un estilo que en nombre de lo popular resulte paradójicamente no gustándole al pueblo.

Más vale confrontar nuestros propósitos democratizadores con los sujetos de nuestra práctica educativa, interrogarnos por el lugar del equilibrio entre los principios y la realidad, acompañar procesos progresivos más que imponer decálogos preconfeccionados.

Autonomía y anomia: construir normatividad y proyecto desde el protagonismo infantil

Asumir al niño como sujeto educativo no significa para la pedagogía popular avalar un espontaneismo didáctico, ni asumir una perspectiva anarquizante.

La recuperación del sujeto no debe entenderse como subjetivismo ni como absolutización de la experiencia interior en desmedro de la mediación, racional y moral, con la realidad externa y con la sociedad.

No estamos pensando en una suerte de hedonismo donde prime el "principio de placer" y no tengan cabida la autodisciplina, la responsabilización, la postergación en el tiempo, el ordenamiento, la reestructuración autoeducativa de los deseos.

La alternativa al autoritarismo no es la anomia sino la autonomía entendida como la normatividad que el sujeto se confiere a sí mismo.

Esto nos parece tanto más importante por tratarse de niños que muchas veces viven una especie de esquizofrenia pendular entre un máximum de anarquía y un máximum de represión. Pensamos, por ejemplo, en la vida de un niño de la calle. Dejado sólo

consigo mismo puede hacer lo que le da la gana y sin embargo sufre al mismo tiempo una durísima condición represiva, le pegan, abusan de él, lo meten en la cárcel.

Reconstruir en estas condiciones una normatividad continua y automotivada, la idea de una autoridad funcional, es el objetivo que se propone la educación popular. También para evitar un desarrollo distorsionado, que conduce al dogmatismo o, por el otro extremo, a un absoluto relativismo cultural y ético, al escepticismo, al nihilismo.

La sospecha y el escepticismo del pueblo: luchadores democráticos y padres autoritarios

Es sabido que los procesos de democratización social no siguen ritmos y cauces homogéneos. Galtwin hablaba al respecto de niveles equivocados, entendiendo que sería erróneo esperar que un cambio de actitud o de valores que se impongan en la esfera de la participación social, se tengan que traducir mecánicamente en un nuevo estilo de vida familiar.

Esto es importante en lo que se refiere a las relaciones entre géneros y entre adultos y niños.

Trabajar en una comunidad popular solventada por una historia de luchas democráticas, en la que se encuentren desarrollados espacios y costumbres participativas, no nos garantiza que la cultura acerca de los hijos no siga siendo dominada por patrones autoritarios.

Esto amplía la responsabilidad educativa hacia los adultos de la comunidad, para estimularlos en un proceso de reconsideración crítica del trato reservado a la infancia.

7. RECONQUISTAR EL DERECHO A LA UTOPIA

Concluimos este capítulo con algunas notas que tal vez aparezcan menos rigurosas, pero que creemos igualmente necesarias.

Hoy día la educación popular con los niños enfrenta una situación en extremo difícil. No hemos evitado por eso una mirada realista sobre la coyuntura histórica que estamos atravesando. El trabajo educativo se desarrolla en un escenario angustiante, apremiante, urgente, en algunos casos, desesperado. No podemos permitirnos optimismos superficiales ni ponernos lentes rosados que amortigüen el duro panorama que cada día enfrentan los niños de los pueblos de Latinoamérica. El calendario histórico no es propicio al vuelo de la golondrina y nadie puede cerrar inocentemente los ojos.

Hemos considerado la necesidad de que quienes hacen educación popular racionalicen sus prácticas, que reflexionen críticamente sobre sus supuestos, ideas, convicciones; que se acostumbren al rigor profesional, al cuidado interpretativo, a la interrogación reflexiva. La educación popular requiere no sólo de compromiso sino de compromiso inteligente.

Sin embargo tenemos que encontrar el espacio también para la entrega del corazón, para la pasión, para la confianza, para la alegría y la esperanza.

En este sentido el realismo crítico que anima al educador popular no se contrapone con la vigencia o la recuperación de un horizonte utópico.

Un proyecto de educación popular no puede estar animado sólo por la "razón instrumental". Valores como la vida, la solidaridad, la equidad, la justicia representan el meollo de su presente y de su proyección futura.

Aunque en los escenarios más oscuros, en los laberintos de inhumana alquimia que encierran nuestros niños en sótanos negros y fétidos, tenemos que seguir creyendo que no todo es muerte en la muerte, no todo es noche en la noche.

Héctor, un niño de la calle que vivía en un mercado sucio y ruidoso, estaba una noche absorto mirando el cielo. Alguien le preguntó: "¿Qué escuchas?", "El silencio", dijo él.

Aprendamos de aquel niño. Aprendamos a escuchar el silencio; a inventar gotas de luz en el universo de la noche. Obliguemos a que la muerte viva.

Puesto que toda utopía es "un proyecto de reconstitución del sentido histórico de una sociedad", pensamos que reconquistar el derecho a ella representa el proceso paralelo a la reconstitución de los sujetos sociales.

Entre ellos, los niños.

Esta es nuestra terca apuesta.

(1) En cuanto se refiere al significado originario, etimológico de la palabra "educación" existe todavía una controversia lingüística que refleja la controversia ideológica. En efecto el término en cuestión se podría relacionar con el vocablo latino "ducere", que indica comando; o al vocablo "ex ducere", que significa extraer desde adentro.

(2) Un útil y sintético recorrido de estas experiencias se puede encontrar en Kenneth Delgado S-G: "Educación internacional. Ideas y experiencias". Derrama Magisterial, Lima 1991.

(3) Damos enseguida algunas indicaciones bibliográficas para quienes estuvieran interesados en profundizar algunos de estos temas.

Para las experiencias autogestionarias ver, entre otros, Kohl, H: "Autoritarismo y libertad en la enseñanza", Ariel, Barcelona. 1972; y Ludojoski, R.L.: "El autogobierno en la pedagogía", Ed. Guadalupe. Buenos Aires, 1967.

Para la experiencia de Summerhill remitirnos a Neill, A.S.: "Summerhill", Lai&, Barcelona, 1973.

De C. Freinet puede consultarse "La educación del trabajo", F.C.E., México, 1971.

Para la teoría de Lewin remitimos al artículo "An experimentally approach to the study of autocracy and democracy", en Sociometry, Nº 1. 1938.

De Marcuse véase el texto "Eros y civilización". Seix Barral, Barcelona, 1976.

De Carl Rogers "Libertad y creatividad en la educación", Fontanella, Barcelona, 1973.

Para Lobrot indicamos su obra "La pedagogía institucional", Humanitas, Buenos Aires, 1974.

De Ivan Illich hacemos referencia a su texto clásico "La sociedad desescolarizada". Seix Barral, Barcelona, 1974.

Para Lorenzo Milani es muy útil la lectura de "Carta a una maestra", Nova Terra, Barcelona. 1973.

El texto de Luisa Muraro no ha sido traducido al castellano. Se trata de "La scimmia pedagogica", ed. L' erba Voglio. Milano, 1975.

(4) Ver Sigfredo Chiroque: "La Educación Popular no se justificaría básicamente por los sujetos a quienes llega, como lo quieren algunos; por sus métodos como lo quieren otros o por su pertenencia a una corriente Pedagógica contemporánea, sino se define fundamentalmente por la intencionalidad que busca, por la finalidad que plantea", en "Educación popular ¿para qué?". Se encuentra en el libro de A.V. "Hacia una nueva historia de la educación peruana". Derrama Magisterial, Lima, 1990.

(5) Particularmente activo en animar este debate encontramos el "Movimiento pedagógico" de Colombia.

(6) "Como un primer aspecto que debe ser repensado, está el concepto mismo de MENOR DE Y EN LA CALLE, que emerge como una gran categoría desde la que se pretende señalar y analizar un problema social que va en aumento: la visibilidad pública de la pobreza, encarnada en niños y niñas que proliferan en las calles. Sin embargo, tal categoría podría, estar operando como un instrumento ideológico más de estigmatización, en tanto tipifica al niño y la niña y mantiene oculta la naturaleza de su presencia en la calle; ser fuente generadora de ingresos. No hacer evidente esta realidad podría legitimar su invisibilidad como trabajadores y mantener inamovibles los parámetros con que se definen la "deambulación", "vagancia", "abandono"...". En Tatiana Treguear L.. Carmen Carro B., Diagnóstico situacional de la niña trabajadora de y en la calle", Costa Rica. 1989.

(7) Retomamos en este párrafo la "matriz de valores educativos básicos" propuesta por José Bengoa en su planteamiento de una "educación para los movimientos sociales". Hemos desarrollado esta matriz que nos parece en extremo sugerente, agregándole lo que hemos definido "eje de la resistencia" y reinterpretándola en relación a la específica problemática infantil. Ver de José Bengoa: "La educación para los movimientos sociales" en Proposiciones N' 15, Ediciones Sur, Santiago, Chile 1987.

(8) Estamos retornando en este caso las sugerencias de Marco Dallari en Spechio e L'altro. Ed. Nuova Italia, Florencia, 1990.