

◆ La educación popular en contextos sociales de aislamiento social

José Manuel Reina Castillo

"Para llegar a hacerse cargo de lo que es la realidad es preciso encargarse de la realidad aunque esto nos lleva muchas veces a cargar con la realidad."

Ignacio Ellacuría

La educación es, sin duda, la piedra angular, no sólo de la construcción del conocimiento, de su difusión y aplicación sino de lo que es más importante, de los procesos de transformación social que implican la participación social, la toma de decisiones y la evaluación de las consecuencias derivadas de dichos procesos de transformación. No obstante, también puede convertirse la educación en el "arma definitiva" para luchar contra la exclusión social de sectores de la población que han llegado a interpretar a aquélla, bien de manera propia o a través de terceros, como un arma arrojadiza, de destrucción de (otras) culturas de (otros) conocimientos; de anulación social, al marcar los límites de tránsito, o entre unos niveles u otros, no sólo ya en el "teatro de operaciones" de la educación sino en el mundo laboral, cultural o de participación en la comunidad.

No debemos dejarnos arrastrar por una concepción simplista de cuáles son los niveles educativos "válidos" cuando sabemos que existen otros niveles educativos que no son ni peores, sino que son diferentes. La preocupación debemos centrarla en que esa diferencia no es aceptada ni respetada como tal porque no está a "nuestro nivel", esto es, rechazamos, excluimos, todo aquello que no se ajuste a la Norma, aun cuando, paradójicamente, no estemos de acuerdo con ella y ni siquiera hayamos participado en su aceptación.

Es pues, cuestión ya de aceptar y de incorporar a nuestras estructuras mentales el bagaje cultural de los "incultos" que sólo tienen experiencias sueltas, a veces inconexas, casi nunca estructuradas, (según, claro está, nuestro modelo científico). Esto es hacer actuar a la educación popular que refresca con su abanico de posibilidades el, no pocas veces, sofocante ambiente académico o academicista. Pollack (1986) habla de "multinacional irrelevante".

En aquellas situaciones en que la exclusión social forma parte de manera "natural" del entorno en el que se consideran como tal, se abre un panorama para nada desalentador, al contrario, muy esperanzador, cuando creamos las condiciones adecuadas para provocar la escisión que, los que forman parte de estos contextos de aislamiento social (en un sentido más amplio, considerando lo educativo como un concepto íntegro, estarían por definir los criterios para incluir o excluir), se empeñan en evitar consciente o inconscientemente, entre sus propias condiciones de aislamiento y el sentimiento de inferioridad, la inexistencia, siquiera, de autoestima, que suelen ir de la mano.

Esta "creación" implica el descubrimiento y el autodescubrimiento de las posibilidades personales de cada uno de nosotros, unos para comenzar, otros para seguir o para cambiar de rumbo.

La tarea en este sentido, de aquellos o aquellas que actúan como agentes de cambio, sean educadores sociales o no, es fundamentalmente, de escucha, de escucha activa, de una actividad que se concrete en pensar no sólo por ellos o ellas sino también con ellos o con ellas.

Si no aceptamos las diferencias, valorando éstas más por quienes las manifiestan que por como son manifestadas, incorporando a nuestro análisis el sentido último del acervo cultural de aquellos con quienes pretendemos iniciar un proceso de cambio y que no consiste sólo en la demostración de lo que se sabe o se deja de saber, de manera "oficial", entonces todo aquello que seamos capaces de producir, de pensar o incluso de compartir, no será más que un alarde de buenas intenciones con no pocas dosis de hipocresía.

También se ha dicho hasta el cansancio, lo cual a veces puede perjudicar el aspecto que se quiere destacar, porque quizás pierde valor, que la educación es cosa de todos. Esto en contextos sociales, de aislamiento social, y hablamos de personas, de grupos, y no de espacios físicos vacíos, no está muy claro del todo por cuanto no se duda del derecho sino de la puesta en práctica de ese derecho.

Si esta cuestión debe ser de interés primordial para todos, entonces no podemos inhibirnos porque queramos considerarlo un problema social competencia de las instituciones.

Ya lo señala Escarbajal (1.993):

"... el territorio (contexto social en nuestro caso) necesitaría para cumplir su misión... dispositivos de análisis de la realidad, información, sensibilización, investigación... es urgente crear en el territorio condiciones que favorezcan en los individuos del mismo la capacidad de análisis y comprensión del mundo que les rodea para :

- a) Saber utilizar correctamente instrumentos de comunicación como el lenguaje y los medios de información.*
- b) Saber analizar y explicar las condiciones socio-económicas y culturales de la comunidad...*
- c) Saber elaborar la propia producción cultural".*

Todo esto, con ser muy importante, no es suficiente sin una labor semejante para con aquellos que "no están fuera" de manera que los apartados anteriormente citados cobren una actuación integral y puedan servir para materializar los análisis, las explicaciones o las elaboraciones culturales.

El trabajo más difícil no es integrar socialmente a los que están socialmente aislados, el trabajo más difícil y tal vez más fundamental, es el de con-vencer y de con-vencernos, no a las personas en sí, sino a sus actitudes, prejuicios, opiniones, creencias..., tanto de los que "están fuera" (o dejamos fuera) como de los que estamos dentro (o nos creemos dentro).

La pretendida colaboración debe abarcar a todos los estamentos pero muy especialmente deberá "provocar" a aquellos cuya capacidad de influencia y decisión puedan generar actitudes de cambio.

La universidad es uno de estos estamentos. El trabajo educativo con personas inadaptadas, marginadas, aisladas socialmente, no es igualmente considerado, a pesar de representar un número de personas cada vez más elevado y con características de identificación cada vez más preocupantes por la dificultad en ofrecer respuestas a sus situaciones y por el abismo cada vez más amplio que las separa de lo que se considera lo "normalmente adaptado".

Por ello, hemos de plantearnos la necesidad urgente de acudir a la raíz del problema, que tal vez no sea sólo cuestión de métodos, modelos o estilos de enseñanza sino de interrogación sobre los problemas, sobre los objetivos y, sobre todo, de las decisiones que se toman para enfrentar estas situaciones.

No realizar un análisis en esta línea en la que lo importante consista en adoptar una actitud coherente con el verdadero sentido educativo en toda su amplitud es quedarse a mitad de camino y seguir centrado en lo establecido." *Los planteamientos y diseños de los análisis deben ser integradores, interrelacionales y comunitarios con metodologías analíticas y experimentales pero sin perder la visión unitaria e integrada del conjunto*" (ORTEGA ESTEBAN, 1.993).

En el trabajo con colectivos desfavorecidos debiera existir, desde un punto de vista realmente educativo, la puesta en práctica, como algo consustancial a la tarea misma de educar, del pensamiento "*quid pro quo*" ("esto por aquello"). Es decir, el acto educativo en esta dirección debiera configurarse como algo que cuesta a las partes implicadas, que no debe ser gratuito, salvo en la opción de la participación pero no en el proceso de búsqueda de resultados. Todo exige un esfuerzo. El reconocimiento de un estado personal también, y más cuando el camino recorrido para llegar a la misma ha estado salpicado de obstáculos, lo cual obliga en unos casos a desandarlos (desde el análisis) y en otros a continuarlos desde el crecimiento personal.

En un panorama educativo tradicionalmente establecido, el "*quid pro quo*" viene dado por el hecho mismo de sancionar unas actitudes, unos conocimientos y unos reconocimientos con muy poco margen de libertad pero que son "aceptadas de común acuerdo" por las partes implicadas. En los niveles inferiores de la educación, ni siquiera existe tal acuerdo; el listón determina quien va a poder saltar y quien no.

En otros niveles superiores, aun cuando pueda haber acuerdo se sigue con un curriculum "inmovilizado".

En contextos que, sin dejar de ser potencialmente educativos, no son oficialmente aceptados con la importancia que debieran, aun cuando el reconocimiento conllevara la decisión de no establecer para los mismos un curriculum formal como tal, la constitución de equipos educativos con propuestas innovadoras, que se salgan de lo común, se revela como un elemento difícil pero clave. Clave porque es necesario que a partir de lo que se desarrolle en la comunidad desde un ámbito cultural, económico, social, científico o de cualquier otra índole se torne integral el proceso educativo de transformación. Difícil porque en educación lo innovador y arriesgado siempre se ha mirado con recelo o nunca se ha aceptado "en tiempo real", es decir que la aplicación de propuestas nuevas dejan de ser tanto propuestas como nuevas cuando se acepta.

También pueden ser innovadoras las propuestas que hacen las personas o los grupos que se "desenvuelven" en ambientes de exclusión o de aislamiento social y la labor ahí de los equipos educativos será más de preparar a la sociedad mediante información, colaboración y compromiso que de buscar un bálsamo para suavizar el impacto que pueda suponer el asumir el riesgo de transformación por parte de estas personas aisladas o que constituyen todo lo más "archipiélagos sociales".

Una diferencia entre la educación en sentido amplio, popular o permanente, si se quiere, y aquella que no lo es, la académica, por ejemplo, es que la primera no es solemne, tiene sentido del humor, relativiza la realidad, tiene (más) en cuenta la experiencia, es, como dice Palazón (1.993), con relación a la pedagogía emancipatoria, "*... una acumulación de chispazos geniales, de respuestas precisas a situaciones reales...*", o eso ha de pretender.

Una de las tareas que más pueden ayudar a hacer la educación integradora y a hacer de las personas que la viven activistas de la calidad de vida es recabar información, analizarla, evaluarla, devolverla y compartirla por parte de los equipos educativos que trabajan con personas socialmente aisladas y que éstas actuaciones se hagan con las personas directamente interesadas. Un ejemplo es el trabajo medianante las historias de vida que permiten la reflexión, la interiorización, el descubrimiento, el sacar conclusiones, el proponer actuaciones, el tomar decisiones, y en todo ello los educadores "sólo" acompañan a los interesados, proporcionan las "pilas" para seguir funcionando, facilitan el acomodo desde la incomodidad reconocida y, en ocasiones, difícilmente reconocible de cada situación particular que debe inquietar las situaciones de grupo.

Otro de los aspectos más importantes y que sin duda más pueden hacer por lograr que los procesos realmente educativos se lleven a cabo con "eficacia" desde el punto de vista de los resultados pasa por contemplar el trabajo de los equipos educativos desde la investigación. Esto, claro está, exige para su realización:

- una preparación por parte de los educadores en las técnicas y en los instrumentos
- un compromiso desde la opción personal. Como señala De Landsheere (1.982) "*el investigador es aquí un participante comprometido que aprende durante*

la investigación. Adopta una actitud militante y no se refugia en la indiferencia."

- tiempo
- cohesión por parte del grupo. Si el grupo se conoce de antemano, mejor. Cada grupo social tiene unas características determinadas y originales y busca aquellos intelectuales que le permiten conseguir la homogeneidad cultural e ideológica que le resulta necesaria para subsistir en abierto antagonismo con otros grupos de la sociedad" (L.VILLEGAS, 1.993).
- espacios para la reflexión como equipo que pueda pensar sobre su trabajo y el objetivo de su trabajo. L. Villegas (1.993) señala: "*Debemos considerar al investigador como un actor social que, como intelectual, se ubica en la sociedad en función de su afiliación a determinado grupo social, a los intereses que ese grupo representa...*"
- apoyo institucional, que no significa necesariamente económico y supondría reconocer la necesidad de dar pasos en esa dirección

"... Desde esa perspectiva el intelectual intenta dar cohesión y justificar que determinadas convenciones de un grupo sean representadas como objeto de conocimiento universal y aceptadas por el conjunto de la sociedad." (L. VILLEGAS, 1.993).

El trabajo con grupos de personas socialmente aisladas, esto es, marginadas, pues lo son, desde ese aislamiento, ha de llevar al profesional de la educación social a plantarse su trabajo no desde lo que pretende conseguir sino desde lo que puede y "se le permite" conseguir. El respeto a la libertad de las personas ha de ser el punto de mira desde el que observar el trabajo con personas excluidas de la participación social, sin embargo esta actitud no debiera enmascarar otra actitud no menos importante, que debe ejercerse, cual es la de escucha para poder discernir los límites de actuación que marquen los pasos para un trabajo educativo aceptado por este tipo de personas.

Quizás la cuestión más difícil esté en determinar cual es la respuesta que verdaderamente es la más adecuada en cada situación concreta, teniendo en cuenta que la similitud entre las mismas no es de excesiva gran ayuda; y qué procedimiento debe emplearse en según qué situación dado que el sentido común, entre otros sentidos, no es, evidentemente, en absoluto, común en este tipo de trabajo.

Si resulta bastante obvio, por contra, que cualquier actuación con este tipo de personas pasa necesariamente por realizar un planteamiento totalmente nuevo de lo que son las relaciones humanas convencionales.

No son posibles actuaciones verdaderamente educativas sin una actitud de riesgo en las que asumir la posibilidad de error y sus consecuencias nos permitan tener siempre presente "qué se pierde" (o gana) o "quién se pierde" sin adoptar por ello una postura mesiánica, más aun sabiendo que ésta es a veces la razón que no permite ir más allá en los procesos realmente transformadores ya que quien debe ser el primero en advertirlo, el educador social, no está en condiciones de hacerlo.

Resulta, así mismo, muy difícil encontrar un equilibrio entre lo que debemos hacer y lo que podemos como educadores sociales. Y es que esto no siempre queda

claro a causa de, precisamente, uno de los requisitos exigidos para la actuación en estos campos como es el del compromiso personal. Como dice la cita de A. Cámara en "Políticas contra la exclusión social" (1.997:73): "Nuestros gestos de asistencia hacen a las personas aún más dependientes, si no están acompañados de actos destinados a arrancar las raíces de la pobreza".

Hemos de ser conscientes, por más que pudiera pesarnos, que las situaciones a las que nos enfrentamos, lejos de ser fáciles pueden ser, y de hecho lo son en no pocos casos, imposibles de resolver y, por tanto, de desenlace trágico desde el punto de vista humano. La educación, con ser la piedra angular de los procesos de transformación social, no es ni mucho menos la panacea de la misma.

Este hecho ha de reconocerse como tal, puesto que existe realmente y el no hacerlo nos lleva irremediamente a un panorama ilusorio, depresivo o irreal. La aceptación de esta realidad no debe confundirse con una actitud negativa, de determinismo social, sino con una actitud de invitación a explorar nuevos territorios, de adoptar nuevas estrategias ante situaciones que aparentemente, o realmente, son imposibles y que lo son en los extremos en los que se desenvuelve la sociedad en la que vivimos.

Y es que no se trata de integrar o adaptar a las personas que están en un estado de exclusión, que no una condición de exclusión, a cualquier precio o de cualquier forma sino de hacerlo a partir de un acuerdo mutuo de voluntad de transformación de cada una de las realidades, a partir también de sus demandas, de sus intereses, de sus posibilidades e igualmente de las que pone de manifiesto el equipo educativo.

Esto supone, por tanto ejercer plenamente de agente socio-educativo y sabiendo que en este campo está todo descubierto, admitir del mismo modo que está casi todo por hacer. Y que a partir de ahí debe haber una comunicación con todos los agentes de las sociedad.

Por último, destacar la importancia que tiene encontrar un nexo común, espacios comunes de reflexión entre los distintos grupos y equipos educativos que trabajan en el ámbito de la exclusión social, de colectivos aislados, incluso físicamente, de la sociedad, porque si bien las características que los distinguen como tal o cual colectivo pueden estar más o menos claras, lo que sí está realmente claro son las causas que provocan o han provocado que se haya producido el aislamiento del que hablamos. Es decir, tanto si las personas en estado de exclusión pertenecen a grupos catalogados como de toxicómanos, alcohólicos, enfermos mentales, enfermos de sida, sin techo o, ya hoy, incluso desempleados, existen datos para constatar que muchas de las causas que han provocado esas situaciones y que las van a seguir provocando hunden sus raíces en hechos muy concretos y muy bien determinados, ciertamente muy complejos, que conocemos.

Pero no podrá hacerse un planteamiento serio de enfrentamiento con los problemas y con sus causas si no hay una voluntad de abordarlos conjuntamente.

BIBLIOGRAFÍA

- SÁEZ, J. (Coord.) (1993): El Educador Social. Murcia: Universidad de Murcia.
 CÁMARA, A. (1997): "Políticas contra la exclusión social". Documentación Social. Nº 106.
 QUINTANA, J.M.^a y otros (1986): Fundamentos de Animación Sociocultural. Madrid: Narcea.