

**COLECCIÓN**  
**acción social**



# **Escuela solidaria**

# **Espacio popular**

Joaquín García

**IDENTIDAD**

**CUADERNO 7**

	IDENTIDAD	ESCUELA SOLIDARIA	DESAFÍOS DEL MUNDO DE HOY
1	<b>Martin Gelabert</b> <i>Regenerar la cultura desde el Evangelio</i>		
2		<b>Carlos Díaz</b> <i>El educador: agente de transformación social</i>	
3			<b>Fernando Marhuenda</b> <i>Trabajo y educación</i>
4		<b>Enrique Lluch</b> <i>Gestión fraterna de un centro educativo</i>	
5		<b>María Vicenta Mestre</b> <i>La persona prosocial: procesos psicológicos y prop. educativas</i>	
6			<b>Javier Aguirregabiria</b> <i>Quien trabaja por la paz puede sentirse feliz: es hijo de Dios</i>
7	<b>Joaquín García</b> <i>Escuela solidaria. Espacio popular</i>		
8		<b>Luis A. Aranguren</b> <i>Una escuela abierta al barrio</i>	
9			<b>Grupo Entorno</b> <i>En torno a la educación socioambiental: ecología, desarrollo y solidaridad</i>
10	<b>Jordi Giró i Paris</b> <i>El proyecto humanista del cristianismo</i>		
11		<b>R. García / J. A. Traver / I. Candela</b> <i>Aprendizaje cooperativo</i>	
12			<b>Enric Canet</b> <i>Pobreza y exclusión social</i>
13	<b>Antonio Botana</b> <i>La escuela como proyecto evangélico</i>		
14	<b>Francesc Torralba</b> <i>Pedagogía de la vulnerabilidad</i>		
15			<b>Juan Escámez / Ramón Gil</b> <i>La educación para la ciudadanía</i>
16	<b>Agustín D. Moratalla</b> <i>Educar para una ciudadanía responsable</i>		
17		<b>Javier A. Arroyo</b> <i>Acción responsable</i>	
18			<b>Pedro Sáez</b> <i>Educar en una escuela intercultural</i>
19	<b>María Nieves Tapia</b> <i>Aprendizaje y servicio solidario</i>		
20		<b>Félix García Moriyón</b> <i>Familia y Escuela</i>	
21			<b>Kosé M. Domínguez Prieto</b> <i>Razones para el compromiso</i>

IDENTIDAD

– Cuaderno 7 –

# **Escuela solidaria Espacio popular**

Joaquín García

 **COLECCIÓN  
acción social**

**Escuela solidaria. Espacio popular**  
**Joaquín García**

© Joaquín García

© Editorial CCS

© Publicaciones ICCE  
(Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación)  
Conde de Vilches, 4 - 28028 Madrid  
[www.icceciberaula.es](http://www.icceciberaula.es)

Primera edición 2012  
Segunda edición 2019

Reservados todos los derechos.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)), si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

# SUMARIO

<b>Introducción .....</b>	<b>7</b>
<b>1. El malestar de la educación .....</b>	<b>11</b>
1.1. El desbordamiento del aula .....	11
1.2. Nuevos actores educativos .....	13
1.3. El deshielo de la razón .....	15
Conclusión .....	16
<b>2. Retos e itinerarios de la escuela popular .....</b>	<b>19</b>
2.1. La escuela ante las desigualdades sociales .....	19
2.2. La escuela ante las discapacidades .....	27
2.3. La escuela ante la inadaptación .....	30
<b>3. El estallido de la exclusión .....</b>	<b>35</b>
3.1. Nuevo estatuto de la exclusión .....	36
3.2. Los mecanismos de exclusión .....	38
3.3. Practicas solidarias .....	48
3.4. Escuela con vistas .....	48
3.5. Escuela centrada en la persona .....	51
3.6. Escuela-hogar .....	56
3.7. Comunidad cívica .....	59
<b>Guía práctica para el educador .....</b>	<b>63</b>



## INTRODUCCIÓN

El mundo educativo reclama nuevas *finalidades*, que asignen metas y motivaciones a la acción educativa así como nuevos *cantos* que incentiven la tarea<sup>1</sup>. Las finalidades y cantos para la educación se construyen con los mimbres de los mejores relatos protagonizados por el propio mundo de la educación. La Escuela Popular es uno de esos cantos que han hecho aportaciones decisivas para asignar nuevos objetivos a la educación y promover buenas prácticas educativas.

La Escuela Popular nace para romper el destino de los excluidos y, con frecuencia, lo logra, como reconoce Albert CAMUS en *El primer hombre*; del maestro le vino a CAMUS “el único gesto paternal, a la vez meditado y decisivo, que hubo en su vida de niño. Pues el señor Bernard, su maestro de la última clase de primaria, había puesto todo su peso de hombre, en un momento dado, para modificar el destino de ese niño que dependía de él, y en efecto lo había modificado”. En el interior de aquel barrio, “que exhibe sus ganglios de miseria y fealdad”, el niño Alberto salva su densa soledad y su desesperación a través de la escuela: “solo la escuela proporcionaba esas alegrías de niño. E indudablemente, lo que con tanta pasión amaba en ella era lo que no encontraba en casa, donde la pobreza y la ignorancia volvían la vida más dura, más desolada, como encerrada en sí misma”<sup>2</sup>.

Una Escuela Popular no es aquella que cuenta con un grupo de iluminados, que elige estar con los pobres o decide que resulta interesante apostar por los últimos; es más bien aquella escuela que se enraíza en los procesos de eman-

.....

- 1 Como ha recordado recientemente J.A. MARINA la palabra *incentivo* procede de *cánere*, cantar, y significa lo que me hace cantar en su mismo tono Cfr. *El misterio de la voluntad perdida*. Anagrama. Barcelona 1997. p. 54.
- 2 CAMUS, A. *El primer hombre*, Tusquets Ediciones, Barcelona 1994, pp. 39, 120, 127-128.

cipación en curso; tampoco es aquella que realiza acciones solidarias, como un valor añadido y yuxtapuesto, mientras los excluye en sus objetivos y en sus prácticas, sino aquella que se configura institucionalmente desde la solidaridad. El alcance de esta distinción proyecta sobre la Escuela Popular el mismo lamento de Herder CAMARA, al percibir que no siempre la generosidad perturba la injusticia ni siempre está interesada en cambiar las relaciones de poder: cuando abro un aula para desvalidos, me llaman santo; cuando intento cambiar la escuela me llaman comunista. No es un despacho cerrado, que se abre en el interior del sistema educativo; ni es primariamente un aula que atiende a los niños con necesidades especiales, ni siquiera son más populares las escuelas que se ocupan de los fracasados escolares en talleres o granjas ecológicas. Cuando este despacho se abre, nada queda en su sitio, convulsiona incluso la residencia mental. ¿Acaso en la historia hay procesos que sirven a los perdedores? ¿Puede la escuela olvidar los requerimientos de los vencedores y caer de parte de los vencidos? En el interior del proyecto modernizador, el sistema educativo ha incubado los gérmenes de otro modo de entender la educación. (Capítulo I.)

Una escuela popular es también aquella que cuenta con un grupo de personas e instituciones empeñados en que los ausentes se hagan presentes, los que no cuentan empiecen a contar, los que ocupaban un lugar secundario en la escena, desempeñen un papel principal. Hay niños, adolescentes y jóvenes que no tienen un lugar en el mundo y vagan como supernumerarios en él<sup>3</sup>; ¿Cuáles son sus contornos y sus apelaciones? Los procesos históricos sin voluntades, que escuchen e intenten descodificar sus reclamos, son naufragios sin espectadores. ¿Puede la escuela afrontar el nuevo desafío de la exclusión? ¿En qué consiste la nueva cuestión educativa que ha hecho exclamar a Jacques DELORS en la *Educación encierra un tesoro*, que el primer objetivo de los sistemas educativos debe ser disminuir la vulnerabilidad social de los niños procedentes de medios marginales y desfavorecidos, a fin de romper el círculo vicioso de la pobreza y la exclusión<sup>4</sup>. (Capítulo II.)

No es una escuela con comedor para pobres, aunque en ocasiones el pan es tan esencial como el bolígrafo; tampoco le otorga el marchamo solidario disponer de una aula especial para los “retrasados”, ya que no se combate la exclusión en mesas separadas, como decía don Milani “Diamo ai poveri la stessa scuola dei

.....

3 CASTEL, R. *Les metamorphoses de la question sociale*. Fayard, Paris 1995.

4 DELORS, J. *La educación encierra un tesoro*. Santillana. 1996. p. 156.



ricchi, perche si possano difendere dai loro soprusi” Con frecuencia ha sucedido lo contrario: que la escuela de los ricos ha absorbido a los pobres, que intentan llegar a ser como ellos. Es una escuela con tres hambres esenciales: la de pan, la de cultura y la de Dios. Como se leía en un graffiti, sobre la pared de una escuela popular “Si yo tuviera hambre, pediría un libro y medio pan”. Y Dios al fondo. Piden ser reconocidos y encontrar respuesta a sus hambres. ¿Estamos en condiciones de responder a este nueva realidad? ¿Qué claman y qué esperan de la escuela?. ¿Qué debemos escuchar? ¿Suenan en alguna parte mensajes que requieren respuesta? ¿Se puede optar por otro modelo de educación? ¿Existe alguna guia de ruta que señale en dirección justa? ¿Cuáles son los puntos luminosos, que hacen de una escuela un espacio de solidaridad? La Escuela Popular antes que una opción es un proceso, antes que un despacho es una perspectiva; un proceso y una perspectiva que se sustancia en opciones ideológicas, prácticas adecuadas y en organizaciones pertinentes (Capítulo III).



## **1. EL MALESTAR DE LA EDUCACION**

El sistema educativo actual se ha conformado históricamente en confrontación con los requerimientos y exigencias de la sociedad moderna. De la instrucción, formación y educación que se proporciona a sus niños y jóvenes, depende en buena medida la viabilidad del proceso de modernización. Cada viraje en este proceso ha significado una convulsión en el sistema educativo, que requería articular sus piezas y adecuar sus funciones. Se espera de la educación que contribuya a adaptar los valores tradicionales a las exigencias de la modernización y a socializar los nuevos valores con el fin de que no se produzcan quiebras individuales y colectivas.

Este empeño modernizador está en el origen del actual sistema educativo, que consiguió de este modo redefinir las finalidades educativas en función de la autonomía del sujeto, crear unas instituciones académicas con el fin de canalizar las responsabilidades comunitarias y establecer un nuevo horizonte para la educación acorde con la racionalidad instrumental. Detrás de cada ganancia, se esconden unas pérdidas, que se viven como malestares en el ámbito educativo y minan incluso la propia finalidad de la educación.

La escuela popular se construye hoy pleiteando con estas reducciones y cultiva alternativas a estas pérdidas. Amplía los espacios educativos, que habían sufrido una excesiva reducción a las aulas, promueve nuevas responsabilidades entre los agentes sociales y activa el deshielo de la razón instrumental desde la preferencia por los últimos.

### **1.1. El desbordamiento del aula**

El sistema educativo moderno existe para institucionalizar los momentos y las formas del aprendizaje; a la escuela se va a aprender y cuantas veces se quiere aprender; la educación se ha unido primariamente a una etapa de la vida que

tenía que ver con la doma inicial de niños y jóvenes para introducirles en una determinada sociedad. Era como la puerta de entrada que dotaba de equipaje suficiente para vivir personal y socialmente un mundo de sentido, funcional a los procesos de modernización.

Pero, ¿quién debe aprender y cómo debe estructurarse el aprendizaje? La sociedad industrial ha organizado el sistema educativo en función de la sociedad de mercado, liderada permanentemente por la tecnología y en función de la disciplina de la fábrica, necesitada de personas competentes y sumisas. El destino de la escuela es preparar para el ejercicio profesional; y ese futuro profesional del estudiante configura a su vez las reformas educativas.

Cuando la educación, como institución moderna, se sustanció en el aula, con sus prestaciones y providencias formales, inició un camino hacia la autoreferencial y el ensimismamiento. La escuela empezó a desvincularse de la familia, de la comunidad, de las organizaciones sociales, de la salud, de los servicios de proximidad. Y perdió la gran riqueza que procede de la producción comunitaria de la educación. La educación se identificó torpemente con el sistema escolar y con los recursos institucionales. Y el aula se convirtió en la gran metáfora del mundo industrial: organización jerárquica y división del saber entre quien sabe y quien no sabe; y el libro llegaría a ser la gran metáfora con la que concebimos al sujeto y su posición en el mundo<sup>5</sup>.

La ilusión ilustrada de que la escuela podría, por si sola, satisfacer todas las necesidades educativas de la vida humana, se ha quebrado y, en su lugar, hay que vincular la educación a otras fuentes, a otros contextos, a otros escenarios. Y de este modo, la educación desborda el marco escolar para recuperar los mundos de vida y busca nuevos vínculos con la calle, con la familia, con la comunidad, con la comunicación. Ningún problema hoy empieza en la escuela ni puede abordarse solamente en ella.

La escuela popular nace de este impulso y pretende ser más permeable a los dinamismos comunitarios, a las familias, a las organizaciones sociales. La Escuela Popular no puede entenderse ya como un espacio blindado, sino que se considera solo una pequeña parte de los instrumentos de que una cultura dispone para iniciar a los jóvenes en sus formas de vida; puede incluso, como es el caso hoy,

.....

5 AA.VV. Alfabetizzazione e oralità, R. Cortina, Milano 1995, p. 31.

entrar en contradicción con otros sistemas que intentan transmitir a los jóvenes las reglas de vida. Cuando la familia se reúne para comer y sus miembros intentan dar un significado a los acontecimientos de la jornada, o cuando los niños intentan ayudarse para comprender el mundo, están ejerciendo la educación<sup>6</sup>.

La educación, de este modo, es una aventura colectiva que se sostiene sobre la producción comunitaria de los bienes educativos. No es manteniendo el mito del capitán del barco como podrá sobrevivir la educación, sino insertándose en el seno de un movimiento que se sustenta sobre la colaboración. La preocupación mayor de la educación consiste en activar los dinamismos comunitarios, despertar lo que está dormido en cada persona, activar el protagonismo del propio grupo y sus potencialidades. La educación se apoya en la fuerza transformadora de la *tradición comunitaria*; es decir, en el papel activo y decisivo de las comunidades en la gestión de sus propios riesgos, por el cual las poblaciones dejan de ser *objeto* de educación para considerarse *sujeto*. En la educación, la población no es un simple objeto de aprendizaje, sino que es a la vez sujeto y objeto. Sin su protagonismo, no hay solución posible a ningún problema educativo<sup>7</sup>.

El **fin** de una escuela popular es la educación que crea significados, ofrece motivos para vivir, hace al individuo consciente de sus raíces, posibilita habitar en el mundo como en su hogar y activa procesos de integración; las aulas que posibilitan el intercambio de conocimientos e institucionaliza la enseñanza es un simple **medio**. Pero con demasiada frecuencia el medio se convierte en fin y ni siquiera se puede afirmar que exista un vínculo automático entre escuela y educación. La tarea fundamental hoy consiste en establecer nexos entre el *medio* de la escuela y el *fin* de la educación<sup>8</sup>.

La escuela popular se resiste a tener que elegir entre la escuela y las vinculaciones, que la desbordan, entre las técnicas pedagógicas y los espacios de socialidad.

## 1.2. Nuevos actores educativos

La apuesta por la modernización hizo emerger dos actores sociales, cuyas exigencias han marcado las sucesivas reformas educativas: las Administraciones

.....

6 SABATER, F. *El valor de educar*. Ariel. Barcelona 1997.

7 GARCIA ROCA, J.: *Público y privado en la acción social*. Ed. Popular. Madrid, 1992.

8 GARCIA ROCA, J. *La educación ante el próximo milenio*, Sal Terrae, Santander 1998.

del Estado y el sistema productivo. En confrontación con las administraciones públicas, consiguió de este modo conquistar la libertad académica y la autonomía frente al poder político, al tiempo que preparaba los profesionales adecuados que requería el Estado moderno. El estado de las autonomías y la construcción de la Unión europea, en los últimos años, exigían no solo una nueva redistribución de las competencias sino una armonización de estudios, capacitaciones y titulaciones.

Recientemente, se ha confrontado con el sistema productivo y de su encuentro nació la voluntad de adecuarse a las demandas de la nueva racionalidad. El avance del conocimiento científico y del desarrollo tecnológico, sus implicaciones cada vez mayores y más directas sobre los procesos productivos, obligan a una formación básica y más prolongada, a una formación mas consistente y a la vez más versatil, susceptible de adaptarse a necesarias y frecuentes innovaciones<sup>9</sup>.

El proceso de modernización dividió el espacio social entre lo público y lo privado e hizo a lo primero equivalente del Estado y a lo segundo lo hermanó con el mercado. La escuela popular, que se considera productora de bienes comunes, nacía asfixiada porque no se consideraba ni lo uno ni lo otro. La suerte de la Escuela Popular está unida a una redefinición de lo público: no es estatal, porque está fuera del control directo del Estado y de sus Administraciones, más bien representa un “espacio asociativo, sin coerción, de solidaridades concretas” (Michel WALZER); no es tampoco privada, porque tiene por bien interno el servicio a los ciudadanos y el interés público.

La escuela popular responde a otros requerimientos que no son los de las Administraciones ni de las Empresas, se añade un tercer actor que representa lo popular, que hoy se sustancia como espacio público. De este modo, la escuela popular amplía las fronteras de la ciudadanía social y está llamada a jugar papeles más significativos en la creación del espacio de lo público. Se delinea un sentido de lo público, que no se vincula solamente a los aparatos del Estado, sino a una pluralidad de sujetos y dimensiones de la ciudadanía. La escuela popular es una expresión del público social. Cada vez que la escuela popular se ha alistado con los intentos privatizadores de la enseñanza, ha perdido su propia sustancia; y toda vez que ha consentido identificarse solo con los requerimientos estatales, se ha vanalizado su misión propia.

.....

9 Cfr. *Libro Blanco para la reforma del sistema educativo*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid 1989, p. 4.

### 1.3. El deshielo de la razón

A causa de la apuesta modernizadora, la educación ha estado durante dos siglos confiscada por la idea de la enseñanza como aprendizaje de conocimientos, habilidades e instrumentales, en función de la competencia técnica. Respondía al primado de la razón instrumental, interesado en los medios más que en los fines y en alcanzar el máximo de eficiencia con el mínimo coste. Asimismo, la educación postulaba la autonomía del individuo como su finalidad primordial. Con la edad moderna, las exigencias de la **utilidad** desplazan a las de la perfección; la educación se entiende y se valora desde las prestaciones que es capaz de ofrecer<sup>10</sup>. La educación se emparentó, en primer lugar, con la **perfección** y se orientó a desarrollar las capacidades humanas de acuerdo con las oportunidades históricas de su clase social: educar significaba, hasta el s.XVII, enseñar a buscar la perfección a través del ejercicio de la razón y de la virtud, aspirar a la verdad y al bien (paideia).

Con el proceso de modernización, el destino de la educación se vincula a la preparación a la competencia en la sociedad de mercado. Se crea, de este modo, un sub-sistema especializado, que se sustancia en la escuela y se convierte en la puerta de entrada a la profesión. La especialización funcional implica un distanciamiento creciente de los mundos vitales; y la escuela es el primer ámbito en el cual el niño aprende a controlar sus sentimientos en función de la lucha por ser el primero y alcanzar un lugar en la sociedad competitiva. Progresivamente, la finalidad educativa se convierte en mero aprendizaje. “Aprender a aprender” resultará la fórmula más lograda de la pedagogía; y desarrollar la capacidad de aprender, que se podrá utilizar en cualquier situación, el éxito mayor de la educación. El ideal del aprendizaje no está en acumular conocimientos justos o en saber la verdad, ni en desarrollar capacidades útiles ya que pronto resultarán inapropiadas. Se trata de una competencia instrumental, formal, sin contenido, que, en lugar de estar orientada a valores, lo está al dominio de instrumentos.

La escuela popular pretende emerger un nuevo horizonte de necesidades educativas que no son meramente funcionales, sino que solicitan respuestas sobre el sentido, sobre el significado de la vida y de la muerte; la utilidad deja paso a la **realización solidaria** de sí mismo; la educación ya no puede entenderse como adaptación a las exigencias de la sociedad, sino como auto-realización

.....

10 LUHMANN, SCHORR, *Il sistema educativo. Problemi di riflessività*. Armando, Roma 1988.

de una personalidad autónoma y crítica. La escuela tiene que elegir entre crear productores y consumidores o favorecer el despliegue de las capacidades de cada persona. En el primer caso, domestica, manipula e impone; en el segundo, se construye sobre la reciprocidad y la convivencialidad, como elementos sustantivos de la identidad. Identidad no necesariamente debe interpretarse como algo que se impone para distinguirnos y separarnos del otro; hay una identidad que consiste, precisamente, en no cerrarse en sí misma y en avanzar hacia formas de existencia solidaria. Pero es una coartada de la actual hegemonía cultural convertir la identidad personal en una defensa desaforada de la autonomía, entendida como no depender de otros para no ver coartadas nuestras posibilidades de crecimiento. Necesitamos, en su lugar, una identidad abierta que se deja asaltar por el grito de los últimos y de los que están pero situados, aunque sea una identidad fracturada por la diferencia y tensionada por la desigualdad.

Lo que estaba en el origen del bienestar del individuo y ampliaba la capacidad de dominio, iba a amenazar nuestras vidas. El crecimiento económico justificaba la mala distribución y el progreso, podría indicarse en dólares. La centralidad de las tecnologías convierte la salud en un problema técnico y el bienestar, en un asunto de dólares. Se ha hablado de una pérdida de resonancias, de profundidad y de riqueza en el ámbito humano.

La escuela popular es ese lugar donde se está recreando el concepto mismo de saber, que tiene menos de aprendizaje de conocimientos clasificados y codificados que de adquisición de una sabiduría original, donde importa menos el aprender que el **saber hacer**, para poder influir sobre el propio entorno y hacer frente a las situaciones; el **saber ser**, con el fin de contribuir a la realización personal en todas las dimensiones del ser humano, desde el corporal hasta el espiritual y religioso ; y el **saber convivir**, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas, realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos. Una Escuela Popular no puede privilegiar un tipo de saber frente a otros; más bien, deja espacio para que surjan y se activen todos los tipos de inteligencias.

## Conclusión

Mientras el sistema educativo servía a la modernización social, la Escuela Popular nace en connivencia con sus víctimas; aquella apuesta por el progreso y esta, por sus perdedores. Ya no es resultado solo de un proceso social, sino de una voluntad que decide y apuesta por los que están peor situados. La apuesta



por la modernización requería el olvido sistemático de las fracturas de la misma. Como formuló Walter BENJAMIN, el viento del progreso permitía olvidar a sus víctimas.

Lo percibió con absoluta rotundidad Bertol BRECHT, en *Preguntas de un obrero ante un libro*: “Tebas, la de las Siete Puertas, ¿quién la construyó?/ en los libros figuran los nombres de los reyes./ ¿Arrastraron los reyes los grandes bloques de piedra?/...La noche en que fue terminada la Muralla china,/ ¿adónde fueron los albañiles? Roma la Grande/está llena de arcos de triunfo. ¿Quién los erigió?/

Todas las sociedades se enfrentan a la necesidad, no solo de encontrar respuestas adecuadas para asegurar su progreso sino a un reto más acuciante que en cualquier otro período de su historia: afrontar el reverso del progreso y recordar a los olvidados del crecimiento económico, como lo expresa poéticamente Pedro Casaldáliga<sup>11</sup>, “eran diez leprosos./ Era esa infinita legión/que sobrevive a la vera/ de nuestra desatención./Te esperan y nos espera/ en ellos Tu compasión./Leproso, Tú y compañía/ carta de ciudadanía/ nunca acaban de dar”.

En este contexto, la escuela popular nace, como reconoce el Informe DELORS en la *Educación encierra un tesoro* (1.996) para “conciliar la competencia que estimula, la cooperación que fortalece y la solidaridad que une” (p. 17).

.....  
11 *Sonetos neobíblicos precisamente*, Nueva utopía, Madrid 1996, p. 43.



## 2. RETOS E ITINERARIOS DE LA ESCUELA POPULAR

La escuela popular, en la actualidad, es como un zócalo en el que convergen cuatro avenidas, con sus respectivos dispositivos y providencias: la avenida de la *igualdad*, que afronta los problemas de la pobreza y, en su interior, apuesta por una educación para la justicia; la avenida de las *discapacidades*, que afronta la existencia de sujetos más frágiles y en su interior apuesta por una educación convivencial; la avenida de las *inadaptaciones*, que afronta la realidad transgredida y apuesta por una educación participativa; y la avenida de la *exclusión*, que afronta los nuevos mecanismos de marginalización y apuesta por una educación integradora e inclusiva.

En la actual escuela popular y solidaria convergen todos estos desafíos como si de estratos geológicos se tratara. La Escuela Popular incorpora las aportaciones de las distintas etapas, que han ido construyendo buenas prácticas en confrontación con las desigualdades económicas, con las discapacidades orgánicas y psíquicas, con las nuevas transgresiones y finalmente con la emergencia de la exclusión social; en ese largo itinerario, no siempre fácil y pocas veces logrado, se han ido creando los dispositivos y providencias educativas que constituyen hoy el acervo de la escuela popular.

### 2.1. La escuela ante las desigualdades sociales

Los cambios económicos y sociales producidos en las últimas décadas han dado lugar a una nueva sociedad predominantemente urbana, dinámica e industrializada, que no ha sido capaz de erradicar las desigualdades sociales, más bien acentuaron las polaridades.

La existencia de la desigualdad se despliega en grandes **fracturas** de carácter estructural, que se han instalado en la organización social. En primer lugar, **el conflicto capital-trabajo** inicia una fase en que la productividad del capital crece

sin trabajo y lo que es bueno para el capital no lo es para el trabajo (cada mañana se anuncian a la vez las ganancias para las empresas y las reducciones del personal); su población problema son los jóvenes que deambulan buscando un lugar en la sociedad, el parado de larga duración o el joven con una media de 38 meses para encontrar el primer empleo, los trabajadores poco cualificados y los jóvenes con poca experiencia profesional<sup>12</sup>. En segundo lugar, **el conflicto Norte- Sur** agranda la brecha entre países; su población problema es la emigración que llega a nuestra casa como una “pesadilla errante”, como desesperación por un lado y de cerrazón por otro. Mientras Brahim, uno de los pocos sobrevivientes del naufragio de una patera el 16 de septiembre de 1998, en nombre de todas las pateras del mundo decía “nadie puede poner fronteras a nuestra hambre”<sup>13</sup>. El **conflicto varón-mujer**, como expresión del dominio de la tribu, tiene su población problema en la mujer violada y violentada, en la prostitución forzada, así como la explotación laboral de las mujeres en condiciones de verdadera esclavitud<sup>14</sup>. Finalmente, se anuncia el **conflicto entre capital financiero y producción**, que tiene su población problema en los pueblos declarados improductivos, en especial aquellos territorios, como Africa subsahariana, que no existen para la globalización económica, y los grupos “económicamente inútiles”.

Estas fracturas han planeado agudamente sobre el ámbito educativo, que ha debido enfrentarse al hecho sangrante de la desigualdad y a sus poblaciones-problemas; de este encuentro han surgido algunos principios básicos inspiradores de la escuela popular, que tienen especial relevancia hoy: la universalización de la enseñanza, la preferencia por los últimos y el reconocimiento de la desigualdad, como una realidad socialmente producida.

### *Universalización y la escuela para todos*

La universalización de la educación constituye una conquista básica ante el reto de las desigualdades. Proclamar el derecho de todos a la educación, obligatoria

.....

12 En España, el 40% de las jóvenes y el 36% de jóvenes están desempleados; el 39 y el 30, en Italia; el 32 y el 22, respectivamente, en Francia.

13 En este fin de milenio, el 15% de la población mundial posee el 79% de la riqueza; la pobreza absoluta castiga a 1.300 millones de personas a vivir con menos de un dólar por día (lo que cuesta un billete de autobús). La fortuna de los tres hombres más ricos del planeta (Bill Gates, el sultán de Brunei y Warren E. Buffet) supera el Producto Interior Bruto (PIB) de los 48 países más pobres; solo 225 personas acumulan los mismos bienes que 2.600 millones de sus semejantes.

14 La participación de las mujeres en las instancias de toma de decisiones no rebasa el 4 %; de cada 100 analfabetos en el planeta, 66 son mujeres.

y gratuita, es hoy uno de los humus básicos de la escuela popular. El itinerario hacia la universalización se ha construido a través de distintas prácticas, que intentan dar respuesta a las deficiencias de escolarización y a las diferencias de oportunidades para los niños de clases sociales diferentes. La Escuela Popular recoge este impulso e intenta extender la educación a toda la población ofreciendo igualdad de oportunidades educativas y generalizando la escolaridad .

La universalización de la educación es hoy un espacio de dignidad ética que la humanidad ha alcanzado a través de distintos impulsos y con diversos motores. Gracias a esta conquista, el maestro dice que él, en verdad, se debe a todos y el sistema escolar proclama con razón, que debe ocuparse de todos.

La “educación para todos” es una conquista de la humanidad, que sin duda se ha incubado tanto en los valores evangélicos como en las declaraciones de los derechos humanos. Desde la perspectiva secular, este proceso ha ido sustanciándose en conquistas sociales y en declaraciones colectivas, que han sabido mantener vivo el impulso universalizador. En las últimas décadas, ha tenido una especial importancia la *“Declaración mundial sobre educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”* (Jomtien 1990), y el *Foro de Educación* (Dakar, Abril 2000) donde, al tiempo que se destacan los retrocesos de la educación básica en la década de los 80 en los países menos desarrollados, se propone un compromiso renovado en los siguientes términos: universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad, prestar atención prioritaria a la educación básica, mejorar el ambiente para el aprendizaje y fortalecer la concertación de acciones (art. 2). Se invita a los gobiernos y a los países a desarrollar políticas de apoyo (art, 8) , movilizar los recursos (art.9) y fortalecer la solidaridad internacional (art.10).

La educación básica tiene que llegar a todo el mundo, a los 900 millones de adultos analfabetos, a los 130 millones de niños sin escolarizar y a los más de 100 millones de niños, que abandonan la escuela antes de tiempo.

La universalización está íntimamente asociada a la obligación de los poderes públicos de garantizar el derecho de todos a la enseñanza. La educación, como servicio público, ha sido un hallazgo decisivo para su universalización. El imperativo de la igualdad reconoce las obligaciones del Estado en relación con la educación considerada como servicio público y, de este modo, establece las bases, que permiten la generalización de la escolaridad. Proclamar la igualdad sin que los poderes públicos garanticen el derecho de todos a la enseñanza, resulta insincero.

La universalización no es un proceso mecánico, que puede implantar, de suyo, a través de declaraciones legales, por importante que sean, sino que requiere la creación de instituciones y de cultura adecuada.

La escuela popular asume la tradición de servicio público con su compromiso universalista. Una escuela es popular cuando produce bienes, que benefician a todos y no unos pocos, fortalece la comunidad y no a los intereses de algunos cuantos y favorece a todos sus miembros y no a unos a costa de otros. Quien se apunta a una coral (bien privado) es porque le gusta cantar, quien pertenece a una escuela pública se incorpora a la dinámica de producción de bienes públicos. Si la Escuela Privada requiere que sus participantes tengan intereses comunes, la Escuela Popular requiere apropiarse de unos bienes comunes.

De este modo, la escuela popular rompe el dilema entre escuela privada y escuela estatal y apuesta por ampliar el espacio de lo público. La identificación entre escuela pública y escuela estatal es inadecuada para entender el significado de la escuela popular y está en el origen de una grave confusión, que ha servido para reducir el interés general a lo que es producido por las administraciones públicas, deslegitimando así a la escuela popular ante el pensamiento progresista.

### *Escuela para los “sin”: la preferencia*

La escuela es popular cuando acepta el coraje de recrear la universalidad a la luz de la preferencia por los últimos e incorpora la discriminación positiva; un proyecto universalizador requiere medidas de acción positivas con los que están peor situados. El lugar de la universalidad es la víctima, el pobre o el excluido, ya que cuando las víctimas tienen reconocidos los derechos, los tienen todos. La preferencia por los últimos es el esqueleto moral de la universalidad. Cuando los hijos de las chabolas aprenden a leer, es que aprenden todos; cuando los derechos a la educación se garantizan en Africa, se garantizan en todas partes. La preferencia es siempre inclusiva.

La escuela popular asume la tradición de la escuela para todos, apuesta y lucha por su realización en todos los países, estamentos y clases sociales pero en ningún caso se puede reducir a este imperativo. Lo suyo es también el indicativo evangélico, que se atreve a preferir a los pobres como heredad y el imperativo ético de justicia que postula procurar por los que están peor situados. No sin razón, la historia de la santidad se ha construido en referencia permanente al mundo de los pobres y los intentos conciliares de renovación eclesial han

coincido con este impulso; pero como suele decir Gustavo GUTIERREZ, “era demasiado bello para ser cierto”. La perspectiva del pobre no agarró el talante conciliar –a pesar de los esfuerzos del Cardenal LERCARO-, pero abrió unos gérmenes que se incubaron en América Latina, el continente a la vez mayoritariamente cristiano y mayoritariamente pobre.

Las instituciones tienen sus preferencias, que no siempre coinciden con los deseos expresos; basta un guiño para que nadie dude del posicionamiento electoral de una entidad; basta un gesto para que toda una clase intuya con quién está el maestro. Toda institución es una empresa cognitiva, que genera sus propios valores, regula las emociones de sus miembros y crea una suerte de estimativa.

Con las preferencias, las instituciones efectúan sus clasificaciones y definen lo que es justo e injusto, lo que es verdadero o falso, crean un dentro y un fuera y atribuyen representaciones sociales. Basta observar la distribución del espacio para saber a quien prefiere el aula, basta advertir las miradas del maestro para darse cuenta con quién está más a gusto, basta detectar por quién preguntan cada mañana para saber el curriculum oculto del centro. La Escuela solidaria es escuela popular en la medida que mantiene una preferencia inequívoca por los pobres y por los que están peor situados.

La escuela es popular cuando acepta el coraje de recrear la universalidad a la luz de la preferencia por los últimos e incorpora la discriminación positiva; un proyecto universalizador requiere medidas de acción positivas con los que están peor situados. El lugar de la universalidad es la víctima, el pobre o el excluido, ya que cuando las víctimas tienen reconocidos los derechos, los tienen todos. La preferencia por los últimos es el esqueleto moral de la universalidad. Cuando los hijos de las chabolas aprenden a leer, es que aprenden todos; cuando los derechos a la educación se garantizan en África es que se garantizan para todos. En este sentido, la preferencia es siempre inclusiva.

La apuesta universalizadora no es suficiente para caracterizar una escuela popular, sino que es necesario optar por los que están peor situados. Se habla de opción para significar que no es el estado natural, ya que los pobres no eligen ser pobres. Las escuelas pobres no optan por los pobres, sino que están domiciliadas en ellos. Asimismo, se habla de opción para librarnos de todo romanticismo que pretenda ser lo que no podemos ser: la grandeza de Monseñor Romero al optar por su pueblo no fue ser insignificante sino poner su significación pública al servicio de una causa; la grandeza de una Escuela Popular no está en carecer de medios, sino en ponerlos al servicio de los últimos; cuando el prior

de Barbiana exige al Cardenal de Florencia que le reciba en el arzobispado con los honores y el decoro que merecía una autoridad, no rompe su pacto con los perdedores sino que los honores reservados al prior de Barbiana eran para el pueblo de Barbiana: el poder como responsabilidad es un elemento fuerte de don Milani. Este hecho nos sitúa en la paradoja mayor de la pobreza: quien es capaz de hablar de ella no suele ser insignificante; probablemente será una persona reconocida por su saber o respetada por su ciencia. Optar por los pobres nunca significará pretender lo que no es posible.

La opción por los pobres abandona cierto mesianismo cuando se le hace preceder de la realidad de los pobres como un movimiento sostenido por ellos mismos; la novedad de la opción consiste hoy en captar este movimiento, tan frágil. Los pobres siempre estuvieron ahí y siempre hubo alguien, que estuvo con ellos y nunca faltó alguna institución, que apostó por ellos. Negros e indios han estado siempre ahí; mujeres han estado siempre ahí. Pero ahora empiezan a estar de otra manera. Se trata de un proceso histórico, que, con sus avances y retrocesos, va abriéndose camino; ciertamente no de forma triunfal, ni resulta de rosas, pero sí incontenible. Es un proceso tan imperceptible que solo un órgano profético podía captarlo, como advirtió el canto de María de Nazaret al proclamar que los pobres van levantando cabeza.

Esta presencia no es primariamente un hecho teológico, ni una cuestión ideológica: es ante todo un proceso histórico protagonizado por ellos mismos. Como la mujer no es una concesión ni una opción, sino el surgimiento de un sujeto histórico, como la negritud no es una concesión sino un despliegue de la propia dignidad. Del mismo modo la pobreza no es una opción, sino un movimiento sostenido por ellos mismos. En términos teológicos, la opción por el pobre, como formularía Gustavo GUTIERREZ, no depende de una teología, sino que responde al corazón mismo de la Revelación de Dios.

La opción por los pobres, antes de ser una elección personal o una aventura caprichosa de una institución, es un movimiento previo *con* ellos y *desde* ellos, que concede a la Escuela Popular la oportunidad de participar en este proceso: los pobres cada día se hacen presentes, muy lentamente van adquiriendo un nuevo papel que nadie les regala; los que no cuentan ni pueden hacer valer sus intereses crean en su entorno una especie de campos magnéticos por los que se dejan oír, con rumores y fulgores, a veces tan breves.

El gran desafío de la Escuela Popular es poder mantener la doble exigencia de universalidad y de preferencia. Nadie puede ser excluido de la escuela, ya que



es de todos y para todos; pero la escuela debe preferir a los que están peor situados, por razón de justicia. Quien quiera quedarse con uno de los extremos, perderán los dos. El que solo quiere quedarse con la universalidad, se queda sin nada ya que reduce la universalidad a abstracción; el que quiera quedarse solo con la preferencia, también pierde la preferencia, porque la reduce a secta.

### *La exclusión no está donde están los excluidos*

La desigualdad es un fenómeno producido; detrás de ella hay una trama de causas estructurales, sociales, culturales, económicas...

El compromiso educativo, en tiempos de desigualdad, significa afrontar las fracturas sociales, que nacen y se reproducen en el interior de auténticas *tramas estructurales*, que no solo crean la exclusión, sino que agarrotan a los excluidos; y en consecuencia, remiten fuera del excluido la razón de su existencia. Entenderla es perseguir sus tramas y marañas, enfrentarse a la distribución del poder económico, político y social. No hay solución si no se mueve también la sociedad. Hay una mala representación de las estrategias educativas, que las sitúan en el excluido. Invertimos en sus habilidades, en sus capacidades, pero sin mover nada la sociedad que las crea. De este modo, se emparentan la desigualdad y la injusticia. Son pocos los que relacionan el paro, la pobreza, la marginalización o la exclusión con la injusticia; lo que es grave. “El sufrimiento sufrido por los excluidos es una desdicha que no provoca necesariamente una reacción política; a lo sumo, puede suscitar compasión, piedad, caridad; ni siquiera convoca necesariamente a la indignación, a la cólera o a la protesta colectiva. El sufrimiento solo suscitará movimientos de solidaridad y de protesta cuando se asocie el sufrimiento del otro con la convicción de que este sufrimiento es injusto”<sup>15</sup>. Se hermana, así, la exclusión con la **injusticia**. La existencia de elementos estructurales nos permite constatar la existencia de una población sobrante que no está donde quiere estar: “nadie puede, a priori, ser considerado responsable de su exclusión; es un sufrimiento y una injusticia tal que ninguna de sus víctimas podría deseársela para sí”<sup>16</sup>.

La acción educativa debe, en consecuencia, distanciarse de cualquier consideración, que confunda la desigualdad con la culpabilidad y son muchos, hoy los

.....

15 DEJOURS, CH.: Souffrance en France. La banalisation de l' injustice sociale. Seuil, 1998, p. 17-18.

16 CEE. Dictamen sobre la pobreza del Comité Económico y social, sesión 268 del 12 de junio 1989 en *Diario oficial de las Comunidades Europeas*, 28 agosto 1989.

que están empeñados en culpabilizar la exclusión y convertirla en un acto de voluntad: son personas –dicen- que se lo merecen, que se lo han ganado, que están ahí porque quieren... Remiten el problema fuera de sí mismos. Resultan radicalmente falsos los intentos de identificar exclusión y culpabilidad, como si cada uno estuviera allí donde ha elegido estar. No se les puede culpabilizar por la situación de no-trabajo que ellos no han elegido, como quiere el actual clima neo-liberal, más bien son personas invalidadas por la coyuntura. De este modo, la desigualdad social marca, con frecuencia, el punto final de unas posibilidades humanas, la expropiación total del ser humano y la interrupción de sus relaciones interhumanas, con lo cual se emparenta con las **víctimas**. Es una situación de violencia inmerecida, que obliga a pleitear contra toda aproximación, que le convierta en un fenómeno natural a disposición de medidas legales y policiales.

Todo el que opta por luchar contra la pobreza debe reconocer antes su complicidad con la misma. Todos estamos domiciliados en las causas. Cuando una escuela ofrezca ayuda a los pobres, merecerá el aplauso de los poderes e incluso de los padres. Si una escuela denuncia a esos poderes y muestra la mentira de los estilos de vida, causantes en ultimo termino del desgarró, merecerá el reproche y la suspicacia.

Apostar por la Escuela Popular es entrar en una realidad **conflictiva y conflictuada**. De suyo, la Escuela Popular es expresión de un conflicto de intereses, y el conflicto es la razón de ser de la opción por lo popular. Se podría optar por lo contrario; y de hecho hay Escuelas que así lo hacen. Como advirtió ROUSSEAU, si fuéramos ángeles que vivieran en armonía, no necesitaríamos ni de la educación ni de la política. La pretensión de neutralidad de la Escuela fue siempre una coartada de los poderosos, aunque se adorne de retóricas sobre la tolerancia; bajo la tranquila superficie no partidista de la educación se libra una batalla por la pervivencia de la desigualdad. Una escuela que quiera ser de todos por igual, es posible que no sea de nadie en absoluto; como una religión que prometa por igual la salvación a las víctimas y a sus verdugos, puede que no prometa nada a nadie en especial.

La aceptación del conflicto no está reñida con el ideal de convivencia, que propugna la escuela. No se puede optar por los valores de la justicia y de la igualdad sin provocar conflictos, perder amistades, despertar sospechas municipales, perder dinero...Lo saben bien los directores de las escuelas que han tenido que aceptar a unos niños gitanos contra la presión de los padres; lo saben bien los profesores que se han negado a expulsar de las aulas al niño hiperactivo; lo saben bien unos y otros cuando han tenido que abrir sus puertas a niños/as con la enfermedad del SIDA.

En la actualidad posmoderna y neoliberal, pareciera que mencionar conflictos se ha convertido en cosa de mal gusto, a pesar de que el conflicto por defender a los débiles es el dato histórico mejor asentado en el Evangelio.

## 2.2. La escuela ante las discapacidades

El descubrimiento de que determinadas condiciones de vida suponen una fuerte limitación para el desarrollo de las personas, ha sido un momento decisivo para recrear la solidaridad en el escenario educativo; de este modo se han ido elaborando buenas prácticas para responder al desafío de las diferencias. La pedagogía de la integración forma parte del acervo de una Escuela Popular.

Hay desventajas que se domicilian en los contextos de vida y en las relaciones de proximidad, de suerte que las carencias son inseparables de la historia de las carencias. Por esta razón no hay dos orfandades iguales, ni dos drogodependencias idénticas, ni dos fracasos escolares similares, dependen de los contextos y del ambiente donde se generan.

Nos encontramos ante **contextos que no dan protección**<sup>17</sup> y cuya población problema son las jóvenes madres solteras, que tienen que asumir responsabilidades como madre mientras atienden sus necesidades de adolescentes y unen al abandono el coraje de sacar a sus hijos adelante. **Redes que no dan seguridad**, cuya población problema son aquellos barrios o zonas de vulnerabilidad, caracterizados por la desafiliación y la ruptura de los vínculos sociales. **Redes que no dan libertad**, sino desanclaje de personas que deambulan como supernumerarios, sin territorio y sin pertenencia.

### *Minusvalía y discapacidad*

Una de las aportaciones decisivas, que la educación desarrolla en contacto con las personas discapacitadas, ha sido establecer una distinción nítida entre el déficit y el handicap: el individuo puede *tener* un déficit pero se *encuentra* con posibles y coyunturales discapacidades. Mientras un *déficit* es un daño irrever-

.....

17 El número de hogares en España donde todos los miembros activos se encuentran en paro ascendía a finales de 1.996 a 973.060, lo que equivale a un 11% de todas las familias activas. El número de familias desprotegidas que no cuenta con ningún preceptor de prestaciones por desempleo son 472.000, equivalente al 5% del total de familias.

sible, el *handicap* es su consecuencia, que puede agrandarse o achicarse según las circunstancias físicas, culturales, intelectuales e históricas. El déficit *es* orgánico, el *handicap está* en el ambiente. Si es necesario asumir un déficit, es inútil aceptar un *handicap*. En gran medida la discapacidad es construida: el déficit de la vista se agranda con la soledad del invidente, la sordera con el ruido de los coches, la cojera con las barreras arquitectónicas de la ciudad moderna. La soledad, el ruido o las barreras arquitectónicas son dificultades históricas, que no residen en el portador sino en su contexto.

Esta distinción, que operativizó la Organización Mundial de la Salud, sirve para asumir y desarrollar una metodología y unos instrumentos coherentes y apropiados a un conocimiento situacional, en lugar de un conocimiento por modelos. De modo que, el sistema tradicional de clasificar a los niños, que consideraba la minusvalía como un asunto estrictamente personal, queda rigurosamente invalidado ya que depende de sus contextos; cualquier intento de aislar a un niño de sus mundos vitales, impide conocer su realidad más propia. En su lugar se origina una aproximación ecológica de la realidad personal; conceptos claves en el mundo educativo, como autonomía y desarrollo, no pueden desvincularse del poder de la situación. El desarrollo de un niño no depende solo de sus actitudes y de sus capacidades, sino de su situación en casa, en la familia, en la escuela.

La clasificación de los niños solo sirve para el control y legitimación de la exclusión, para reducir las ocasiones de participación y sancionar otras formas de estigmatización. En lugar de clasificar a los niños por categorías de *handicap*, pueden ser definidos en función de los servicios que necesitan para crecer, desarrollar su inteligencia, relacionarse con la sociedad y adquirir respeto por sí mismos.

La escuela popular se hermana así con la perspectiva ecológica, que otorga a la *relación* la categoría central en la acción educativa y potencia la creación de redes, como tarea esencial de la escuela<sup>18</sup>.

### *Necesidades educativas especiales*

Decir que un determinado alumno presenta necesidades educativas especiales, pertenece ya a la práctica cotidiana de la educación. La madurez de una escuela

.....

18 HOBBS, N. *Le phénomène de stigmatisation*. Naciones Unidas. Geneve 1979. CERI. *L'éducation des adolescents handicapés. Integration à l'école*. OCDE, Paris 1981. CANEVARO, A. *Handicap e scuola*. NIS. Roma 1983.

se manifiesta en su capacidad de elaborar nuevos modelos de intervención basados en el concepto de “necesidad educativa especial”, en promover prácticas de integración escolar y en fomentar el principio de individualización, evitando de este modo el etiquetaje y las aulas especiales. La escuela popular se halla ante el reto de atender alumnos y alumnas, que demandan una respuesta diferencial, y sus déficits no pueden ser motivo de segregación.

El desarrollo humano no es un fenómeno uniforme, aunque se intente etiquetar los niños en normales y anormales, en listos y torpes sobre criterios que seleccionan alguna de sus aptitudes. Hay menores que tienen enormes potenciales particulares en campos que se subestiman socialmente y en los que ellos adquieren grandes competencias.

En contacto con las minusvalías físicas y psíquicas se ha desarrollado *el principio de normalización*, según el cual las personas disminuidas deben recibir las atenciones que precisan dentro del sistema ordinario de prestaciones de la comunidad y solo cuando sea imprescindible, a través de servicios especiales.

La escuela solidaria es aquella que evita la creación de guetos educativos así como cualquier forma de segregación y en su lugar construye su estructura y régimen como un ejercicio facilitador de la integración. El principio de integración escolar, unido al principio de normalización, que atienden a alumnos y alumnas que demandan una respuesta diferencial, son dos emblemas irrenunciables de la Escuela Popular, hoy. Niños y niñas, que anteriormente eran encaminados hacia otro tipo de centros, se incorporan hoy, aunque lentamente y, en ocasiones, con inercias y retrasos, a la escuela ordinaria. Esta dinámica ha obligado a revisar la educación especial tradicional, que se ha visto cuestionada y llamada a una profunda transformación. Decir que un determinado alumno presenta necesidades educativas especiales es una forma de decir que, para el logro de los fines de la educación, precisa disponer de determinadas ayudas pedagógicas o servicios, como un “continuum” de actuaciones que van desde las más ordinarias a las más específicas e incluyen tanto la ayuda temporal como las medidas y servicios permanentes.

La mayor contradicción, que planea sobre las escuelas populares, consiste en constatar, que en sus aulas hay menos niños y niñas con necesidades educativas especiales que en el sistema ordinario. Cuando esto suceda, se han encendido todas las alarmas y pervertido el sentido mismo de la tradición solidaria.

### *El pensamiento curricular y el tiempo propio*

El descubrimiento de que cada niño es una aventura personal y sus carencias son inseparable de la historia de las carencias ha sido capaz de generar buenas prácticas educativas. Especial importancia tiene el descubrimiento del *pensamiento curricular*, que impone adaptar la educación a los contextos particulares y a las distintas experiencias vitales de los alumnos; el descubrimiento del carácter procesal de la educación se despliega en el concepto de heterocronía, tiempo y ritmo propios, y la necesidad de diversificar las actividades, las respuestas educativas e instaurar métodos pedagógicos específicos. Descubrimos en este contexto las trayectorias escolares más flexibles para los alumnos con dificultades de integración en el sistema escolar, pero que a menudo están dotados para otros tipos de actividades.

En contacto con esta realidad, se incorporó el descubrimiento esencial de la *heterocronía*, que ha fecundado las mejores prácticas educativas en este campo. El concepto ha sido utilizado por el grupo de investigadores coordinado por René ZAZZO para referirse al hecho de que un niño mental “se desarrolla a velocidades diferentes según los diversos sectores del desarrollo psicobiológico”. El tiempo que mide su crecimiento no es sincrónico, sino que cada niño tiene su tiempo propio; la heterocronía no es desarmonía, sino “equilibrio original”<sup>19</sup>. La heterocronía reclama instrumentos más complejos para respetar los diversos tipos de inteligencia, de socialización y de comunicación.

### **2.3. La escuela ante la inadaptación**

La educación conoció desde siempre a alumnos con trastornos de conducta, casos individuales, que rozan lo patológico, alumnos caracteriales, que normalmente acaban en Instituciones especializadas (en caso de minusvalías síquicas) o en centros de asistencia o reeducación (en caso de minusvalías sociales).

En la actualidad, el fenómeno de la transgresión planea intensamente sobre el sistema escolar; cada vez más niños y adolescentes son transgresores de leyes; la mitad de niños entre 14 y 16 años presentan problemas de conducta y transtornos de relación, que se despliega en vandalismo organizado, en violen-

.....

<sup>19</sup> ZAZZO, R- *Teoria e pratica in psicologia*, vol. I. Editori Riuniti, Roma 1973, p. 265.

cia infanto-juvenil y en dependencia de ciertas drogas, que han roto las formas tradicionales de la anomia juvenil.

La densidad de la inadaptación ocupa la preocupación de todos los educadores, con el fracaso escolar, al fondo, que se extiende por las distintas categorías sociales; ese fracaso escolar que en palabras del Informe DELORS “ es una catástrofe, absolutamente desoladora en el plano moral, humano y social, que muy a menudo genera exclusiones que marcarán a los jóvenes durante toda su vida de adultos”. Las formas del fracaso escolar son muy variadas y múltiples y se expresan en repeticiones de cursos, abandonos de los estudios, relegación a especialidades que no ofrecen verdaderas expectativas, jóvenes que concluyen sus estudios sin competencias ni cualificaciones reconocidas.

### *El desarraigo de los jóvenes*

El sistema educativo no está bien equipado para enfrentarse al desarraigo de los jóvenes y a la inadaptación social, que sin embargo causan graves disfunciones a la propia organización escolar. Se necesitarán de todos los dispositivos contruidos para afrontar la desigualdad y las discapacidades y ni siquiera así estaremos seguros de haber acertado al afrontar la infracción, la transgresión o la desviación de los menores. Con frecuencia, ha importado más evitar el malestar de la escuela, que lograr un espacio educativo para ciertos menores; ha sido más fácil expulsarle del aula, con la consiguiente cronificación de la exclusión, que iniciar un itinerario individualizado.

No deja de ser curioso que el *Libro Blanco para la reforma del sistema educativo* no le dedique ni una sola línea al tema . Ese silencio es significativo de la laguna, que tiene hoy la reforma y de su divorcio de los problemas reales. El capítulo sobre “Las necesidades educativas especiales” (cap. X) que por otra razones es un buen capítulo, aborda la situación de los niños, que no llegan a la oferta educativa y los que la sobrepasan (minusválidos y superdotados) pero ignora aquellos que la cuestionan porque se sitúan al margen. No hay ni una sola palabra sobre los niños transgresores, que protagonizan acciones desviadas. Se da por supuesto que no pertenecen al sistema educativo sino al asistencial y al penal.

El sistema escolar ha aceptado mejor al discapacitado físico o psíquico que al minusvalido social, mejor al discapacitado en razón de un déficit personal que al discapacitado en razón de las condiciones de vida , mejor al débil intelectual que al infractor , mejor al “tonto” que al hiperactivo. Mientras los primeros

(débiles en razón de la discapacidad o del retraso escolar ) han entrado en el universo de la reforma educativa , los segundos ( infractores, transgresores, inadaptados o desviados, que de todas formas se les identifica ) quedan expulsados del marco escolar y excluidos de sus prestaciones; se mantienen al margen como “un rincón de sombra eterna” en expresión de Antonio Machado. Tengo para mí que la falta de solución a esta problemática no solo causa la mayor insatisfacción entre los profesionales de la educación sino que se conertirá en el “experimentum crucis” de toda reforma educativa.

### *El paradigma de la comunicación*

La ausencia de un modelo interpretativo para comprender las acciones desviadas de los menores, condena a los educadores al pragmatismo cotidiano, que carece de horizonte, estabilidad y coherencia. El esfuerzo mayor de las escuelas populares debe situarse en aquellas situaciones, que hacen sangrar las resistencias de los educadores y hacen perder la ilusión misma de la educación.¿Cómo podemos abordar las acciones desviadas y la inadaptación infanto-juvenil? ¿Desde qué paradigma podrá la Escuela Popular desarrollar prácticas significativas?

Todo lo que sucede en la edad evolutiva no puede entenderse primariamente como un atributo de la *personalidad* del menor, ni como un simple producto de un *ambiente* negativo ; ambas interpretaciones simplifican la realidad actual. El comportamiento desviado o la infracción protagonizada por menores es, ante todo, una cualidad de la *acción*; pertenece al género de la *acción comunicativa*. Una acción desviada en la edad evolutiva es una forma de la comunicación, una posibilidad que tiene el niño o el adolescente de expresarse, de decir *algo* , de solicitar a *alguien*. La desviación es ante todo una palabra, que ha logrado encontrar un altavoz, un mensaje, que a través de la acción amplifica sus efectos ; tiene la ventaja sobre la palabra de poder difundirse con mayor intensidad y de reclamar una *reacción*.

### *Mensajes y rumores*

La comunicación ,como paradigma de la acción desviada en la edad evolutiva, permite no solo comprender los elementos instrumentales de la transgresión sino también diferenciar dos componentes esenciales de la comunicación : *el mensaje y el rumor*. No cabe duda que en la desviación hay un *componente instrumental*; por ejemplo, el niño que roba desea tener dinero , el adolescente que se fuga de casa intenta evadirse de una situación hostil... Hay también unos *rumores* en las acciones protagonizadas por los adolescentes, como son las mo-



lestias que causan, la ruptura del control social, la fragilización de la disciplina... Pero sobre todo, hay unos *mensajes* que están en relación con el momento evolutivo del niño. Los elementos expresivos son más intensos que los elementos instrumentales. La importancia recae ,entonces, sobre los reclamos y las exigencias, que dirige el niño a través de la transgresión. Fundamentalmente, estas exigencias que se expresan a través de la “acción desviada comunicativa”, están vinculadas a la identidad (dice algo de sí mismo) ,a la relación ( dice a alguien o reclama una relación interpersonal), a la pertenencia( dice acerca de su papel en el grupo) a los dinamismos vitales (muestra el grado de confianza en sí mismo y en los otros) a las expectativas (dice algo sobre lo que se espera de él)<sup>20</sup>.

Las respuestas a la desviación infanto-juvenil que generó el modelo que atribuía la desviación a un rasgo *de la personalidad*, se centraron en torno a instituciones específicas para niños llamados difíciles. Corregir la personalidad del niño consistía básicamente en internarle en un Centro. La función principal de las respuestas tenía un marcado carácter de control y, en el mejor de los casos, terapéutico. Los Centros de Reforma son testigos privilegiados de esta etapa. Los niños salen del sistema escolar para entrar en instituciones “salvadoras de niños”. Los jueces de menores fueron los liturgos de esta etapa.

Las respuestas a la desviación infanto-juvenil que generó el modelo que atribuía la desviación a una cualidad del *ambiente* se caracterizaron por la confianza en medidas asistenciales y protectoras. Frente a la hostilidad del entorno, se desarrollaron medidas protectoras. Las aldeas infantiles y los hogares juveniles, como alternativas al internamiento, fueron los buque-insignia de esta etapa. También en esta etapa la escuela ordinaria carece de significación para el tratamiento de la inadaptación.

El desafío, hoy, se centra en la necesidad de cultivar alternativas que desarrollen el modelo de la *acción comunicativa*. Ni el internamiento reeducativo ni la asistencia protectora son respuestas suficientes, sino que se requieren intervenciones *educativas* a partir de los contextos del niño y de sus ámbitos vitales, la familia, la calle, el tiempo libre...

Los rasgos básicos de estas respuestas pueden resumirse en cuatro : si cualquier infracción en la edad evolutiva debe considerarse una acción expresiva de necesidades especiales , la escuela no puede estar al margen del proceso reso-

.....

20 DE LEO. G. *La devianza minorile*. NIS. Roma 1990.

cializador, tan solo demanda disponer de determinadas ayudas y apoyos adecuados; el objetivo de la intervención educativa no es primariamente corregir la personalidad ni modificar substancialmente el entorno, sino activar recursos en todos los niveles sociales de modo que los menores puedan participar en ellos, fomentar nuevas relaciones, elaborar su proceso evolutivo, enriquecer los entornos de la infancia de modo que reciban estímulos cognitivos y morales, crear contextos, que les habiliten para ejercer la responsabilidad; solo la interacción del niño con esos servicios, relaciones, actividades, contextos e instituciones le permitirá cambiar su comportamiento y reelaborar también su propia personalidad. Los niños/as que transgreden son primariamente menores, que necesitan ante todo de unos recursos potenciadores de la integración en la escuela, en el tiempo libre, en la convivencia ... Tanto la práctica educativa como la literatura científica al respecto han evidenciado los riesgos derivados de la interacción entre los sujetos en edad evolutiva y las estructuras de la justicia. La escuela popular ha de comprometerse también para impedir la entrada del menor en los circuitos de la justicia penal. Debe incluso plantearse medidas que puedan ser alternativas a la acción de la justicia, de modo que se rompa la identificación entre acción transgresora y respuesta penal. La Escuela Popular debe asumir las responsabilidades en este campo.

Si en toda acción desviada o transgresora que se comete en la edad evolutiva predominan los mensajes expresivos, resulta esencial que la respuesta sea substancialmente educativa. La respuesta policial está equipada para responder a los elementos instrumentales de la acción; los jueces de menores, con mucha frecuencia, atienden a los rumores de la acción (repercusiones sociales, control social, adecuación normativa...). La respuesta educativa es aquella que responde a los elementos expresivos y simbólicos. El error tradicional de la escuela ha sido enfrentarse a estas situaciones confundiendo el mensaje y el rumor; y al actuar sobre este, se agrandan los problemas de la desviación, al tiempo que se retroalimentan.

### 3. EL ESTALLIDO DE LA EXCLUSIÓN

En el escenario educativo han aparecido nuevas figuras, que se han sumado a las tradicionales, nuevos escenarios, que han complicado la acción educativa y, sobre todo, nuevos mecanismos de marginalización. Asistimos hoy a un cambio de personajes y también de decorado; en la nueva escena no se repiten los mismos personajes, aunque aquellos anden en papeles secundarios. ¿Qué ha sucedido para provocar este cambio? ¿Cuáles son sus apelaciones? ¿Se puede taladrar las máscaras de la exclusión, identificar su fisonomía y señalar sus itinerarios?

La pervivencia de la exclusión marca la altura moral de una sociedad por donde sangra la dignidad de todos, al tiempo que plantea, en toda su radicalidad, la gran **cuestión ética**, que abre el milenio: ¿dónde dormirán los excluidos en el próximo milenio?, ¿qué será de ellos? Plantea, asimismo, la gran **cuestión política**, ya que vivir juntos es hacer recular la exclusión desplazando sus fronteras; y vivir humanamente es ampliar el nosotros humano achicando los espacios de la marginalidad; e incluso, plantea la gran **cuestión religiosa** ya que el problema teológico más radical hoy es cómo anunciar a los excluidos que Dios les ama: ¿quién y dónde podrá alimentar su esperanza?, ¿qué mesa les podrá acoger como comensales? Vivir *con* los otros, ser *para* los otros y hacer *por* los otros, es el sueño ético, político y religioso de toda sociedad, que debe ser afirmado aunque sea económica y culturalmente incorrecto.

Es también la gran **cuestión educativa**, que plantea, con toda radicalidad, si la escuela seguirá siendo una institución de integración o más bien se convertirá en un factor generador de exclusión. Como *institución de integración*, el sistema escolar es la puerta de entrada a la organización social, el lugar donde se moldea y se doma a los individuos, el escenario de socialización donde se prepara y se experimenta la cohesión social; pero es también un *factor de exclusión social*: hay prácticas educativas que se asientan sobre la emulación y

la competitividad, hasta convertirse en criterio de selección por los resultados escolares. En estos casos, la exclusión parece irreversible y, en muchos casos, es el origen de algunas formas de violencia o desgarros individuales<sup>21</sup>.

Si en su momento, la escuela popular se confrontó con las desigualdades sociales, con las discapacidades y con las inadaptaciones, le llegó la hora de afrontar la exclusión social y es necesario saber qué puede nacer de este encuentro. Las nuevas exclusiones llaman a las puertas del sistema educativo y multitudes de niños y niñas intentan, que se oiga su voz. En la actualidad, la erradicación de la exclusión social y la lucha contra las prácticas educativas, que generan marginalidad, es un imperativo educativo.

### **3.1. Nuevo estatuto de la exclusión**

La experiencia contemporánea de la exclusión se ha puesto en relación con tres rupturas, que son el resultado de auténticos seísmos, que originan circuitos excluyentes y ondas expansivas sobre el resto de la sociedad<sup>22</sup>. Se trata de un virus mutante que combina en su interior diferentes elementos de muy distinto origen: algunos, de carácter estructural o sistémico, que aluden a una organización que orilla y expulsa; otros, de tipo relacional o contextual, que evocan la desafiliación y la ruptura de los vinculos sociales; y los terceros, que se domicilian en el sujeto, en su capacidad de amar y de esperar, de desear y de soñar. La exclusión es la radicalización de la pobreza; es la pobreza allí donde esta se convierte en desgarro personal, en desafiliación colectiva, en ruptura cultural.

#### *Las fracturas sociales*

En todas sus expresiones, la exclusión hereda el trasfondo socioeconómico que caracterizó a las desigualdades. La condición de excluido está vinculada, en primera instancia, a la existencia de una *organización* que orilla y expulsa a personas, a grupos y a pueblos. La exclusión se ha instalado en el corazón mismo de la sociedad hasta invertir su orientación inclusiva<sup>23</sup>. Mientras el sueño de la inclusión era que el crecimiento económico y el bienestar social incorporaría cada vez a más sectores sociales, como si viajaran en la misma dirección pero con distinta veloci-

.....

21 DELORS, op. cit. p. 61.

22 GARCIA ROCA, J.: *Contra la exclusión*. Santander, 1995.

23 FOUCAULD J.B. PIVETEAU, D. Une société en quete de sens, Odile Jacob 1995. p. 144-145.

dad, la realidad de la exclusión puede compararse al viaje colectivo de un tren en el que los vagones que transportaban a los más vulnerables fueron desenganchados.

### *La desvinculación social*

Las exclusiones actuales, de cualquier índole, tienen en común que todas ellas afectan a las relaciones, al modo de ser y estar en el mundo. Tienen sus vinculaciones sociales rotas y fragilizados los nexos relacionales. La exclusión alude, de este modo, a la presencia masiva y desafiante de la *desafiliación*, a la ruptura de los contextos y de las relaciones. Especial importancia tiene la fragilización de las redes familiares y vecinales, que protegían al individuo y le concedían protección, seguridad y libertad. La existencia de unos contextos disgregados, fragmentados, atomizados, inhabilitan para el ejercicio de las solidaridades de proximidad. Hay personas que se han visto descolgados de sus redes naturales como mecanismos de protección general y se convierten cada vez más en individuos sin apoyos. Es el grado máximo de desafiliación familiar y de ruptura de sus vínculos naturales y de sus redes sociales.

### *La impotencia personal*

Lo más mortal de la exclusión es que afecta a la personalidad. Los excluidos de hoy, como los pobres de ayer y los indigentes de anteayer, son los que dejaron de esperar (vivir es una pesada carga). La exclusión, en esta tercera dimensión, se hermana con la destrucción de los dinamismos vitales que en última instancia se sustancia en las patologías de la subjetividad: la falta de confianza en sí mismo, la inseguridad e incapacidad de lucha, la crisis de identidad personal. Son aquellos colectivos que no han conquistado todavía su reconocimiento legal: los inmigrantes y los adolescentes con problemas con la justicia.

Exclusión social significa muerte prematura, muerte *física* por hambre y por falta de medios para cuidar su salud: se muere de cólera y de tuberculosis, enfermedades, que la humanidad ya superó y que ellas ¡sí! han hecho su opción preferencial por los pobres (casi 200 millones de personas no llegaron a vivir 60 años), por jóvenes, que morirán prematuramente y a destiempo, en ciertos lugares no hay tiempo para elaborar el luto<sup>24</sup>; Junto a la muerte física, emerge la

.....

24 No hay motivos para morir hoy por haber utilizado una jeringuilla de otra persona, pero miles y miles de jóvenes siguen muriendo; no hay motivo para que mi barrio tenga una media de vida de 40 años.

muerte *cultural*, que lleva a despreciar y marginalizar otras visiones del mundo hasta llegar a despreciar a quienes pertenecen a ellas. Y muerte *social* que hace del pobre una *cuestión de insignificancia*; el pobre es alguien que no cuenta, que carece de un lugar en la sociedad, que no es considerado útil a la sociedad, que no tiene éxito social. Ese éxito que el escritor Manolo Vicent dice que consiste en que uno pueda encontrar mesa en un restaurante sin tener reserva, que le lleven las cuentas personalmente en un banco o que un mecánico arregle el coche estropeado en un festivo, mientras uno se toma un refresco. Entender la densidad de la insignificancia de los pobres es el secreto mayor hoy de la Escuela Popular, cuando están gestionadas por personas e instituciones exitosas.

Las tres rupturas han ido cristalizando en una intensa geografía social, que va desde ciertos subgrupos, que habitan en las fronteras de un mundo de privilegio, hasta países orillados de los circuitos económicos mundiales; desde los alumnos de escolaridad fracasada con deficiencias múltiples hasta los parados de larga duración; desde los jóvenes sin empleo hasta las personas golpeadas por la drogodependencia; desde la violencia doméstica hasta la inadaptación juvenil.

Los tres componentes de la exclusión imponen a la escuela, el dilema de los **tres relojes** que DARENDORF identificó en la reconstrucción de la sociedad pos-sovietica: seis meses pueden ser suficiente para elaborar una reforma constitucional, seis años pueden no bastar para actuar una reforma económica, mientras que la formación y difusión de valores, comportamientos y estilos de vida de una sociedad civil moderna pueden necesitar generaciones enteras<sup>25</sup>. La lucha contra la exclusión solo tendrá éxito, si acertamos con los tres relojes, si ninguno de ellos se atrasa y ninguna hora se menosprecia: el **tiempo largo** para revertir la organización a través de la lucha política y económica, el **tiempo intermedio** para crear nuevas redes sociales o amortiguar la ruptura del tejido social y el **tiempo corto** para las estrategias de acompañamiento, que rehagan las identidades.

### 3.2. Los mecanismos de exclusión

Si ayer las Escuelas Populares se hormaron en contacto con la desigualdad, la discapacidad y las diferencias, con sus satélites de pauperismo, miseria, explotación, en la actualidad es la cuestión de la exclusión, con sus satélites de mar-

.....

25 DARENDORF, R *Reflectios on the revolution in Europe*. Clatto and Windus, London 1990.

ginalidad, inadaptación y desagregación, lo que constituye su principal desafío. Afrontar la exclusión, como desafío educativo, no consiste solo en ocuparse de los marginados, sino de los procesos de exclusión, que se despliegan en tres mecanismos que planean sobre el sistema escolar.

### *El decaimiento de la vulnerabilidad*

Antes de sustanciarse en personajes y en lugares marginalizados, en los que se consolida y cronifica la exclusión, esta circula por las venas sociales en forma de vulnerabilidad; ha nacido lo vulnerable, aquella situación que carece de resistencias, empuja “hacia” lo marginal y agranda el daño que allí se produce. Ahí están los inmigrantes sin raíces, ahí están los jóvenes, que buscan enclaves afectivos para salir adelante, ahí están las personas mayores, que alargan los años a costa de acumular fragilidades. Las exclusiones no son solamente espacios localizados sino ante todo dinanismos, que se sustancian en mecanismos invisibles y emiten incesantemente señales de riesgo.

Las nuevas amenazas tienen el estatuto de *riesgos*, que se disuelven por el cuerpo social, están deslocalizados y se domicilian en la casa de cada uno. Los analistas sociales le han llamado “*sociedad de riesgo*” para significar que la modernización ha multiplicado las amenazas sobre la existencia humana. Conforme aumentan las opciones se multiplican los riesgos, y cuando se multiplican las soluciones se triplican los problemas. El físico y teórico de los sistemas, Fritjof CAPRA, ha advertido que la mayor parte de las soluciones hoy crean ulteriores problemas. No es posible en las sociedades complejas situarse más allá del riesgo<sup>26</sup>.

Cuando el riesgo no está fuera sino también dentro, cuando no hay una frontera clara entre el conocimiento y la ignorancia sino muchas y confusas, el sistema educativo sufre una grave turbulencia, al menos en tres aspectos sustantivos.

La sociedad de riesgo ha causado un grave desconcierto en el sistema educativo: “Exagerando un poco se puede afirmar que aquellos ámbitos parciales del sistema educativo se parecen hoy, cada día más, a una *estación fantasma* en la que los trenes no circulan ya según los horarios previstos. El que quiera viajar y el que quiera quedarse en casa saben que esto significa un futuro en paro. Tienen que colocarse en alguna de las colas, que hay delante de las ventanillas,

.....

26 CAPRA, F. STEINDL-RAST. *L' universo come dimora. Conversazioni tra scienza e spiritualità*. Feltrinelli, Milano, 1993.

en las que se ofrecen billetes para trenes, que generalmente ya están abarrotados o que ya no parten de la estación en la dirección que tenían asignada. Como si no hubiera pasado nada los funcionarios de la formación, detrás de las ventanillas, reparten billetes, con un inmenso despliegue burocrático, hacia no se sabe dónde y mantiene en orden a la gente, que espera en las colas con la “amenaza”: ¡sin billete no podréis viajar en el tren que un día salga!...Y lo malo es que además tienen razón”.

Para la supervivencia en la vieja sociedad industrial es central la capacidad de los seres humanos para combatir la miseria material y procurar el descenso social, fundamentalmente, a través de la solidaridad colectiva de clase y la capacidad individual de una carrera; en la sociedad del riesgo son necesarias para la vida, adicionalmente, las capacidades de anticipar peligros, de soportarlos, de enfrentarse a ellos biográfica y políticamente a través de la autoelaboración de la inseguridad y del miedo. La formación de estas capacidades se convierte en una tarea esencial de las instituciones pedagógicas<sup>27</sup>.

En segundo lugar, los riesgos introducen en la lógica de la complejidad. Si la piedad y la brutalidad pueden coexistir en el mismo individuo y en el mismo momento, contra toda lógica; si el saber y la ignorancia conviven en el mismo individuo, si la capacidad de aprender y la imposibilidad de hacerlo, en un momento dado, pueden ser simultáneos, la escuela popular asume incesantemente la paradoja. El saber y el no-saber se domicilian sobre todos y amenazan en grado distinto a unos y a otros. El niño más inteligente está sometido, a causa de circunstancias que no siempre domina, a la imposibilidad de aprender; basta una circunstancia familiar, un programa televisivo, o una conversación entre amigos para que provisional o definitivamente ingrese en el grupo de los retrasados. Incluso, puede haber un contagio general: los oprimidos sufren el contagio de los opresores y tienden a identificarse con ellos, los colegas atados al mismo carro y ligados por el mismo inmundo vínculo de la complicidad, la gente ambigua dispuesta al compromiso, en los términos que ha descrito el testimonio biográfico de Primo LEVY sobre los campos de concentración.

Lo que importa entonces es recrear una escuela que en el interior de esta vulnerabilidad, genere resistencias, un espacio que reduce el daño y amortigue el golpe, un creador de cultura, basada en el honor y dignidad de los excluidos.

.....

27 BECK, U. *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Paidós, Barcelona 1998. p. 85.



Finalmente se acaba el carácter autónomo y autoreferencial de la escuela ya que los problemas han ido trascendiendo el marco educativo, mientras la escuela se ha ido haciendo cada vez más endogámica y autosuficiente; mientras la exclusión tiene un carácter capilar que se extiende por todo el cuerpo social, las instituciones educativas se han ido reduciendo a ámbitos específicos que les incapacita para abordar el nuevo estatuto de la marginalidad. El carácter profundamente *auto-referencial* de la escuela le incapacita para abordar las nuevas exclusiones, ya que ignora, de este modo, que trascienden en su solución a todo recinto educativo. Las instituciones educativas han ido cortando sus vinculaciones con la sociedad hasta convertirse en referentes de sí mismas: se han distanciado de la familia, de los ámbitos vitales, de la calle. Es necesario descubrir la misión educativa de otros espacios que no son escolares: la televisión y los medios de comunicación, que cada vez ocupa más cantidad de tiempo y más importante en los alumnos (en Europa occidental los niños pasan 1.200 horas al año ante la Tv, y solo 1.000 h. en la escuela), la familia y el grupo de amigos, donde el 54% y el 47% de jóvenes reconocen haber oído las cosas más importantes para su vida (solo un 19% dice haberlas escuchado en los centros de enseñanza)<sup>28</sup>.

Ante el fenómeno de la vulnerabilidad, la escuela necesita redefinir sus lindes y sus confines, así como mostrar abiertamente lo que es capaz de hacer y lo que no puede hacer; en lugar de aceptar suplencias imposibles, la escuela debe inquietar a la sociedad devolviéndole tareas que le ha asignado inapropiadamente.

¿Podrá la escuela seguir siendo el eje de la educación, en la sociedad del riesgo? Dos conclusiones inquietantes se observan desde la exclusión. Ningún problema que afecta actualmente al sistema escolar empieza y acaba en él; más bien, asistimos a un permanente y constante desbordamiento del espacio escolar. La escuela fue en sus orígenes la forma por excelencia de la educación: ¿podrá seguir siendo la escuela una meta significativa para propiciar acaso el sentido de comunidad, la cohesión social, las potencialidades y capacidades de la gente o la cooperación entre los seres humanos?

Esta vulnerabilidad nos acompaña durante toda la vida y sorprende más allá de la posición social; ya no basta con que cada individuo acumule al comienzo de su vida una reserva de conocimientos, a la que podrá recurrir después sin límites; debe estar en condiciones de aprovechar y utilizar, durante toda la vida,

.....

28 ELZO, J, y otros. *Informe Jóvenes 99*. Fundación Santa María 1999. Madrid.

cada oportunidad que se le presente, de actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber y de adaptarse a un mundo en permanente cambio. Las aportaciones más lúcidas del siglo XX, en el ámbito educativo, han sido las críticas a la pedagogía entendida como una adaptación a la sociedad capitalista-industrial; se insiste sobre la necesidad de que la pedagogía forme una personalidad autónoma y crítica y no solo competente y hábil.

En su lugar, se ha impuesto la educación permanente y una nueva finalidad del sistema educativo, que consiste en conseguir las “habilidades que permitan usar lo aprendido como fundamento para un ulterior aprendizaje”<sup>29</sup>. La educación no puede ya definirse por referencia a un período particular de la vida, ni en función del trabajo; más bien, cubre toda la vida y tiene que ver con la capacidad de dirigir su destino en un mundo, que tiende a modificar permanentemente la relación de hombres y de mujeres con el espacio y el tiempo. Nace así la cultura de la educación, que no se refiere solo a los problemas escolares, que se concentran en una etapa de la vida, sino a los objetivos, que intenta alcanzar una persona a lo largo de su vida. El modo de concebir la educación está en función del modo de concebir la cultura y sus objetivos expresos o inexpressos<sup>30</sup>.

La educación, en tiempos de peligro, ha sido primariamente una función socializadora que tenía que ver con la doma inicial de niños y jóvenes, con el fin de introducirles en la sociedad y dotarles de equipaje suficiente para vivir personal y socialmente un mundo de sentido. En tiempos de riesgos, como afirmaba el director de la UNESCO en 1.970, “la educación más que una preparación para la vida, es una dimensión de la vida que se realiza en el matrimonio, en el trabajo, en la gestión de los hijos... de algún modo es necesario ser eternos escolares”.

Desde la sociedad de riesgo y la nueva vulnerabilidad, se necesita una segunda y tercera oportunidad: se precisa de la educación permanente. La educación popular propone que los educandos pasen de consumidores a co-productores educativos e intenten delinear trayectorias educativas a lo largo de toda la vida.

Finalmente, la nueva vulnerabilidad social se despliega en el desarraigo social y en el desanclaje, que produce la movilidad social: niños que asisten a las escuelas hoy, y mañana desaparecen por traslado de sus padres, cambios de domici-

.....

29 LUHMANN, SCHORR: *Il sistema educativo. Problemi di riflessività*. Armando. Roma, 1988, p. 95.

30 BRUNER, J.: *The culture of education*. Harvard University Press, 1996, p. 3.

lio a causa de las migraciones...La vulnerabilidad, que produce una sociedad de riesgos disueltos y capilares, rompe las clases sociales y cruza todos los grupos; su expresión mayor hoy son los malos tratos físicos, síquicos y sociales, y las distintas formas de violencia.

### *La espiral hacia abajo*

La desigualdad, la injusticia y la diferencia, que constituyen el subsuelo de la educación popular, son males profundamente enraizados en las estructuras sociales y en la propia maldad humana. Pero se han agudizado al impregnarse de un mecanismo, que empuja hacia abajo como una especie de cáncer, que destruye el organismo y se agrava continuamente. Hoy, sus efectos negativos se evidencian en todo el mundo en forma de decaimiento del ánimo, en caída del poder adquisitivo de los salarios, en inseguridad en el puesto de trabajo, en parálisis de la participación democrática. Esta sintomatología cancerígena emite ya sus señales de peligro<sup>31</sup>.

Hace dos años, unos meses antes de morir, Enrique Moscardó, curtido en corajes y resistencias barriales, resumía la índole peculiar de la vulnerabilidad actual diciendo: “Siento como si un peso me empujara hacia abajo..., cada vez que levanto cabeza, alguien, que no sé identificar, se encarga de quitarme las ganas y me impide salir adelante”. Si intentaba recuperar a sus hermanos, que se perdieron en el interior del orfanato, se encontraba con la puerta cerrada: “No te conocemos”; si se empeñaba en trabajar por su barrio, se le declaraba una tuberculosis irreversible. No se trata de un destino -aunque todo lo hace suponer- sino de unos mecanismos, que se sustancian en una especie de trayectoria. Esta espiral convierte la vida de muchas familias en un incesante desafío: la vida es más corta, se emigra más, la mortalidad infantil suele ser más alta. Y sobre todo, las relaciones humanas, los modos tradicionales de vida y los valores sociales están siendo devastadas por este mecanismo, que se despliega en inseguridad económica y degradación socio-ambiental.

La sensación “de un peso que empuja hacia abajo”, que limitaba el ánimo de Enrique, no solo caracteriza los procesos microsociales, sino que constituye la fisonomía misma de la actual globalización económica. En un mercado presidido por la competencia, vende quien logra hacer la oferta más baja y a costes menores; de este modo, el mercado empuja hacia abajo el precio de bienes y servicios; las personas concurren entre ellas para ver quién se ofrece con costes salariales

.....

31 BRECHER, J. COSTELLO, T. *Global Village or Global Pillage* 1995.

más bajos; las empresas se transfieren hacia áreas donde los derechos sociales son menores; cuando NIKE se transfiere a Indonesia para producir sus zapatillas busca exclusivamente abaratar los costes de producción, sin interesarle otros aspectos, y si alguien le sugiere mejorar el sueldo de sus trabajadores amenazará con marchar a otro sitio, “más bajo”; de este modo, las empresas huyen a otras partes llevando consigo la devastación y limitándose a amenazar con su marcha. Se produce una *nivelación hacia abajo* en las condiciones medioambientales, laborales y sociales. La competencia ha consagrado el mecanismo, que expulsa hacia fuera y expulsa el control democrático sobre su propio desarrollo.

Los gobiernos amenazan con reducir los gastos sociales a causa de la competencia externa; debilitan la seguridad del puesto de trabajo para hacer que la fuerza de trabajo sea más competitiva. Las administraciones anuncian reducciones en los sistemas educativo y sanitario para poder mantener los puestos de trabajo y de este modo fragilizan los servicios públicos; los jóvenes están dispuestos a cobrar un 50% menos, con tal de ser contratados y de este modo, adquieren menos de lo que producen. Cerca de un tercio de la población de los países en desarrollo vive en situación de pobreza absoluta y no hay señales de que el desarrollo redunde en su beneficio.

El mecanismo se ha instalado también en el ámbito educativo; por su causa, el ajuste entre educación y ocupaciones parece haberse invertido en la última década. En la época del desarrollo, los puestos administrativos y cualificados crecieron de modo que el mercado tiraba hacia arriba de algunas gentes con estudios primarios. La impresión era de oportunidades de ascenso. Luego, la extensión de los estudios secundarios acabó con estos ascensos; y ahora, el proceso está comenzando a presentar una apariencia opuesta, de *descenso*: el mercado tira hacia abajo, a ocupaciones no cualificadas, de jóvenes con estudios secundarios. Consecuentemente, “la integración de titulados superiores y técnicos, que sobrepasan las necesidades, se realiza en posiciones antes ocupadas por fuerza de trabajo con cualificaciones formales inferiores. De este modo, el sistema de ocupaciones se va llenando de arriba a abajo con gentes cada vez mejor cualificadas, con lo que los mejor cualificados van desplazando a los peor cualificados de sus posiciones profesionales tradicionales. Esta forma de integración de los más cualificados tiene como resultado problemas de paro para los menos cualificados y sitúa a los más cualificados en posiciones inadecuadas a su formación, con posibilidades inferiores de salario, status y promoción”<sup>32</sup>.

.....

32 CARABAÑA. J. ¿Desplazan en el mercado de trabajo español los que tienen más estudios a los que tienen pocos?, en *Revista de Educación* 283 (1987) pp. 101-130 cita p. 120.

## *El descenso a los infiernos*

Los analistas sociales han observado, que los mecanismos excluyentes están en el origen de ciertas patologías actuales. La falta de trabajo o la inseguridad en él es una de las principales causas de criminalidad y de deterioro de ciertos espacios urbanos.

Cada vez con más potencia, la pobreza y la patología social se vinculan en complejas y multiformes relaciones; la acumulación de riqueza y la difusión de la pobreza son semillas de violencia y auténticos yacimientos de destrucción: en ciertas situaciones, es imposible escapar al dolor personal y al desgarramiento social. ¡Qué distinto resulta vivir la pobreza como un componente natural y forzoso del paisaje social, que vivirla en una chabola a las puertas de un club de tenis! Si lo primero muestra la configuración histórica de una sociedad en la que todos comparten una determinada situación social, lo segundo convierte a la pobreza tradicional en expropiación, orillamiento y expulsión; no solo es un capítulo de la desigualdad, que la convierte en un acto de injusticia y dominación, sino que hiere y ofende. La geografía del mundo se asemeja al apartheid: con un veinte por ciento de ciudadanos distribuidos irregularmente, que tienen el poder económico, el político y el cultural y un ochenta por ciento que vive en la miseria y en la marginación.

La frontera entre la exclusión y la patología es tan tenue que se transita sin pasaporte y no necesita aduanas especiales; de este modo, la violencia ha ido conquistando espacios en los territorios de la pobreza, que fuerzan a las familias y a sus hijos a todo tipo de estrategias de supervivencia: la explotación laboral y sexual de los niños de los pobres es la última frontera de la sobreexplotación en el capitalismo global interconectado; no hay tiempo para ir a la escuela ya que la familia necesita ingresos ahora mismo, las empresas requieren de existencias capaces de reducir sus gastos en condiciones cercanas al cautiverio, los poderes militares mandarían a los niños a morir en los campos de minas, los ejércitos reclutarán sus soldados entre los pobres de la tierra.

La exclusión cae con frecuencia en una espiral de penalidades y privaciones, que alimentan su círculo vicioso. El mundo de la pobreza ostenta la dudosa distinción de posar la mayor población reclusa y no siempre a causa de los delitos cometidos sino por la discriminación en las sentencias y encarcelamientos preventivos. Al carecer de vías para llevar una vida convencional satisfactoria acaban involucrados en pequeños delitos.

En la vinculación de la pobreza a las patologías se expresa la crueldad profunda de una sociedad patógena. La pobreza no solo es un catalizador, que precipita

las reacciones violentas, sino que es una especie de *agujeros negros*, que concentran y densifican toda la energía destructiva, que afecta a la humanidad. Existe un vínculo sistemático entre las características actuales de las exclusiones y la destrucción de ciertas vidas. Sabemos más de cómo se llega a esos agujeros y de cómo se reproducen por acumulación las adversidades, pero apenas logramos saber cómo se puede escapar de ellos.

Un 10% de los muchachos que asisten a las escuelas viven en familias, cuyos padres están todos ellos en el paro, viven la impotencia de la supervivencia, respiran un ambiente de marginalidad, aparecen y desaparecen de las aulas y son proveedores de inadaptación. Se ha hecho habitual recurrir al concepto de multiproblema, para expresar que concurren muchas desventajas juntas, que se retroalimentan mutuamente: la renta, el paro, la baja cualificación, la vivienda inadecuada, la mala salud, la ruptura familiar, la insignificancia y la desafiliación

La escuela popular postula una forma de relacionarse los sujetos sociales entre sí, que consiste en obtener un mayor nivel de interacción a través de mayores reciprocidades y enriquecimiento mutuo. La educación, en la órbita de la exclusión, ha de saber descubrir este nuevo dinamismo recreando nuevos escenarios para su presencia educativa: programas de educación popular, campañas de alfabetización de adultos, educación básica no formal, la educación social

Hay que provocar las sinergias entre los espacios educativos. Debe establecerse una dinámica entre la institución escolar y las diversas alternativas educativas. De este modo, todos asumen una responsabilidad en la educación: integrar el aspecto extraescolar con el escolar, la formación escolar y la extraescolar, en vez de oponerse, supone la fecundación mutua de los recursos formal y los informales.

La incapacidad teórica y práctica para desarrollar una *gestión integrada* entre los distintos sub-sistemas de atención a la infancia, tiene sus efectos más perversos en el campo de la exclusión. El abismo entre el sistema educativo y el sistema judicial o incluso el asistencial y el sanitario muestra, en estos supuestos, su verdadero calado.

El *desafío de las periferias* requiere una preocupación esencial para la educación popular. La geografía de lo social ha creado unas periferias urbanas, que avivan en sus habitantes conflictos y dilemas sobre su propia supervivencia, su auto-realización personal y su identidad colectiva. La periferia no es solo un nuevo espacio urbanístico sino también un modo de emocionar y sentir la realidad, una

configuración urbanística del territorio y un modo de interrelacionarse e identificarse colectivamente. Si la aparición de la ciudad marca los orígenes de una civilización, el nacimiento de ciertas periferias urbanas manifiesta el origen de sus sombras, el rincón de sombra que requieren los peor situados para sobrevivir.

La geografía de la ciudad se ha constituido al modo de un gran “apartheid”: de una parte los ciudadanos, que tienen el poder económico y el político y viven en habitaciones sin vista; y por otra parte, personas con el desgaste de la pobreza, que están confinadas en mundos cerrados e impermeables, con el muro como horizonte absoluto. Sobre muchos de ellos recae el estigma de la impotencia y del miedo y se avivan estereotipos étnicos y racistas.

Las escuelas populares aceptan el desafío y forman parte de esas masas urbanas que acampan en las periferias del bienestar y no logran que sus intereses estén todavía representados. Pero no lo hacen como si se acercaran a un muladar, sino como quien asiste a un manantial, ya que los barrios no son primariamente carencias, sino también oportunidades. “En los barrios se desatan las pasiones, se libera la imaginación y se configura el futuro de la humanidad; constituyen un punto obligado de referencia, un laboratorio ideal, un escenario o escape gigante, que permite observar y analizar claramente la naturaleza y el comportamiento humano, la evolución de los procesos psicosociales, el progreso de la civilización y la lucha heroica del hombre y la mujer por una mejor calidad de vida, por su realización y por su supervivencia”<sup>33</sup>.

En los barrios se fomenta tanto la interdependencia como la hostilidad, la cooperación como la competitividad; se complica la organización social y se intensifican las desigualdades y las tensiones físicas, psicológicas y sociales; pero también se aporta vitalidad, ingenio, talento y diversidad. Existen vivos contrastes y se refleja una heterogeneidad deslumbrante de personalidades y estilos de vida: imágenes extremas de lo bueno y de lo malo, de riqueza y de miseria, de inteligencia y de ignorancia, de orden y de caos.

En el interior de este mosaico complejo de colectivos culturales diversos, entre los que existe poca comunicación y muchos contrastes, la escuela popular nace como una institución mediadora dispuesta a romper la fortaleza sin puentes levadizos, a crear diques ante el poder destructivo de la marginalidad espacial,

.....

33 ROJAS MARCOS *La ciudad y sus desafíos. Heroes y víctimas*. 1992, p. 22.

a aperturar gérmenes de fantasías que testifiquen que el horizonte insuperable de nuestro tiempo no es la política del Fondo Monetario Internacional.

### 3.3. Practicas solidarias

Los mecanismos de exclusión golpean a las puertas del sistema educativo y penetran por todos sus poros. Atenderles significa captar tanto su estatuto original como su urgencia. ¿Qué consecuencias prácticas tiene para configurar una opción educativa solidaria? ¿Cómo atender sus reclamos?

La escuela popular, hoy como espacio de solidaridad, se alimenta de aquella fiebre esencial, que le emparenta con algunos “puntos luminosos”: la capacidad de protagonismo de los pobres, que se advierte en el subsuelo de la historia, el nacimiento de otros sueños colectivos como la escuela para todos, las potencialidades que tiene la escuela para romper el destino de la exclusión mediante itinerarios individualizados, y sobre todo la pasión por la dignidad humana, que se convierte así en el gran auxiliar de la escuela popular. ¿Cuáles son los puntos luminosos en el largo y difícil camino de la educación hacia la escuela solidaria?

### 3.4. Escuela con vistas

La Escuela Popular, como institución social, es la sedimentación de prácticas y convicciones que, a modo de tramas subterráneas, conforman una especie de campos magnéticos, que recuerdan y olvidan, piensan y prefieren, crean relaciones y resistencias, clasifican y estigmatizan<sup>34</sup>. Se constituyen, de este modo, puntos de referencia que son auténticos proveedores de resistencias<sup>35</sup>.

Pero sobre todo es un espacio que genera *prácticas educativas* y alimenta una *convicción* tenaz y terca, que no solo intenta luchar contra la exclusión, como si en ella solo hubiera desgarros y exigencias, sino que se propone también celebrar lo que en ella hay de coraje para la esperanza, ya que las víctimas son también proveedores de esperanza<sup>36</sup>.

.....

34 GARCIA ROCA, J. Mentiras institucionales ¿Se puede recrear la verdad en la Institución?, en *Sal Terrae* mayo 1992.

35 RAIS. *Miradas en el encuentro. Acortando distancias construyendo relaciones*. Madrid 2000.

36 SOBRINO, J. *La fe en Jesucristo. Ensayo desde las víctimas*. Trotta. 1999, p. 74.



### *La vista de la memoria*

La escuela popular, como toda institución social, es un depósito de memorias, que permite que unos acontecimientos sean recordados y otros sean olvidados, celebra a unos héroes e ignora a otros, reconoce a unos mártires y olvida a otros. En la escuela popular se custodia y se transmite la memoria de los vencidos, de los olvidados, de los *donnadie*. Frente al imperialismo de la verdad triunfante, hay archipiélagos sumergidos y relatos subyugados por el poder. Yo tuve un maestro auténticamente popular, que nos enseñó a cantar también los cantos de la resistencia española, y conozco a maestros populares que celebran también la memoria de Monseñor Romero, aunque no sea recordado oficialmente. Y sobre todo, saben contarle a los niños historias liberadoras protagonizadas por sus padres, por sus vecinos, por los suyos.

El recurso a la memoria, por parte de los vencedores, es exclusivamente celebrativa; a los perdedores, por el contrario, les interesa la memoria como horizonte y línea de resistencia. Cuando se sacraliza el pasado, se esteriliza la memoria, según reconoce TODOROV, ya que se separa, se aleja, se coloca en otro orden<sup>37</sup>.

Lo dijo Valle Inclán: “Las cosas no son como las vemos, sino como las recordamos”. El *rechazo* de lo intolerable, vivido como ejercicio de la memoria, se convierte así en el gran proveedor de la dignidad; sin vomitivos no hay dignidad: cuantas más cosas hay que rechazar, más impelidos estamos a actuar; la dignidad humana es memoria y por ello ruptura y disidencia; de su ateísmo recibían los primeros cristianos su fortaleza y con el rechazo, también la posibilidad misma de la derrota. La dignidad convive con la memoria y, quizá, nace de ella. “Cuando el viento aulla en el mar -comenta el naufrago de GARCÍA MÁRQUEZ- cuando las olas se rompen contra los acantilados, uno sigue oyendo las voces que recuerda”<sup>38</sup>. Enseñar, en un contexto popular, es sembrar la memoria de relatos que se necesitarán para vivir.

### *La vista del sueño*

Como institución social, la Escuela Popular es también un modo de soñar el mundo, de realizar el “inédito viable” Por sus venas circulan deseos inexpresos,

.....

37 TODOROV, T. *Les abus de la mémoire*, Seuil, Paris 1995.

38 GARCIA MARQUEZ G. *Relato de un naufrago*, 1981, p. 38.

que constituyen su curriculum oculto. Sabemos que todo empezó en un sueño, como ya GALDÓS ponía en boca de Benina, en *Misericordia*: “Digo que no hay justicia, y, para que la haiga, soñaremos todo lo que nos dé la gana, y soñando, un suponer, traeremos acá la justicia”. Y ¿cuál es el sueño mayor de la Escuela Popular? El *deseo de dignidad* para todos es el gran proveedor de futuro, una dignidad que no se concede ni se otorga, porque nunca la perdieron: simplemente, se reconoce. Ampliar y extender el “nosotros” es la energía misma de la dignidad, que nos constituye en sujetos autónomos por medio de la solidaridad. Este deseo no hará que desaparezcan las caídas ni que dejen de funcionar las tramoyas, pero orientará los esfuerzos educativos. Para tomar el cielo, hay que tener los pies muy puestos en la tierra.

La dignidad no se encuentra fuera ni al margen de los desgarros personales y de las fracturas sociales, sino que se incuba en su interior; la dignidad no es algo que se encontrará solo cuando se deja de ser toxicómanos o se salga de la cárcel, como un objeto que se pierde y posteriormente se recupera; la dignidad personal no se pierde, a veces, incluso a pesar nuestro, y por eso la dignidad es una línea de resistencia.

Cuando se niega la dignidad de los excluidos y se actúa como si se devolviera a los que supuestamente la perdieron, se entra en la sociedad de la humillación. Por detrás de la pobreza y de la exclusión, hay siempre una humillación, que trata a los seres humanos como si no lo fueran. El estado supremo de la exclusión es la negación de su dignidad. La vida de los excluidos está llena de humillaciones, tanto en la sociedad civil como en el ámbito institucional político y eclesiástico.

### *Objetivos de vida*

Con el sueño de dignidad, la Escuela Popular queda inmantada en torno a objetivos de vida, que alimentan y sostienen a los profesores y les permiten luchar contra el sufrimiento innecesario, la sinrazón del desamparo, la soledad indeseada.

Hay objetivos de vida, que sostienen tercamente la esperanza de los desheredados en las aulas, que permiten comprender cómo la noche no es un domicilio sino solo una circunstancia, que convierten una hendidura social en ocasión de crecimiento, una caída en vuelo y una obscuridad en independencia moral. Cuando esto sucede, la Escuela Popular adquiere la musculatura de la esperanza, como experimentó Primo LEVY en el campo de concentración: “casi nunca tuve tiempo que dedicar a la muerte; tenía otras cosas en las que pensar, encon-

trar un poco de pan, descansar del trabajo demoledor, remendarme los zapatos, robar una escoba, interpretar los gestos y las caras que me rodeaban. Los objetivos de la vida son la mejor defensa contra la muerte: no solo en el Lager<sup>39</sup>. La desolación solo se supera a través de objetivos de vida.

Cuando hay objetivos de vida, la decepción puntual del maestro adquiere un nuevo relieve: la proximidad a los heridos como hecho cotidiano y la cercanía a los más desvalidos, le recicla las propias energías y le evita nadar en las cáscaras de las cosas. Lo secundario y superficial se evapora, las opciones ideológicas y religiosas se hacen irrelevantes, el lugar de nacimiento, la clase social y la raza cuentan más bien poco.

Cuando los grandes pisotean a los débiles, objetivos de vida son su defensa; cuando el gobierno se opone a la ley de extranjería, objetivo de vida es protestar; cuando el herido está indefenso, objetivo de vida es asistirle; cuando el niño es incapaz de aprender, objetivo de vida es estar con él; se comprende que la esperanza se ha dado para los desesperanzados y la confianza se conquista para los desconfiados; la fortaleza se nos ha dado para hacer resistente a los frágiles, la libertad individual para ser construida solidariamente.

### **3.5. Escuela centrada en la persona**

La Educación Popular empieza siendo un enfoque y una perspectiva, cuyo enmarque desvela y oculta, abre o cierra la riqueza de la realidad. La perspectiva educativa, a instancia de la exclusión social, reconoce ante todo la complejidad de la marginalidad en sus expresiones tan plurales, en mayor medida cuando acontece en el ámbito de la escuela. No existen dos exclusiones iguales, ya que cada una de ellas es inseparable de su historia ni es homogénea ni uniforme sino diversa y plural.

La exclusión es una realidad, que nace profundamente diferenciada, ya que es inseparable de otros factores: se es excluido de distinta forma en el pueblo que en la ciudad, cuando se tienen cubiertas todas las necesidades o cuando se vive en la intemperie, cuando se malvive en las fronteras de la subsistencia o se dirige una agencia bancaria. El mismo fracaso escolar tiene un sentido diferente cuando golpea al joven de las periferias populares o a los hijos de los altos ejecutivos.

.....

39 LEVY, P. *Los hundidos y los salvados*, p. 127.

En la escuela se escribirán tantas trayectorias como biografías personales existan y, quizá, sean trayectorias menos lineales de lo que un educador es capaz de desear. Se evitará el academicismo estéril para inventar nuevos espacios educativos y nuevos tiempos personales. Cada educando tiene un tiempo propio para aprender, para saber, para convivir. Será necesario proscribir toda forma de enseñanza normalizada ya que no existen moldes sino biografías personales, que deben construirse con la imaginación, el trabajo en equipo, la comunicación, la empatía, el sentido de la belleza o la experiencia espiritual.

### *Mirada posibilitadora*

En contacto con la exclusión, la escuela popular ha de recuperar su compromiso original con la “educabilidad”; como institución moderna, la educación nace vinculada a la posibilidad de cambio, allí donde la realidad puede ser de otra manera. El conflicto que originó la aventura educativa, se dirimió entre aquellos que consideraban que el niño salvaje no podía ser transformado, ya que era un producto de la naturaleza; y quienes, al contrario, consideraban que era un resultado de la historia y de unas circunstancias particulares.

La forma educativa de enfrentarse con la exclusión consiste en situarse de parte de las oportunidades. La perspectiva educativa se resuelve a favor de las posibilidades que toda situación encierra. Transformar un eclipse en una oportunidad, transformar una hendidura social en una ocasión de crecimiento, abrir la obscuridad en independencia moral, es la perspectiva fundamental de la educación popular.

En la escuela popular se practica un concepto de educación, que en palabras del reciente Informe DELORS, “ intenta proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él”<sup>40</sup>. La metáfora, que mejor introduce en el mundo de la exclusión, es la de “ naufragio con espectador ” (Hans BLUMENBERG). El arte de la navegación encierra así la gran metáfora del acto educativo que consiste en convertir en *oportunidad* las amenazas, en hacer entrar el viento entre las velas y así vencer el mar, en aprovechar a su favor las fuerzas que están en su contra; en el arte de navegar el viento extraviado sale por donde puede, que es por donde el navegante quiere. Los navegantes no conocen los caminos trilla-

.....

40 DELORS. J. *La educación encierra un tesoro*. Ediciones UNESCO. Madrid 1996, p. 95.

dos ni las rutas señalizadas, pero se mantienen a flote y llegan así a buen puerto. Y si sobreviven, es porque no desfallecen ni se abandonan, porque tienen energía para emprender y la disposición para mantenerse en el empeño. Navegan incluso en el interior de horizontes opacos, cargados de nubarrones y miasmas.

Desde esta sabiduría del navegante, educar significa no ceder a una actitud derrotista, cuando se enfrenta a los desafíos, que vienen de los jóvenes; más bien, consagra el derecho a caminar y a buscar sin metas claras, sin controles previos ni predicciones seguras. En la educación, es posible actuar con la sensibilidad abierta hacia lo impredecible. Los resultados de la educación nunca pueden ser predichos con certeza, ya que siempre tiene un componente de regalo. La posibilidad del azar pertenece a la riqueza humana de la educación, que se ve obligada a convivir con amplias zonas de incertidumbre.

En los asuntos que afectan a la educación, no se puede abusar del color negro, sin arriesgarse a la ceguera; de ahí que la escuela popular es un yacimiento de esperanza, a pesar de que las exclusiones son los grandes sepultureros de expectativas y deseos.

La mirada posibilitadora es inseparable de la acción rehabilitadora, ya que la juventud es un espacio social surcado por intereses e ideologías; está asediada por ejércitos de publicidad, que han creado artificialmente la condición juvenil y lo han convertido en mercadeo y espejo donde se proyecta el mundo adulto. El principal definidor de la juventud es hoy el mercado. Los jóvenes son el vehículo básico de la producción y del consumo: se produce aquello que demandan los jóvenes, y estos demandan aquello que previamente el mercado ha creado como necesidad. Se consume aquello que tiene el prestigio de lo joven y la juventud es hoy la mayor víctima del ídolo del mercado. Frente a la idolatría que el mercado hace de los jóvenes, estos andan como si buscaran un alfarero para su reconstrucción. Los educadores están invitados a esta reconstrucción y precisan gentes capaces de derrotar al ídolo a través de la lucha cultural y de la rehabilitación de sus víctimas.

### *El enfoque cooperante*

La escuela popular es inseparable del sincero reconocimiento en las potencialidades de los educandos; solo cuando dejamos de verles como objeto de ayuda y comenzamos a entendernos, a conocernos y a interesarnos verdaderamente por ellos y por su mundo, empieza la acción educativa solidaria. Si algo carac-

teriza hoy la cultura de la solidaridad desde la cercanía de los excluidos, es su presencia activa. Quieren ser sujetos de su propia historia y protagonistas de su propio destino. Los ausentes de la historia se organizan. Todo lo que se haga por ellos que conlleve pasividad, falta de implicación y ausencia de responsabilidad, está minado porque en lugar de generar el crecimiento personal y la liberación colectiva, les somete a la vejación de la ayuda.

Lo importante en una escuela popular no es saber qué queremos hacer *por* ellos, sino qué estamos dispuestos a hacer *con* ellos. Desde esta perspectiva, la preocupación educativa no es tanto saber si podemos confiar en ellos, cuanto si los jóvenes podrán confiar en las causas que les proponemos para construir conjuntamente un mundo habitable. La pregunta educativa básica es qué debemos hacer para ser creíbles, acreditar nuestras convicciones ante ellos y convocarles a la construcción de una sociedad más participativa y convivencial, donde su aportación será decisiva. En el mundo actual no existen problemas específicos de sectores poblacionales, ni en razón de la clase social, ni en razón del género, ni en razón de la edad. Sin los jóvenes no tendrán solución los problemas que hoy nos preocupan: la pobreza, el desempleo, el subempleo, la drogadicción, el terrorismo...

En esta perspectiva nadie es solo docente ni solo discente; se es simultáneamente ambas cosas a la vez: ora docente, ora discente. Los jóvenes no son admirables porque son jóvenes, sino porque pueden y están dispuestos a cooperar en la resolución de los problemas que nos preocupan a todos. El educador ha de distanciarse de la mirada aduladora que ve en el hecho de ser joven un título de gloria y debe privilegiar en todos los casos la relación cooperante entre enseñante y enseñado<sup>41</sup>.

La educación, que rompe el destino de ciertas existencias, es inseparable del sincero reconocimiento de las **potencialidades** de los educandos, se consideren o no excluidos. Allí donde se abandona el talante prepotente del que sabe frente al que no sabe, del que tiene frente al que no tiene, se empieza a ganar la batalla contra la exclusión. La acción educativa solidaria no sustituye, sino que dignifica. Los que se acercan como educadores, acaban siendo simples educandos; los que fueron como padres, se convirtieron en hermanos; los que fueron como salvadores, fueron salvados.

.....

41 GARCIA ROCA, J. *Constelaciones de los jóvenes. Síntomas, oportunidades, eclipses*. Cristianisme i justícia. 1994.

De este modo, a través de la cooperación, la educación popular rompe el círculo vicioso del victimismo, que utiliza e instrumentaliza la condición de excluido. Con frecuencia, quien sufre intenta sacar provecho de su sufrimiento y si la ayuda es unilateral, se cultiva el victimismo.

La navegación, como la educación, es un asunto que compete por igual a toda la tripulación, es una aventura colectiva que se sostiene sobre la coordinación de todos los actores. La embarcación que permitirá llegar a buen puerto, son los propios tripulantes, sus potencialidades endógenas. No es manteniendo el mito del capitán del barco como podrá sobrevivir la educación, sino insertándose en el seno de un movimiento que se sustenta sobre la colaboración. Como en la navegación, la educación postula una forma de relacionarse los sujetos sociales entre sí, que consiste en obtener un mayor nivel de interacción a través de mayores reciprocidades.

### *La relación empática*

Hay aproximaciones a los excluidos que están sobrecargadas de juicios morales, como si ellos estuvieran donde quieren estar, o estuvieran allí porque lo han deseado o por responsabilidad o culpa. Se les atribuye malas intenciones y perversas voluntades, como si se hubieran desviado del camino correcto. La operación se sostiene sobre dos supuestos discutibles: nuestro camino se constituye en punto de referencia; y el éxito educativo consistiría en que llegasen a ser como nosotros.

Desde esta doble legitimidad, el diagnóstico se convierte en una amplia agenda de agravios y nos constituimos en jueces de los jóvenes; en lugar de afirmar que viven su corporalidad de otra manera a la nuestra, los descalificamos como hedonistas; en lugar de afirmar que viven su realización personal de otra manera a la nuestra, afirmamos que son individualistas; en lugar de afirmar que sus caminos para cambiar la realidad son otros que los nuestros, afirmamos que no tienen utopías.

La mentalidad judiciaria es de suyo inmisericorde; nos instalamos en nuestro escenario, lo inmunizamos de toda duda y, a lo sumo, invitamos a entrar en él. La perspectiva educativa, al contrario, reconoce la viabilidad de otros caminos y afirma, con León FELIPE, que “Dios tiene un camino virgen para cada persona”. De ahí que no exista la exclusión, sino personas excluidas, jóvenes con rostro propio, que exigen itinerarios individuales y aproximaciones particulares.

Frente a la acción que “culpabiliza y sanciona” con su mirada recriminatoria y regresiva, hay que dar paso en la acción recreadora y reguladora. La aventura

educativa es una diligencia participativa espontánea tendente a la comprensión del otro y a la previsión de sus posibilidades; es el conocimiento del otro por comunión afectiva.

Ante los excluidos, hemos de movernos todos; no solo ellos han de acercarse a nuestras posiciones, sino que nosotros debemos acercarnos a ellos. En este encuentro, que no deja indiferente a ninguna de las partes, se encuentra la posibilidad de una intervención educativa en el ámbito de la exclusión. De ahí que no necesitaremos de ningún fundamentalismo, sino de la iniciativa creadora colectiva; no necesitaremos de la inercia del pasado sino del coraje que trae futuro; esta aventura estará más cerca del vigía que del agorero o del inquisidor. En el mundo de la exclusión se entra pidiendo permiso, con temor y temblor; con frecuencia nos acercamos a ellos como redentores que pretenden hacerles un espacio o que se domicilien en nuestro mundo.

Estamos habituados a representarnos al buen maestro como aquel, que es capaz de soportar a sus alumnos y, si fuera necesario, llevarles sobre sus hombros; pero pocas veces somos capaces de imaginarle como quien es soportado, llevado y sostenido por sus alumnos. Llevar a los alumnos es un ejercicio de poder; ser llevado es una manifestación de estima y confianza. Lo primero es fácil, ya que expresa dominio y superioridad; lo segundo solo es posible caminando juntos con humildad y creando relaciones que van más allá de las situaciones de necesidad y de las relaciones asimétricas. Es más educativo, a veces, dejarse llevar que cargar con ellos. En todas las culturas, el que da goza de prestigio y engendra una deuda de reconocimiento; el que recibe, por el contrario, acepta el límite.

### **3.6. Escuela-hogar**

La escuela popular hace referencia a un modo de quedar domiciliados en un espacio vital, que se ha puesto desde siempre en referencia con el hogar; si a causa de ciertos mecanismos, quedan afectadas las relaciones y rotas las vinculaciones sociales, la escuela hace las veces de la red que concede protección, seguridad y libertad.

Cuando la exclusión encoge el corazón que se gasta con la pena y el llanto, se oye “el llanto en silencio por la pobre casa, desposeída de todo, incluso de su infancia”, cuando se sufre el mayor misterio de la pobreza, que hace que las gentes no tengan nombre ni pasado, entonces la escuela se convierte en Popular si sabe ser hogar donde pueden ser reconocidos, y familia donde puedan sos-



tenerse en pie. Es la experiencia de acogida incondicional, lo que le permitió sentir a CAMUS, al dejar la escuela del barrio de Argel “en lugar de la alegría del éxito, una inmensa pena de niño le estremeció el corazón, como si supiera de antemano que con ese éxito acaba de ser arrancado el mundo inocente y cálido de los pobres, mundo encerrado en si mismo como una isla en la sociedad, pero en el que la miseria hace las veces de familia y de solidaridad, para ser arrojado a un mundo desconocido que no era el suyo, donde no podía creer que los maestros fueran mas sabios que aquel cuyo corazón lo sabía todo” (p. 279) La escuela popular se realiza, entonces, como función tutorial que se despliega en entornos afectivos y en comunicación humana.

### *Función tutorial*

La escuela, que trasciende los contextos inhabilitantes, funciona como un nicho que da protección y seguridad. Hay niños/as, que se han visto descolgados de sus redes naturales y se convierten cada vez más en individuos sin apoyos. La Escuela, para ellos, es un auténtico nicho, quizá el único lugar donde puedan experimentar que son aceptados y reconocidos, en los que encuentran refugio y toman alimento, donde el ser humano se desarrolla relacionamente y se constituyen, por ello, en auténtico “abrevadero de afectos”<sup>42</sup>. La escuela popular es, de este modo, un espacio surcado por palabras, gestos, afectos, imágenes, símbolos, no como algo inesencial sino como algo formalmente constitutivo.

Si la exclusión es la ruptura de las vinculaciones, la tarea y el destino mayor de la educación consistirá en promover auténticos procesos de singularización y sólidos lazos de interdependencia. Los educadores populares tendrán que comprometerse en la creación de nichos ecológicos, que convierten a los niños/as en seres necesariamente domiciliados.

Asistimos hoy a la recuperación de la experiencia ecológica como una forma de racionalidad no instrumental surgida de una doble llaga: la *llaga de la pobreza* y de la miseria que rompe el entramado social de millones y millones de pobres en el mundo entero; la segunda la *agresión sistemática contra la tierra* que destruttura el equilibrio del planeta. Las dos buscan la liberación: una, la de los pobres a partir de ellos mismos, como sujetos históricos organizados, concienciados y articulados con otros aliados que asumen su causa y su lucha; otra, la de la tierra, mediante una alianza del ser humano con ella, en una relación fra-

.....

42 RESTREPO. J.C. *Ecosistema humano*. op. cit. p. 60.

ternal/sororal y con un tipo de desarrollo sostenible que respete los diferentes ecosistemas y garantice una buena calidad de vida a las generaciones futuras<sup>43</sup>.

La educación popular se hermana, de este modo, con las tres formas de la ecología: la *ambiental*, que se ocupa de recrear el valor de la tierra como hogar y descubrir el valor de la tierra como una realidad orgánica e integrada; la *social*, que se ocupa principalmente de las relaciones sociales, ya que su relación con la naturaleza pasa por la relación social de explotación, de colaboración o de respeto; y la ecología *mental* bajo la forma de energías psíquicas, símbolos, arquetipos, que concretan unas actitudes de agresión o de respeto y acogida de la naturaleza. La escuela es así proveedora de tres nichos fundamentales: el **nicho físico**, que asegura la integridad biológica; el **nicho afectivo**, que propicia la realización personal; y el **nicho simbólico**, que liga a la trascendencia y se despliega en anhelos e invocaciones.

### *El paradigma de la ternura*

La educación, en el ámbito de la exclusión, se impone como tarea activar entornos afectivos, reconstruir el medio ambiente interhumano, recrear las redes de dependencia afectivas y el entorno comunicativo. Se impone recuperar los dinamismos afectivos frente al desarraigo producido por la exclusión y enfrentarse a los efectos indeseados, que produce la cultura hegemónica que destruye las singularidades culturales. Mientras la vida es una aliada natural de la diversidad, la cultura hegemónica ignora la dimensión fundante de lo afectivo.

El paradigma de la ternura, en las relaciones con los excluidos, es un modelo válido para entender sus anhelos. Se sostiene sobre tres convicciones; en primer lugar, hay una reconstrucción de los valores desde la *proximidad*, los contactos y las relaciones. En segundo lugar, el paradigma de la ternura dignifica la *vida cotidiana*; el excluido, como cualquier ser vivo, necesita de oxígeno, agua, alimento; pero como ser humano, necesita de afecto, que es como el alimento espiritual; es un derecho y un deber de la vida cotidiana. Y finalmente, alude al uso delicado de la autoridad, cuando es necesaria, que obliga a estar atentos al daño que podemos hacer a los otros. El territorio de la ternura es un espacio inmantado por el encuentro de personas; este extraño magnetismo tiene

.....

43 BOFF, L. Teología de la liberación y ecología: ¿alternativa, confrontación o complementariedad?, en *Concillium*. 261 (1995) pp. 93-94.

una fuerza extraordinaria en las Escuelas Populares. La ternura no tiene que ver solo con la vida íntima y personal, sino también con la vida social, con la escuela y con la política. Los excluidos piden instituciones “tiernas” frente a instituciones desgarradoras, frías, distantes.

Finalmente se hace necesario practicar una **ecología del espíritu**, como proponía Juan Pablo II a los artistas. Es urgente promover procesos activos de identidad personal y colectiva en el interior de la trama de significaciones en la que los niños/as conforman y desarrollan su conducta; precisan de esferas personales donde puedan experimentar el misterio de lo real y su invocación en el interior de una comunidad humana.

### *Estrategias reticulares*

La escuela popular activa, de este modo, las estrategias reticulares, a las que se conoce también como estrategias liliputienses, en alusión a la medida que inmortalizó Jonathan SWIFT en *Los viajes de Gulliver*: millones de pequeños liliputienses, que apenas medían unos centímetros, capturaban al gigante, infinitamente más grande que ellos, a base de atarle en el sueño con centenares de hilos. El gigante podía vencer a cada uno de los liliputienses, pero la red de hilos tejidos en su entorno lo inmovilizaban y lo hacían impotente. Del mismo modo, ante los mecanismos de exclusión solo queda utilizar fuentes de poder modestas que se tienen al alcance de la mano y combinarlas con otras y en otros lugares. Se trata de conectar y vincular muchas acciones particulares para detener los efectos destructivos de la globalización.

La Escuela Popular es un recurso potente para facilitar la cooperación comunitaria y un lugar orientado a asegurar la colaboración social en la comunidad a la que pertenece. Incluso como lugar físico, la escuela popular sirve para organizar reuniones, coordinar esfuerzos, proponer tareas colectivas.. Es un espacio de encuentro entre un amplio espectro de movimientos y actores sociales, que sean capaces de activar dinámicas convergentes para promover la responsabilidad de los ciudadanos, la promoción de la salud, la seguridad de la calle, la reducción de la contaminación, la prevención de los riesgos...

### **3.7. Comunidad cívica**

La Escuela Popular se configura como una comunidad moral, que informa el ámbito del sentir humano y de las hábitos personales, que tiene sus raíces

en un nivel anterior a la conciencia; es como un proceso de estructuración del suelo moral, que se despliega posteriormente en buenas biografías personales.

### *Habitos del corazón*

La existencia de este ambiente educativo favorece el desarrollo del sentimiento moral y religioso. Ya Popper advertía que entre la acción y la posibilidad existía la propensión, que son como las autopistas invisibles que marcan una dirección a la acción. Aunque invisibles, son energías reales, al modo de depósitos de agua según aquel refrán que dice que “para que nazca un árbol en el desierto, es necesario que en algún lugar, exista un depósito de agua”.

En la comunidad cívica prevalece la solidaridad frente a los conflictos y desacuerdos; de ahí que resulten esenciales las buenas relaciones entre profesores, las relaciones de cooperación entre quienes trabajan en ella y la responsabilidad creativa con los ciudadanos<sup>44</sup>. Se fomentan nuevas formas de confianza interpersonal y ofrecen a menudo soluciones novedosas para afrontar los requerimientos vitales, como la identidad, la autoestima y la realización, que, si no se satisfacen, acaban por transformarse en indolencia, aislamiento y desinterés total por la convivencia.

Los mas elevados ideales, incluidos los políticos, necesitan para echar raíces, crecer y mantener el calido humus de unos *usos y costumbres* propicios para su cultivo. La bondad como la democracia precisan costumbres y hábitos del corazón, como la suma de *disposiciones morales e intelectuales*, incluyendo en ellas la conciencia, la cultura y las practicas diarias.

### *Principios organizativos*

La escuela popular precisa de una determinada cultura organizativa, que se plasma en valores como la profesionalidad, la eficiencia, la eficacia, la calidad, la participación democrática; una organización horizontal que considere a todos sus miembros portadores del mismo poder y de la misma dignidad y, en consecuencia, genere el mismo trato. No son populares las escuelas que consagran la diferencia de trato en sus aulas, las que unen a miembros desiguales en relaciones simétricas. Al contrario que las organizaciones verticales que pre-

.....

44 CORTINA, A. *Hasta un pueblo de demonios*. Taurus. Madrid 1998, p. 162.

sentan jerarquías internas; la Escuela Popular es un yacimiento democrático capaz de hacer frente tanto a las tentativas autoritarias como a los brotes de intolerancia. Facilita la participación en las decisiones importantes, distribuye el poder y la capacidad de influir, aporta transparencia a la vida escolar.

### *Espacio de inclusión*

La Escuela Popular es un universo moral de inclusión, que se sustenta sobre el reconocimiento incondicional. Y por esta razón, no le es suficiente postular la inserción de sus alumnos, sino que aspira a integrarles en un proyecto común. Es habitual entre los analistas sociales diferenciar entre la inserción y la integración. Mientras la *inserción* alude al proceso por el cual una realidad social, que se supone potente, es capaz de incorporar otra realidad secundaria que pasa a formar parte de la primera: se inserta un anuncio en el periódico, una perla en un reloj, un trabajador en la empresa FORD . La inserción es una realidad primariamente física, ya que no altera las identidades de ninguna de las parte insertadas . La *integración*, por el contrario, modifica a todos los intervinientes, no hay quien da y quien recibe; funciona en el mundo humano en el que es posible crecer y ganar todos; es el caso del enamoramiento, de las relaciones sinérgicas. La inserción de un excluido en clase no modifica nada, ni la enseñanza ni el método de trabajo ni la situación de la clase; su integración lo modifica todo, desde la concepción de la minusvalía que es aceptada como un factor positivo para el resto de la clase, hasta la metodología de trabajo .

En la última década se ha iniciado con desigual éxito la inserción laboral pero apenas si hemos logrado activar los dispositivos de la integración social, como ha mostrado los recientes acontecimientos del Ejido. Mientras la inserción propone como máximo construir unos pabellones en el lugar del trabajo, junto a los invernaderos; la integración propone construir casas en y dentro del pueblo; la inserción es un acto técnico, que se le puede confiar al sistema experto, a los profesionales pertinentes y a los recursos especializados; la integración se sitúa en los mundos de la vida, es previo a cualquier intervención formal y se apoya en dispositivos informales.

El problema hoy consiste en crear el suelo para la interculturalidad, los hábitos del corazón, que precisan hoy la convivencia entre culturas. Es necesario conocer y trabajar tales hábitos para plantar el ideal de la ciudadanía mundial.

La Escuela Popular se prepara para liderar el nacimiento de un mundo interconectado, multicultural y multiétnico; cambiar de espacio físico, de espacio

social e incluso mental forma parte de la biografía cotidiana de los ciudadanos. Son muy pocos, en nuestras sociedades occidentales, los que viven y mueren en el mismo lugar en que nacieron, unos por razones económicas, otros por promoción profesional, otros por simple subsistencia. La universalización y cotidianeidad del fenómeno migratorio resulta decisivo para diseñar el perfil de la educación popular. Vivir en el siglo XXI consistirá en ir creando nuevas asociaciones con otros lugares, con otras culturas y con otras gentes. Este fenómeno de la movilidad cambia el escenario educativo en la medida que la migración no es un hecho extraordinario, sino que afecta a las condiciones sociales de cualquier individuo. La globalización económica ha achicado la distancia de los intercambios necesarios y ha provocado la movilización sistemática e incesante de la fuerza de trabajo de todas las sociedades. Falta acercar las almas de los pueblos a través de la educación.

En el interior de estas transformaciones, la Escuela Popular está llamada a crear solidaridades y vinculaciones entre pueblos, entre culturas, entre civilizaciones y entre religiones. La Escuela Popular será un espacio de mestizaje, en el que los estilos de vida y costumbres puedan expresarse de manera razonable; un lugar donde se practique una pedagogía de la convivencia, que se debe aprender a ejercitar con, pero no solo con, los inmigrantes; un lugar donde se eduque en el respeto a la diversidad de los otros, como única fuerza de garantizar la convivencia democrática, no solo entre iguales sino entre las múltiples formas culturales, étnicas y políticas de la vida social<sup>45</sup>.

### *Vinculación entre pueblos*

Las Escuelas Populares estarán, cada vez más, inmersas en lo local pero capaces de crear vínculos globales; importará, de este modo, *unir lo global con lo local*, haciendo emerger los nexos entre las condiciones que los individuos experimentan sobre la propia piel y los procesos globales que le influyen; y progresivamente haciendo emerger la dimensión política de la educación, que vincula el desempleo con los sindicatos, la ecología con el movimiento ecologista, las minorías étnicas con las asociaciones pro- defensa de los derechos humanos, la procura con las organizaciones de voluntariado. Especial importancia tiene vincular el *norte y el sur* en el interior de la escuela; es necesario hacer de la escuela popular el gran experimento de la ciudadanía mundial.

.....

45 RUIZ DE OLABUÉNAGA, J.I. *Inmigrantes*. Acento Editorial, Madrid 2000, p. 105.

# GUIA PRÁCTICA PARA EL EDUCADOR

## 1. Historias de vida de la escuela

### *Objetivo*

Se intenta que los y las educadores recuperen las historias que hacen más significativa su labor educativa, aquellos momentos especiales que crearon en ellos un compromiso afectivo con el alumno y en los que experimentaron las posibilidades de la acción educativa para transformar una situación inicial.

### *Actividad personal*

Los/las educadoras hacen un ejercicio de introspección y caminan por las avenidas de su memoria personal hasta recuperar los momentos más satisfactorios de su trabajo educativo; escriben los relatos que consideren más significativos.

### *Actividad grupal*

Cada participante comparte sus experiencias más significativas como educador/a. Y se hace un análisis de las historias compartidas, identificando los lugares comunes: la situación del niño/a, las circunstancias, las actitudes y las dudas que se soportaron.

Después de este análisis se elige una de las historias que represente mejor el sentir del grupo y se profundiza en ella descubriendo el concepto implícito de educación, la problemática que se desvela, el tipo de relación entre educadores y alumnos, los motivos de satisfacción personal que se vivieron.

## **2. Metáforas de la acción educativa**

### *Objetivo*

Se intenta identificar el universo simbólico de la educación, las representaciones implícitas que hay en la escuela y las imágenes inconscientes que planean sobre la relación del educador con sus alumnos.

### *Actividad personal*

Identificar los sentimientos que tiene el educador/a cuando entra en el aula y la imagen que proyecta en sus alumnos/as ¿cómo crees que te perciben los alumnos?

### *Actividad grupal*

Compartir las conclusiones personales de lo reflexionado: los sentimientos y la imagen que proyecta en los alumnos. Se dialoga sobre las diversas imágenes y los papeles asignados. El grupo busca en la vida cotidiana unas imágenes que puedan representar estas vivencias: *el aula escolar se puede comparar a ....*

## **3. Inventario de alumnos**

### *Objetivo*

Se intenta tomar conciencia del grado de implicación que se tiene con los alumnos y del conocimiento que se ha logrado tener de ellos, con el fin de revisar actitudes.

### *Actividad personal*

Se trata de aproximarse a todos los alumnos como sujetos con necesidades educativas especiales. Se elabora una lista de sus alumnos conforme le vengan a la memoria; después del nombre, se coloca algunas características, que demandan una aproximación particular.

### *Actividad grupal*

Se comparten los criterios que consideran significativos de los alumnos y la relación que activa cada uno de los educadores.



#### 4. Comentarios de textos

*Se puede romper el destino de la exclusión*

Interiorizar la historia de Albert CAMUS, en su obra póstuma titulada *“El primer hombre”*. Observar cómo las pobreza y exclusiones afectan los dinamismos vitales de la confianza, de la identidad, de la reciprocidad y cómo toda educación liberadora ha de incorporar elementos propios del acompañamiento, de la tutoría y de la proximidad.

CAMUS vuelve a Argelia a la búsqueda de su infancia, “de la que nunca se había curado, a ese secreto de luz, de cálida pobreza que lo había ayudado a vivir y a vencerlo todo” (p.44); “el que había crecido en una pobreza desnuda como la muerte” necesita recuperar la memoria de los pobres. esa memoria que como él mismo dice “tiene pocos puntos de referencia en el espacio, puesto que rara vez dejan el lugar donde viven, y también menos puntos de referencia en el tiempo de una vida uniforme y gris, Tienen, claro está, la memoria del corazón que es la más segura, dicen, pero el corazón se gasta con la pena y el trabajo, olvida más rápido bajo el peso de la fatiga” (p. 75).

Cuando buscaba su infancia, Albert Camus se encuentra con la figura del maestro “uno de esos seres que justifican el mundo, que ayudan a vivir con su sola presencia” (p.39). Del maestro le vino a Camus “el único gesto paternal, a la vez meditado y decisivo, que hubo en su vida de niño. Pues el señor Bernad, su maestro de la última clase de primaria, había puesto todo su peso de hombre, en un momento dado, para modificar el destino de ese niño que dependía de él, y en efecto, lo había modificado” (p.120) En el interior de aquel barrio “como un cáncer aciago, exhibiendo sus ganglios de miseria y fealdad”, “solo la escuela proporcionaba esas alegrías de niño. E indudablemente lo que con tanta pasión amaban en ella era lo que no encontraban en casa, donde la pobreza y la ignorancia volvían la vida más dura, más desolada, como encerrada en sí misma; *la miseria es una fortaleza sin puentes levadizos*” (p. 127-128).

Desde la experiencia de Camus, su maestro era el puente levadizo por donde podía transitar desde su pobreza. La escuela no solo les ofrecía una evasión de la vida de familia, como sabemos bien los que vivimos en situaciones similares, sino que “en la clase del señor Bernard por lo menos la escuela alimentaba en ellos un hambre más esencial todavía para el niño que para el hombre, que es el hambre de descubrir. En las otras clases les enseñaban sin duda muchas cosas,

pero un poco como se ceba a un ganso; les presentaban un alimento ya preparado rogándoles que tuvieran a bien tragarlo” (p. 128).

“En la clase del señor Germain (aquí le da el verdadero nombre), sentían por primera vez que existían y que eran objeto de la mas alta consideración: se los juzgaba dignos de descubrir el mundo”... “Más aún, el maestro no se dedicaba solamente a enseñarles lo que le pagaban para que enseñara: los acogía con simplicidad en su vida personal, la vivía con ellos contándoles su infancia y la historia de otros niños que había conocido, les exponía sus propios puntos de vista, no sus ideas” (p. 128).

Y finalmente, recuerda Camus el último acto de grandeza de su maestro, que “había asumido solo la responsabilidad de desarraigarlo para que pudiera hacer descubrimientos todavía más importantes”(p.139) Recuerda aquel momento en el que le consigue una beca para seguir estudiando ya fuera del barrio y le despide diciéndole -”Ya no me necesitas -le decía- tendrás otros maestros más sabios. Pero ya sabes dónde estoy, ven a verme si precisas que te ayude”(p.152) Y al despedirse, mirando a su maestro, que lo saludaba por ultima vez y que lo dejaba solo, “en lugar de la alegría del éxito, una inmensa pena de niño le estremeció el corazón, como si supiera de antemano que con ese éxito acaba de ser arrancado el mundo inocente y cálido de los pobres, mundo encerrado en sí mismo como una isla en la sociedad, pero en el que la miseria hace las veces de familia y de solidaridad, para ser arrojado a un mundo desconocido que no era el suyo donde no podía creer que los maestros fueran más sabios que aquel cuyo corazón lo sabia todo” (p. 152).

### *Cuestiones*

1. Qué te sugiere la imagen de la exclusión como “una fortaleza sin puentes levadizos”
2. En qué sentido puede el educador ser un mediador . Qué encontró Albert en la clase para atribuirle un papel decisivo en la superación de la pobreza.¿En qué términos lo vivió Camus?
3. ¿Cómo vive Camus la figura del maestro?, ¿dónde sitúa su grandeza?
4. Es de justicia reconocer, que los educadores han sido para muchos excluidos los únicos puentes levadizos que les han vinculado a otra historia. ¿Para quién. cuándo y cómo lo llegaste a ser?

### *Carta desde África*

Reflexionar sobre la carta escrita por los niños africanos que intentaron entrar en Europa.

*“Excelencia, señores miembros y responsables de Europa:*

*Tenemos el honorable placer y la gran confianza de escribirles esta carta para hablarles del objetivo de nuestro viaje y del sufrimiento que padecemos los niños y los jóvenes de África. Pero, ante todo, les presentamos nuestros saludos más delicioso, adorables y respetuosos con la vida. Con este fin, sean ustedes nuestro apoyo y nuestra ayuda. Son ustedes para nosotros, en África, las personas a las que hay que pedir socorro. Les suplicamos, por el amor de su continente, por el sentimiento que tiene ustedes hacia nuestro pueblo y, sobre todo, por la afinidad y el amor que tienen ustedes por sus hijos a los que aman para toda la vida. Además, por el amor y la timidez de su creador, Dios todopoderoso que les ha dado todas las buenas experiencias, riquezas y poderes para construir y organizar bien su continente para ser el más bello y admirable entre todos.*

*Señores miembros y responsables de Europa, es a su solidaridad y a su bondad a las que gritamos por el socorro de África. Ayúdenos, sufrimos enormemente en África, tenemos problemas y carencias en el plano de los derechos de niño. Entre los problemas, tenemos la guerra, la enfermedad, la falta de alimentos. En cuanto a los derechos del niño, en África, sobre todo en Guinea, tenemos demasiadas escuelas, pero una gran carencia de educación y de enseñanza: salvo en los colegios privados, donde se puede tener una buena educación y una buena enseñanza, pero hace falta una fuerte suma de dinero. Ahora bien, nuestros padres son pobres y necesitan alimentarnos, además tampoco tenemos centros deportivos donde podríamos practicar el fútbol, el baloncesto y el tenis.*

*Por eso, nosotros, los niños y jóvenes africanos, les pedimos hagan una gran organización eficaz para África, para permitirnos progresar. Por tanto, si ustedes ven que nos sacrificamos y exponemos nuestra vida, es porque se sufre demasiado en África. Sin embargo, queremos estudiar, y les pedimos que nos ayuden a estudiar para ser como ustedes en África.*

*En fin, les suplicamos muy, muy fuertemente que nos excusen por atrevernos a escribirles esta carta a Ustedes, los grandes personajes a quien debemos mucho respeto. Y no olviden que es a ustedes a quienes debemos quejarnos de la debilidad de nuestra fuerza en África”.*

Yaguine Koita y Fodé Tounkara

## Cuestiones

1. Responder a la carta como si estuviera dirigida a ti.

2. ¿Qué reformas deberían acometerse en el sistema escolar para atender las exigencias de los niños emigrantes?
3. Identificar las buenas prácticas educativas ante la diversidad cultural.

### *Mensaje de ternura*

La ternura es el alfabeto emocional de la educación; qué te inspira este mensaje escrito desde un campo de concentración:

*Esta noche he tenido un sueño,  
He soñado que caminaba sobre la arena  
Acompañado por el Señor  
Y sobre la pantalla de la noche se proyectaban  
Todos los días de mi vida.*

*He mirado hacia atrás y he visto que  
A cada día de mi vida, proyectado en la película,  
Aparecían huellas sobre la arena:  
Una mía y otra del Señor.*

*Así he ido adelante, hasta que  
Se agotaron todos mis días.  
Entonces me detuve mirando hacia atrás  
Y observé que en ciertos lugares solo había una huella..*

*Estos lugares coincidían con los días  
Mas difíciles de mi vida:  
Los días de mayor angustia,  
De mayor miedo y de mayor dolor.*

*He preguntado, entonces:  
“Señor, Tú habías dicho que estarías conmigo  
todos los días de mi vida,  
y yo he aceptado la promesa de vivir contigo,  
¿por qué me has dejado solo precisamente en los momentos  
peores de mi vida?*

*Y el Señor respondió:  
“Hijo mío, yo te amo y de dije que estaría contigo  
durante todo el camino,  
y que no te dejaría solo ni siquiera un momento,  
y no te he dejado.  
Los días en los cuales tú has visto solo una huella,  
Son aquellos días en los cuales te he llevado en brazos”.*

## Cuestiones

1. Hay existencias en la escuela que invocan ser llevadas en brazos. ¿Cómo se puede hacer?
2. Hay momentos en que el educador necesita ser llevado por los alumnos. Es la operación más compleja y sin embargo más fecunda ¿cómo se puede realizar?

## *La escuela popular como aventura colectiva*

Interiorizar el poder de la comunidad educativa a través de la poesía de César Vallejo **Al final de la batalla** 1937.

*Al fin de la batalla,  
Y muerto el combatiente, vino hacia él un hombre  
Y le dijo: “No mueras, te amo tanto”  
Pero el cadáver ¡ay! siguió muriendo.  
Se le acercaron dos y repitieronle :  
“No nos dejes! ¡Valor! ¡Vuelve a la vida!  
Pero el cadáver ¡ay! siguió muriendo.  
Acudieron a él veinte, cien, mil, quinientos mil,  
Clamando: “Tánto amor y no poder nada contra la muerte!  
Pero el cadáver ¡ay! siguió muriendo.  
Le roderaron millones de individuos,  
Con un ruego común:” ¡Quédate hermano!”  
Pero el cadáver ¡ay! siguió muriendo.  
Entonces, todos los hombres de la tierra  
Le rodearon; les vió el cadáver triste, emocionado;  
Incorporóse lentamente,  
Abrazó al primer hombre; echóse a andar...*

## Cuestiones

1. La tarea educativa es un asunto que implica a toda la comunidad educativa; si la acción educativa resulta difícil, lo es más cuando se hace sola. La impotencia y la soledad solo se vencen con la energía del grupo. ¿Cuándo y cómo has podido experimentar esta realidad en tu labor educativa?

## Una pesadilla

*“El peligro que se corre es que la educación pública se convierta en Europa en la educación de los excluidos sociales que no tienen acceso a otro tipo de educación, mientras que la educación privada cumpla dos funciones: determinados centros serán para los “elegidos” de las clases medias y altas con un rendimiento académico alto, por encima del equivalente en la escuela pública, mientras que otros centros de menor nivel académico servirán para integrar y motivar a los alumnos más rebeldes de estas mismas clases sociales” (AA.VV. Tendencias en desigualdad y exclusión social. Sistema, Madrid 1999 pag. 545).*

## Cuestiones

1. Crees que el sistema educativo se está configurando de este modo?

## Noticias que hacen pensar

Comentar algunas noticias de prensa e identificar algunas soluciones; descodificar las esperanzas y los reclamos que dirigen a la educación:

- Las 4/5 partes de la población mundial asisten a la globalización pero no participan en ella.
- 1.300 millones de personas viven con menos de un dólar al día.
- Uno de cada cinco de los alumnos encuestados afirman que hay profesores que tienen miedo a los alumnos. (*Instituto de evaluación y asesoramiento educativo*, septiembre 2.000).
- 60% de alumnos encuestados afirman que conocen a compañeros/as que se atacan físicamente, y el 37% que algunos chicos vienen buscando pelea. (*Idem*).