



Fotografía: Leticia Cervantes.

Referencias éticas para la educación popular

Alípio Casali

Pontificia Universidad Católica de São Paulo | Brasil
a.casali@uol.com.br

Introducción

No es necesario exponer una vez más lo que ya sabemos: todos los números, todas las cifras, con pequeñas o grandes diferencias, peores unas, mejores otras, no dejan de lanzarnos la misma gravísima acusación: no hemos sido capaces de satisfacer adecuadamente los derechos elementales de educación de los niños, jóvenes y adultos de nuestra generación.

Señalar esa carencia de educación en los *niños* es particularmente impactante, porque equivale a exhibir no sólo un hecho violento actual de ese panorama, sino también una amenaza futura: el desequilibrio social que puede acarrear.

En el caso de la imposibilidad de acceso a los derechos elementales de educación para *jóvenes* y *adultos* el escándalo del panorama actual no es menos grave. Sobre esta generación de jóvenes y adultos pesa un doble crimen: primero, haber producido

la riqueza de la cual otros disfrutaban, en cuanto a que ellos mismos han sido sistemáticamente excluidos del acceso a ella; y segundo, haber sido privados de escolaridad (o escolaridad plena) en la época apropiada, condenados a menores oportunidades de acceso futuro a tales bienes.

Ese hecho brutal claramente denota la incapacidad (y en gran parte el *desinterés*) del sistema mundial actual de atender todas las demandas de derechos escolares, y es un desafío ético. Hablo en nombre de la obligación ética de vivir en un orden planetario justo en el que todos los sistemas vitales y todos los individuos tengan acceso pleno al desarrollo de todas sus potencialidades. Rechazando los *privilegios* de pocos, por un lado, y las *privaciones* de muchos por el otro, debemos reafirmar los *derechos para todos*.

En las líneas que siguen trataremos de aclarar qué entendemos por obligación ética de inclusión.

Las demandas de educación de jóvenes y adultos

El conocimiento es patrimonio de la humanidad. Tanto que podría, en una expresión radical y jocosa de los derechos fundamentales, ser transmitido genéticamente. El conocimiento es parte indisoluble del proceso evolutivo que ha permitido a la especie humana su adquisición a lo largo de milenios. El derecho al conocimiento es el derecho a la vida. Entre los grupos primitivos, dejar de enseñar a un niño equivalía a condenarlo a muerte. ¿Por qué no pensamos de la misma manera en plena "sociedad del conocimiento"? Desde ese punto de vista, lamentablemente, la denominación *sociedad del conocimiento* suena como una ironía o un cinismo. ¿El conocimiento de quién? ¿Conocimiento para quién? ¿Qué clase de *sociedad* es esa? ¿Quiénes son sus verdaderos *socios*?

Más aún, se debe tomar en cuenta que las obligaciones éticas siempre se relacionan con la conciencia y con las posibilidades prácticas para su cumplimiento. Los derechos son históricos y, en

buena medida, culturales. La esclavitud fue un absurdo; sin embargo, durante mucho tiempo se consideró *natural* por los más ilustres intelectuales. Actualmente, la humanidad no cuenta con ninguna justificación para negar la plena educación de todos los niños, de todos los jóvenes y adultos sin escolaridad. Las estadísticas de la exclusión son una expresión hiriente de esa negación de derechos.

No cabe duda de que los Estados modernos han realizado un reordenamiento interno gigantesco para atender sistemáticamente las demandas sociales contemporáneas masivas, principalmente la educación. En muchos países, entre ellos Brasil, el esfuerzo ha sido extraordinario, y se han logrado algunos avances notables. Los índices de permanencia de los niños en la escuela, así como la inclusión de muchos que estaban fuera del sistema, han mejorado sensiblemente en las últimas décadas. El analfabetismo ha disminuido. Sin embargo, aún está lejos de ser erradicado.

La insuficiencia de las políticas públicas para atenderlas

El más reciente informe de la ONU (2003) sobre el Índice de Desarrollo Humano en el planeta constata algunos islotes en donde el desarrollo ha continuado, como en China; registra un estancamiento relativo en la mayor parte de las regiones; pero apunta verdaderos desastres sociales en curso, como en el caso del África al sur del Sahara. En los países de esa región, además del empeoramiento *vegetativo* (suena irónico llamarlo así) de los problemas ya existentes, el crecimiento vertiginoso del VIH/SIDA prevé una calamidad social. En Mozambique, absurdamente, los profesores de secundaria son uno de los principales vectores de transmisión del VIH.

Existen controversias respecto de los programas para el combate a la pobreza instrumentados por organismos multilaterales como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, y el mismo Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo ha señalado sus dudas sobre la eficacia de esos progra-

mas a mediano y largo plazo. Desde el punto de vista de los resultados, los datos son suficientemente claros para confirmar lo que ya se ha dicho: los sistemas políticos nacionales e internacionales se han mostrado incapaces de hacer efectivos los derechos sociales más fundamentales, principalmente la educación.

Entre tanto, no podemos alegar que falte una conciencia sobre los derechos. Por el contrario, esa “conciencia” ha sido formalmente declarada y solemnemente jurada en todos los documentos, programas y planes estratégicos de los organismos internacionales y en prácticamente todos los países del mundo. No se puede alegar tampoco falta de recursos; el problema es de distribución, y existen trabas deliberadas en el sistema que impiden que sea permeable a los cambios de los flujos, de manera que sea posible una gigantesca —y sin embargo indispensable y urgente— redistribución de los recursos del planeta.

Nos encontramos lejos de un reordenamiento general del mundo. Por otro lado, tenemos razones de sobra para pensar que lo que queda de positivo en las políticas sociales se debe en gran parte al raciocinio pragmático (valor a lo práctico) de cuidar la gallina para no perder los huevos. Es decir: poca ética y mucho pragmatismo. Estamos muy lejos de cualquier cosa parecida a pleno empleo, plena inclusión social, plena escolaridad, plena ética en las políticas públicas.

La radicalidad de las demandas de educación popular

Las explicaciones funcionales sobre la razón por la que el sistema no atiende completamente las demandas de educación de jóvenes y adultos satisfacen a muchos cuando se les presenta el cuadro actual del *desempleo estructural* (aquel que se produce por desajustes en la localización y la cualificación ofrecida y demandada; es posible que la inversión empresarial se esté produciendo en una región determinada mientras que la oferta de trabajo esté en

otra). Se argumenta que al sistema le es imposible atender a todos. Las justificaciones suelen comenzar con argumentaciones históricas que demuestran, por ejemplo, que ninguna sociedad hasta hoy ha logrado alcanzar un sistema social perfecto. Suelen concluir, al final, con llamados a la imperfección *natural* de los sistemas, a las diferencias *naturales* de los talentos y de la disposición entre los individuos, las culturas, los pueblos, etc. Esa argumentación opera una naturalización de la historia, lo que es un procedimiento mágico (fetichista), ideológicamente producido. A muchos les resulta satisfactoria la frágil afirmación de que *el pastel debe crecer antes de repartirse*, o que las asimetrías sociales son transitorias y se corregirán espontáneamente. Pero aun suponiendo que los sistemas puedan llevar a cabo una solución funcional que satisfaga las demandas sociales, quedaría *un más allá de las funcionalidades*, quedaría un fondo *ético* intangible, en los individuos, instituciones, culturas y pueblos.

El sistema formal *nunca* podrá asimilar la *cultura popular* (matriz de valores de la educación popular). En primer lugar, porque no le interesa. Sus intereses, en última instancia, serían los de convertir a la *cultura popular* en una variante de la *cultura pop*, la cual ya está perfectamente integrada a la industria cultural. En realidad fue creada por ella. La cultura popular (y la educación popular) es inaceptable para el sistema porque contiene elementos de índole antagónica a los de la cultura de masas: afirmación de lo irreductible, de la imprevisión, de lo incontrolable, y son estos elementos *liberadores, anárquicos, de resistencia*, lo que el sistema oficial (o Estado burgués) desearía neutralizar (por lo menos) en esas fuerzas sociales. En segundo lugar, porque la cultura popular contiene un dinamismo fundamental de libertad (un *resto de autonomía*) que ningún sistema o política oficial puede atender o manejar.

Así, nos encontramos frente a una paradoja formal. Desde el punto de vista funcional, la *inclusión* en los sistemas de producción-distribución-consumo, en los sistemas sociales de educación y cultura, y en los sistemas de participación política

constituye un derecho; la exclusión es violencia. Desde el punto de vista ético-crítico, sin embargo, tal *inclusión*, cuando implica la sumisión cultural e ideológica, cuando exige la pérdida de identidades exclusivas, cuando supone la negociación de la libertad, *es violencia*; la exclusión es también un derecho.

Educación y desarrollo popular: un nuevo sentido ético

Nacer no es suficiente. Una vez creada, la vida necesita conservarse mediante la reproducción; pero no es suficiente con reproducirse *a sí misma*: una vez que se conserva y se reproduce, la vida busca desarrollarse, alterándose. Desarrollarse no podrá consistir en otra cosa sino, en última instancia, realizar *todas* las potencialidades del ser.

Así pues, llevar a cabo propiamente la vida consiste en desarrollarla. Una de las formas del desarrollo es la conciencia de los medios necesarios para que se lleve a cabo. El más humano de esos medios (salvo los impulsos puramente instintivos) es la conciencia. Nos encontramos nuevamente en la educación, especialmente en la educación de jóvenes y adultos, como seres productivos (o, lo que no es extraño, en peores condiciones: excluidos del acceso al sistema productivo por el desempleo estructural) para los cuales el acceso al conocimiento es la condición básica para que puedan reproducir y desarrollar sus vidas.

La educación es una de las exigencias, y al mismo tiempo, una de las condiciones del desarrollo humano. Frente a los imperativos éticos de crear, reproducir y desarrollar la vida, la tarea de la educación tiene poco que ver directamente con *crear* la vida. Tiene algo que ver con su *reproducción*: la educación es uno de los medios para proporcionar las condiciones de multiplicación material y social de la vida, en la medida en que contribuye a la reproducción de la fuerza de trabajo calificada, de las ideas, convicciones, disposiciones, ciencia, tecnologías, técnicas... Pero la educación tiene todo que ver con el *desarrollo* de la vida: descubrir potencialidades, crear nuevas

posibilidades para sus logros, mejorar las cualidades de los individuos y, en consecuencia, de las instituciones. Este desarrollo sólo será ético si se inscribe en el sentido (dirección) de la plenitud. Y sólo será pleno si comprende todos los ámbitos y horizontes de lo humano, desde el más material (creación y recreación de la vida, inclusive la comodidad), el estético, el impulsivo-afectivo, el social (la convivencia placentera) y el espiritual. Sólo será pleno si es un desarrollo de todos, a escala planetaria.

Lo que se propone aquí como el primero de los significados de la acción educativa es la materialización fundamental (visual, tangible, sonora, sabrosa, cálida) de los sujetos concretos de la educación, que tienen un rostro, un nombre, palabras, un cuerpo con deseos, afectos y sensibilidades. Mis educandos y los educandos de la humanidad deben ser considerados, antes que todo, en su condición material sensible. Son seres concretos que sienten hambre, que están cansados por su trabajo, frustrados respecto de sus intereses individuales, con emociones, deseos, etc.

Este sentido de la educación no es novedoso. Por el contrario, es el más fundamental, primordial, ancestral de todos. Sin embargo, considero que debe decirse lo que necesitamos: rescatar algunos orígenes perdidos a lo largo del camino de nuestro *desarrollo* humano y pedagógico. Principalmente porque vivimos una crisis de sensibilidades y de sentidos, a escala mundial: el hambre, las enfermedades endémicas, las violencias, el cuerpo reducido a mercancía y objeto de consumo, la sumisión de los infinitos sentidos del cuerpo (del placer, de la estética) a unos cuantos modelos transmitidos por los medios, las imposibilidades e insensibilidades de comunicación, etc.

Desde el punto de vista ético, el ser humano sensible que se presenta como *educando joven o adulto* frente a nuestros proyectos de *desarrollo* no es otro que el pobre, excluido, marginado, victimado. Y preferentemente siempre el más pobre, el más excluido, el más victimado. O les damos respuesta con un *nuevo sentido* para su educación y su desarrollo, o

nuestra respuesta será simplista, no será popular, ni ética, ni tendrá un alcance planetario. Nuestro desafío crítico es el de saber, negativamente, *desencantar* al mundo (la magia de sus poderes violentos y excluyentes *naturalizados*) y, a continuación, positivamente, *reencantarlo* con entusiasmo en las nuevas tareas pedagógicas liberadoras y promotoras del desarrollo de la vida para todos.

Este reencantamiento es como un reconocimiento del mundo, visto ahora desde un nuevo ángulo, el de la belleza inscrita en la práctica pedagógica que rescata a los jóvenes y adultos excluidos de la escuela y del derecho de participar en el banquete de la vida económica, social, política y cultural. El resultado de ese proceso de liberación y de promoción del desarrollo de todos es, por lo tanto, una especie de renacimiento social. La esclavitud del trabajo fue legalmente abolida, pero la exclusión escolar reclama una nueva abolición.

Una nueva práctica con sentido ético

Los nuevos significados requieren nuevos sentidos para la acción. Nuestra condición es la de compartir ideas, es una condición *común*. Nuestros educandos, jóvenes y adultos, viven en condiciones de privación, de exclusión. Nuestra disposición sólo puede consistir en una acción educativa capaz de incorporar, como punto de partida, medio y fin, los intereses propios del sentido común de la humanidad: basados en la conciencia, en la libertad, en la convivencia justa, capaces de promover el incesante movimiento de la vida de crearse, reproducirse, desarrollarse.

Así pues, se trata de proyectar este aspecto en la perspectiva actual y futura de una sociedad *planetaria* (Morin, 1999). Esto nos presenta una cuestión específica, que debe aclararse: la validez de los proyectos *comunes* de educación, o sea, el alcance crítico del discurso de los excluidos, sujetos de la educación.



Fotografía: Carlos Blanco.

Recomendaciones para la acción

1. Un proyecto común de educación tiene validez específica para el conjunto de sujetos involucrados y comprometidos con ello en su proceso de producción y de ejecución. La posibilidad de la ampliación de la validez a otras situaciones análogas, desde el punto de vista estrictamente metodológico, dependerá siempre y fundamentalmente del empleo de métodos adecuados. Los diversos niveles posibles de rigor metodológico definirán las posibilidades de generalización de la validez del proyecto, en los respectivos ámbitos culturales de su alcance.
2. La comunidad de los excluidos debe lograr un consenso argumentativo mediante un proceso sistemático de diálogo radical, en condiciones simétricas entre los participantes, en donde todos puedan tomar la palabra para hablar de su mundo, y en ese diálogo, a partir de su práctica y sobre ella, desarrollar recíprocamente su con-

cientización (Freire, 1968), en su proceso de formación y su praxis.

3. Es necesario enfatizar que la validez del discurso crítico de la comunidad de educandos, excluidos del sistema, encuentra su fundamento primero y último en la condición de su vida negada, pues la vida es el fundamento primero y último de toda verdad, es el valor más universal, es la medida que legitima todo pensamiento y acción.
4. La vida negada impone su interés inherente de ser, y de ser más y mejor. La vida necesita desarrollarse, y desarrollarse plenamente. Antes que nada, en su máxima materialización, lo que hace resaltar el hambre como el problema humano propiamente fundamental. En última instancia, en su máxima espiritualidad. La vida de la que se trata, en proyectos con sentido común, teniendo a la vista su desarrollo, es la vida convivida, la comunidad. En su plenitud es la comunidad planetaria, diversa, compleja, capaz de lograr las posibilidades de desarrollo de cada individuo (en su irreductible singularidad), y las de todas las diversas instituciones y culturas (en sus irreductibles particularidades); en síntesis, las posibilidades de desarrollo de la humanidad, en su máxima universalidad, planetariamente, en todos sentidos.
5. Cada institución (escolar, cultural, laboral, religiosa, etc.) tiene la obligación ética, antes que nada, de hacer efectivos los derechos de ciudadanía de todos sus integrantes y de todos los miembros de la comunidad local afectada. Llevar a cabo esta obligación es una condición de legitimidad ética para que uno pueda hablar a favor de todos los demás excluidos de la sociedad.
6. La inclusión sistémica (escolarización) de los derechos de cada individuo no puede tener como contraparte el sacrificio de ninguna de sus libertades de conciencia, palabra y acción, ni de

la afirmación de sus identidades culturales. Por el contrario, la inclusión tiene un sentido ético cuando eleva estas libertades y logra su realización.

7. El criterio supremo de calidad de cualquier acción social (educativa) es que posibilite el pleno desarrollo de la vida de cada uno y de todos.

Traducción: Dora Benveniste Levy

Lecturas sugeridas

- DELORS, JACQUES *et al.* (1996), *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, París, UNESCO, en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf>
- DUSSEL, ENRIQUE (1998), *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*, Madrid, Trotta.
- FREIRE, PAULO (1968), *Pedagogia do oprimido*, Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- MATURANA, HUMBERTO Y FRANCISCO VARELA (2003), *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*, Argentina, Lumen/Editorial Universitaria.
- MORIN, EDGAR (1999), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, París, UNESCO. Texto completo en español: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf>
- PNUD (2003), *Informe sobre el desarrollo humano*, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, en: <http://hdr.undp.org/reports/global/2003/espanol/>

NOTA: artículo publicado en el número 10 de *Decisio*, enero-abril de 2005.