

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

UNA EXPERIENCIA PARTICIPATIVA CON ALUMNOS
TRABAJADORES EN LA ENSEÑANZA NOCTURNA: BRASIL

MARIA MARTHA DALPIAZ (*)
MERION CAMPOS BORDAS (**)

INTRODUCCION

La participación constituye una categoría de análisis compleja, considerando la connotación ideológica que puede asumir, y al mismo tiempo, un elemento fundamental del proceso de concienciación. Por esto, aclarar el concepto a través de un planteamiento más profundo ha sido determinante, no solamente para desarrollar la experiencia, sino también para analizarla.

El objetivo de este artículo es relatar y analizar el trabajo desarrollado en la clase en relación con la participación de los alumnos en el proceso que estábamos experimentando.

El referido trabajo fue realizado en una escuela de la red estatal de enseñanza. Esta escuela funciona en los tres turnos, de forma que por la noche, turno en el que se desarrolló la experiencia, la atención está orientada a los adolescentes y a los adultos, los cuales, en su mayoría, trabajan durante el día. El curso en el que se llevó a cabo la presente investigación se llama *Programa de Educación Integrada (PEI)* y corresponde a las series 2, 3 y 4 del primer grado. El grupo que participó en esta experiencia cooperativa educativa estaba compuesto por 27 alumnos: 16 del sexo femenino y 11 del sexo masculino. Las edades variaban entre quince y cincuenta y cinco años. En cuanto a la escolaridad, predominaban en el grupo los alumnos provenientes de la alfabetización.

Es importante resaltar que las informaciones respecto a los antecedentes de la investigación, las cuestiones que dirigieron el trabajo, las personas involucradas, el contexto y también las técnicas utilizadas para la recogida de datos y algunas conclusiones se encuentran en la *Revista de Educación* (288, 1989, pp. 337-350).

(*) Universidad Complutense de Madrid. Becaria del *Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico*. CNPq. Brasil.

(**) *Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. Brasil.

EL METODO CONCIENCIADOR: PARTICIPACION Y DIALOGO

Nuestro punto de partida era la percepción de que el uso del concepto (participación) puede tornarlo ambiguo, desvelando u ocultando la realidad y sirviendo, por tanto, para designar prácticas de liberación o de manipulación. Cabe resaltar que teníamos como propuesta de trabajo la participación de los alumnos en todos los niveles de decisión.

El principio que orientaba esta propuesta era el de que jóvenes y adultos están en condiciones y desean decidir por sí mismos qué aprender, cuándo y cómo, de acuerdo con sus experiencias, necesidades e intereses específicos (Dohmen, 1981). Así, nos incumbía a nosotros crear las condiciones adecuadas para que éstos y ese deseo de los alumnos de nuestro grupo emergiesen, se discutiesen, se escuchasen y se respetasen. A ese clima de diálogo y de comunicación intersubjetiva, a esa colaboración en el proceso de decisión los llamamos «participar para la desideologización», al creer que era el instrumental básico para la concienciación mutua que pretendíamos emprender.

Si ésta era nuestra propuesta, vale analizar ahora cómo fue recibida y desarrollada por el grupo participante.

Como ya dijimos, no teníamos, al empezar nuestro trabajo en la clase, un programa definido con anterioridad de contenidos y procedimientos a desarrollar. Pretendíamos captar las aspiraciones de los alumnos e identificar las condiciones del conocimiento escolar y sus experiencias en la vida para orientar nuestra reflexión conjunta. Esta reflexión no recaería solamente en los conocimientos y las acciones a nivel de clase y de escuela, también importarían las relaciones de trabajo y otras situaciones de la vida cotidiana. Todo sería materia para profundizar en nuestro conocimiento de lo real, intentando detectar las contradicciones presentes en las acciones y representaciones de los participantes del grupo.

Sabemos que la escuela no se preocupa por la profundización de la comprensión y se limita a exigir de los estudiantes la simple descripción de hechos, procesos, leyes, etc. Como señala Freire (1986), los alumnos se mantienen solamente en el nivel superficial de la realidad, sin ir más allá y sin alcanzar una visión crítica y profunda sobre la misma.

Entendemos, entonces, que trabajar con vistas al proceso de concienciación en la escuela significaría facilitar el surgimiento o el desarrollo de la curiosidad y de la crítica en los alumnos; esto supondría apoyar el desarrollo de la capacidad de los estudiantes para pensar y decidir por sí mismos, asumiendo sus propias convicciones, sin tener que esperar de los demás la «correcta» interpretación de los acontecimientos en una actitud de aceptación dogmática y pasiva.

En relación con la realidad del escolar cotidiano, Chauí (1980) denuncia las diversas situaciones en las que existiría el riesgo ideológico en la concienciación. La primera de ellas es la situación de imaginar al alumno como una conciencia latente, dormida en su ser-en-sí, que el profesor tendría que actualizar o despertar. En la segunda situación se corre el riesgo de imaginar al alumno como una concien-

cia-de-sí, que por ignorarse a sí misma, es decir, no ser todavía para-sí, tendería a manifestarse a través de palabras y acciones alienadas, o sea, como una «falsa conciencia». Así se justificaría esperar que la «desalienación» o la «conciencia verdadera» fuesen traídas «de fuera» por aquellos que «saben». Esto implicaría el riesgo ideológico de diferenciar al alumno del profesor en términos de madurez/inmadurez, ignorancia/saber, alienación/verdad; o sea, diferenciar jerarquizando y haciendo que uno de los polos sea una especie de receptáculo vacío y dócil en el cual se deposite un contenido exterior traído por el otro polo. Si esto ocurre sobre el nombre de «concienciación», se cae en el conservadurismo y en el autoritarismo.

Considerando estos riesgos, es importante señalar a Freire (1986, p. 20) cuando aclara cuál es el papel del profesor libertador. Según él, el profesor ni manipula ni lava sus manos de la responsabilidad que tiene con los alumnos; asume un papel directivo necesario para educar. Esa directividad no significa una posición de mando de «haga esto» o «haga aquello» y sí una postura para dirigir un estudio serio sobre algún objeto a partir del cual los alumnos reflexionen sobre la intimidad de la existencia del objeto. Para Freire, esta posición estimula la directividad y la libertad al mismo tiempo, sin ningún autoritarismo del profesor y sin licencia de los alumnos.

Cabe destacar, por tanto, la importancia de la participación de alumnos y profesores en este proceso. Es lo que dice Freire (1985, pp. 64 y 65) cuando diferencia dos tipos de educador: el educador reaccionario y el educador revolucionario. El primero (reaccionario) camina con el objeto de conocimiento en la mano, fundamentalmente poseído por él y por su clase; el otro (revolucionario) no se considera poseedor del objeto de conocimiento, pero sí conocedor de un objeto a ser desvelado y también asumido por el educando. Si así es, lo que diferencia a uno y al otro es la cuestión de la participación en la producción del conocimiento. El educador reaccionario actúa solamente con la preocupación fundamental de transferir y donar aquel conocimiento que considera como la capacitación necesaria del educando en determinado área. El educador revolucionario, por otro lado, cree que no existe un transmisor de «conocimiento» ni un educando pasivo que recibe este conocimiento elaborado. Tanto el educador como los educandos son activos constructores del conocimiento. Educador y educandos, en calidad de participantes del proceso educativo, deben ser presencias actuantes en el mismo, evitando de esta forma cualquier posibilidad de manipulación o de espontaneísmo.

Esta postura fue la resultante del hecho de entender que en la educación de adultos no se puede no tener en cuenta la capacidad de los mismos para constituirse como parte activa en el estudio. Siendo así, pretendíamos que el propio movimiento de la clase definiese críticamente el rumbo del trabajo, lo cual se daría a través de una relación de diálogo que apuntase hacia la búsqueda del tema generador.

«Procurar el tema generador es procurar el pensamiento del hombre sobre la realidad y su acción sobre esta realidad, que está en su praxis. En la medida en que los hombres toman una actitud activa en la exploración de sus temáticas, en esa

medida su conciencia crítica de la realidad se profundiza y anuncia esta temática de la realidad.»

(Paulo Freire, 1980, p. 32).

Observamos al empezar el año lectivo mucha resistencia por parte de los alumnos en relación con la participación, puesto que la misma les parecía que suponía una pérdida de tiempo. De acuerdo con la mayoría, el profesor debería ser el único responsable de las decisiones que se fueran a tomar en clase; esto era percibido tanto en los aspectos relativos al conocimiento como en las decisiones disciplinarias.

Este tipo de reacción no era inesperado. Finalmente, las diferentes experiencias del trabajo concienciador referidas apuntan hacia las dificultades iniciales de adhesión de las clases populares a las nuevas posibilidades de liberación. Si estas dificultades surgen dentro de comunidades libremente asociadas, es mucho más natural que surjan con mayor fuerza en el ambiente escolar, entendido generalmente como el sitio de la autoridad, pues es el sitio del saber.

Veamos algunos ejemplos de las reacciones de los alumnos. Al inicio del año propusimos la elaboración conjunta de una entrevista cuyo objetivo era facilitar un conocimiento más profundo del modo de vida de cada alumno. Cuando se les preguntó acerca de las cuestiones que podrían formar parte de la entrevista, respondieron simplemente que se podría preguntar cualquier cosa, que no había problema. Esta misma postura fue observada cuando un alumno, al ser preguntado sobre lo que le gustaría o necesitaría aprender durante el año, respondió: «Todo lo que usted enseñe estará bien, señorita».

La misma pasividad fue percibida cuando se les pidió opinar respecto al modo de desarrollar los problemas de disciplina que ellos mismos apuntaban como factores que necesitaban ser cambiados en la clase. De acuerdo con la mayoría de los alumnos, la decisión relativa al problema estaba centrada en el profesor; además de esto, demostraban, a través de las sugerencias apuntadas, una rigidez extrema en la búsqueda de soluciones para el problema. Por ejemplo, uno de los alumnos afirmaba que la actitud que habría que tomar debería ser la siguiente:

«Usted tiene que hablar con ellos; si no, tiene que hablar con la directora. Si usted no lo arregla, se va a quedar siempre así, como está. Si usted pone orden, ellos paran de hacer tonterías en clase.»

Esta otra alumna también demostró esperar una actitud de autoridad del profesor cuando dijo:

«Mi sugerencia es que usted se ponga un poquito más dura para que ellos paren un poco de enredar, de jugar con papeles, de hablar.»

Las sugerencias presentadas individualmente fueron trasladadas a todo el grupo para que fuesen discutidas; posteriormente se crearon reglas de convivencia, las cuales pasaron a dirigir nuestro trabajo en clase. Fue un paso importante en la construcción conjunta de la autonomía del grupo, superando el autoritarismo presente en las relaciones en el interior de la escuela.

Otras situaciones emergieron o fueron introducidas en el ambiente de trabajo con el fin de provocar debates y discusiones. Pero aún percibíamos la resistencia de los alumnos. Esto sucedía principalmente cuando el tema se relacionaba, de acuerdo con la percepción de ellos, con la política: «Después de todo —dijo un alumno—, estamos aquí para estudiar».

Los debates y discusiones involucraban a un número reducido de participantes y se caracterizaban por el relato de casos específicos, lo que tornaba la situación agobiante y dispersa. Considerábamos estos hechos normales, en la medida en que discutir, debatir, etc. constituye un aprendizaje y, como tal, necesita tiempo y ejercicio.

La solución hallada para cambiar la situación fue, durante un determinado tiempo, favorecer o centralizar la actividad en el desarrollo de contenidos. Pensábamos que los alumnos, al sentir que reorganizaban y participaban en la construcción del saber significativo, estarían más sensibilizados para un posterior cambio de actitud en dirección a la conciencia facilitada por el avance en el dominio de informaciones nuevas. También intentábamos el equilibrio entre la enseñanza tradicional y las innovaciones en los procedimientos, de forma que fuésemos ganando la confianza del grupo y reduciendo el nivel de ansiedad creado por lo nuevo.

En este contexto las clases volvieron a dividirse debido a la presión de otros profesores de la escuela. Esto contribuyó al avance de los trabajos, pues con un número menor de alumnos en la clase la comunicación se tornaba más fácil. En realidad, empezamos el año con un grupo de 35 alumnos.

Esta situación correspondía, en realidad, a la política de la escuela en relación con el número de alumnos en cada clase de nocturno. Se empezaba el curso con un número grande de alumnos, pero éste disminuía, pues solía haber un índice elevado de abandonos al avanzar el año. La propia dirección de la escuela explicaba ese índice por la falta de interés de los alumnos, declarando incluso que «muchos alumnos vienen a la escuela solamente para comprar pases escolares».

En realidad, esa opinión parece bastante parcial, ya que durante los dos años que trabajamos con el curso nocturno no hubo ningún caso de abandono dentro de nuestro grupo de alumnos después de que obtuvieran su tarjeta de estudiante. Ciertamente las renunciaciones de los alumnos no pueden ser explicadas de forma tan simplista. Esto quedó demostrado con la propia clase que es objeto de este estudio.

En el contacto diario con los alumnos fuimos descubriendo algunos factores ligados al contexto escolar que ciertamente influyen en el abandono y en otras posturas de los alumnos. Constatamos, por ejemplo, que al empezar el año lectivo los alumnos tienen necesidad de una atención más individualizada para, al poco tiempo, ir superando sus dificultades en dirección al nuevo aprendizaje. Esta atención debe ser diferente de la acostumbrada dimensión individualista que la enseñanza tradicional impone, pues de lo contrario, los alumnos se mantendrán cerrados a las experiencias colectivas. Fue posible observar, incluso, que alumnos con una experiencia mayor en la escuela tenían la tendencia a ser más individualistas.

Percibimos además que la necesidad de apoyo se debe al hecho de que las diferencias individuales son grandes en relación, no solamente con los niveles de escolarización, sino también con las experiencias cotidianas. Estos problemas se vuelven mucho más difíciles de resolver en la medida en que existe un número excesivo de alumnos en la clase. La calidad del trabajo del profesor y de los alumnos se ve afectada y esto genera en muchos la sensación de imposibilidad para continuar aprendiendo. Faltos de estímulo, esos alumnos tienden a abandonar la escuela, confirmando las previsiones iniciales de los responsables de ésta.

Volviendo al análisis de la situación inicial de los alumnos respecto a la participación, podemos percibir que la noción dominante en el grupo correspondía al nivel de conciencia sumisa, puesto que sus respuestas eran características de una actitud tradicional e integrada en el orden social vigente.

Nos dimos cuenta de que esta falta de respuesta de los alumnos a la participación podía ser el resultado de sus experiencias pasadas y presentes en la escuela y en la sociedad; es decir, aunque se produzca la llamada a la participación, ésta tiene objetivos extraños a los individuos y al grupo social al que pertenecen. Este hecho puede generar sentimientos de escepticismo y desinterés en la medida en que la participación se ve como algo que no tiene el poder suficiente para alterar o transformar determinada situación, siendo utilizada para la acomodación al contexto dominante.

Ejemplos que confirman nuestra opinión fueron perceptibles en las experiencias de participación propuestas y permitidas por la escuela en la que fue desarrollado el presente estudio. En el contexto escolar los alumnos eran llamados a participar en algunas situaciones específicas, tales como la «Campaña de la ropa», la «Semana del nocturno», homenajes a la dirección, fiestas cívicas, etc. Veamos el caso de la «Semana del nocturno». De acuerdo con el documento de divulgación, ésta tenía como objetivo «promover la integración entre la escuela y la comunidad y despertar en los alumnos el interés por las actividades socioculturales como elementos generadores de integración humana y realización personal».

La planificación de la «Semana» preveía determinadas actividades: elección de la reina de la escuela, elección del mejor compañero de clase, concurso de baile, cena, *gymkhana*, etc.

Al analizar más detenidamente el programa, identificamos en su contenido ideas divergentes de aquellas que debían orientar un trabajo encaminado a la integración y la promoción humanas, conforme a los objetivos pretendidos. Predominaban actividades que estimulaban básicamente la competición individual. Así, tuvimos el incentivo de usar el espacio de la «Semana» para realizar un trabajo realmente participativo que llevase a los alumnos a aprender a trabajar cooperativamente, como compañeros que construyen juntos y se apoyan mutuamente y no como competidores.

En este sentido, la *gymkhana* fue la actividad principal y, como percibimos, la más estimulante para el grupo. El grupo tuvo una total participación en las actividades propuestas, lo que le llevó a ser el vencedor debido al nivel de organización y de compromiso presente. Durante la realización de la *gymkhana* hacíamos reu-

niones en la clase con el propósito de discutir el rumbo que tomaban los trabajos; aprovechábamos lo que ocurría para profundizar en los contenidos de los trabajos que se llevaban a cabo. Así, por ejemplo, llevábamos un control conjunto de los puntos obtenidos, los cuales eran discutidos y cuestionados, utilizando de esta forma las ideas tratadas en matemáticas.

Procuramos estimular un clima más cooperativo a través de la resolución de los problemas en grupo, teniendo como objetivo la superación del carácter individualista y competitivo que impregnaba las actividades. Este aspecto fue apreciado por un alumno cuando declaró:

«A mí me gustó mucho cuando llegó la 'Semana del nocturno', y vi que cuando hicimos nosotros la *gymkhana*, todos demostraron fuerza de voluntad. Y nosotros luchamos juntos y vencimos juntos.»

El resultado de la *gymkhana* fue dado de modo informal inmediatamente después de la «Semana». Se acordó entre la comisión coordinadora y el grupo de alumnos que el resultado oficial, con la entrega de premios y la participación de toda la escuela, se anunciaría la semana siguiente. Ocurrió que la fecha convenida fue aplazada, por lo que el acto tuvo lugar al año siguiente y de forma individual, ya que muchos alumnos se habían dispersado.

Debido a esta forma escogida por la escuela, resultó que el carácter colectivo que intentamos dar a las actividades en la clase durante la *gymkhana* fue suprimido, al ser individual la entrega de premios. Esto nos lleva a constatar que la participación, cuando no responde a los objetivos de aquellos que la desarrollan y controlan, puede ser «sofocada» y anulada, y como ella, otras formas de expresión de la voluntad colectiva. La escuela, a través de actividades pretendidamente participativas, termina por justificar el poder jerárquico vigente en la sociedad y asumido por la propia dirección; invalida, de este modo, cualquier manifestación de profesores y alumnos que no esté inserta en el programa preestablecido. El evento relatado parece un claro ejemplo de la apropiación que los grupos dominantes hacen de determinadas manifestaciones de los grupos dominados, controlando incluso el sentido de las mismas. Así, en lugar de convertirse en un hecho colectivo concienciador, se vuelve, al final, en un episodio más de sumisión a las normas externas impuestas.

En la medida en que la escuela no estimule la división del poder de decisión, ésta ilustra lo que Vio Grossi (1985, p. 53) llama la «participación manipulativa», en la cual, bajo la apariencia de una participación no crítica, se esconde una imposición vertical con el aprovechamiento de la base. También encontramos características de la «participación paternalista», que se da, según el autor, a través de la observancia de los límites establecidos en el interior de una relación.

Adviértese, asimismo, la falta de compromiso de la escuela con los alumnos, principalmente considerando el nivel de intervención y de compromiso de los mismos con el evento. Esto refuerza la idea de que la participación ocasional, desvinculada de los intereses reales de los alumnos y no inserta en un proyecto de transformación, en vez de desarrollar el compromiso y la responsabilidad, colabora a fomentar el escepticismo de los mismos con relación a la escuela, al

constatar que no son tomados en serio. En esta perspectiva coincidimos con Freire (1986, p. 36) cuando afirma que el sistema escolar convenció a muchos estudiantes de que la escuela no los tomaba en serio; por esto, los alumnos dejaron de ser serios en la escuela.

Otro aspecto que apareció como inhibidor de la participación se refiere a la cuestión del conocimiento, de la información divulgada por la escuela.

Como ya se ha dicho, estábamos preocupados por dar a los alumnos aquellas informaciones más adecuadas para ayudarles a plantearse la realidad social de modo tal que ampliase su comprensión del mundo.

Así, procuramos en muchas situaciones presentar temas actuales y polémicos como, por ejemplo, el de la reforma agraria. La reacción de los alumnos a este tema fue la de evitar totalmente la discusión; aunque muchos de ellos afirmaron que «el asunto era importante», dijeron también que «no sabían nada sobre ello» y que no merecía la pena discutir «porque no ayudaba a los pobres».

Esta reacción de los alumnos nos llevó a darnos cuenta de que la falta de participación está también relacionada con la falta de información de los mismos; lo que significa que es fundamental en el proceso de concienciación combinar la apropiación de una cantidad significativa de informaciones con la discusión de carácter crítico-emancipador.

Este es el punto de vista de Luckesi (1985, p. 6), quien afirma que es necesario que a través de la acción pedagógica los educandos se apropien de la comprensión del mundo. Según este autor, el conocimiento es uno de los instrumentos básicos de supervivencia en la medida en que permite una acción consciente y eficiente. Por tanto, es necesario que los estudiantes se apropien del conocimiento que «interesa» no como puro verbalismo, sino como aprehensión de lo real. La adquisición del conocimiento pasa a ser una de las vías de conquista de la autonomía personal en el tratamiento de los problemas de lo cotidiano.

Un testimonio significativo de la importancia de esta ampliación de visión y del poder de autodeterminación es el de la alumna que declaró en clase:

«Bueno, en mi caso estoy aprendiendo lo que yo quería. Ya he conseguido hacer todos mis documentos, no tuve ningún problema. Ya sé rellenar un impreso; por ejemplo, mi tarjeta de elector la rellené sola, nadie me ayudó. A mí me va muy bien; me gusta la clase, sí que me gusta. Me siento bien al aprender unas cosas que yo no sabía, que era lo que yo más quería, aprender a leer y a escribir. Quien no sabe leer y está en la calle y necesita llegar a algún lugar tiene que pedir información a uno y a otro, preguntando la dirección, dónde queda, dónde no queda. Ahora yo sé, yo leo y no me pierdo.»

Esta otra alumna demuestra sorpresa y satisfacción consigo misma por el hecho de sentir que aprende:

«Pensé que yo no tenía capacidad de saber, pensé que yo iba a perder, pero yo estoy pensando que no, estoy bien, estoy muy bien. Me estoy acordando de muchas cosas, me gusta lo que me está pasando.»

Estos ejemplos, extraídos entre los que fueron recogidos durante la experiencia, nos confirman la creencia de que la apropiación del conocimiento significativo, del conocimiento que interesa, asociada al progreso participativo contribuye al desarrollo de la autonomía, reforzando y fortaleciendo el nivel individual. Esto, a nuestro entender, es fundamental cuando interesa alcanzar el nivel colectivo, de clase, pues ambos niveles —individual y colectivo— son dialécticamente inseparables.

En el contexto de la práctica cotidiana la superación de esta «supuesta pasividad» en relación con la participación (que, como consideramos anteriormente, puede ser atribuida al desinterés, el escepticismo o la falta de información provocados por el tipo de estructura social y de poder a la que estamos sometidos) ocurrió a través de constantes invitaciones que tenían como objetivo la reflexión y el análisis de situaciones vividas dentro y fuera de la escuela. De este modo analizamos problemas surgidos en la escuela, en la clase, en el trabajo, en la sociedad; elaboramos y estudiamos conjuntamente textos de estudio; definimos contenidos con los que trabajar de acuerdo con los intereses y las necesidades, tanto a nivel individual como de grupo; definimos normas de convivencia que auxiliasen nuestros encuentros diarios; en fin, intentamos, a través de una práctica de acción y reflexión, construir una postura de participación, crítica y cooperativa, fundamental para toda la vivencia que pretende ser democrática por ser «redimensionadora» del sentido ideológico al que hasta entonces los alumnos estaban sometidos por las experiencias en la vida cotidiana y en la escuela.

Esta dinámica de trabajo dejó claro que cuando el asunto, el tema generador con el que se iba a trabajar, partía de un alumno o de un grupo de alumnos, había una mayor participación y un mayor compromiso de todo el grupo. Para ilustrar esto podemos citar lo ocurrido con el tema del «racismo», propuesto por un alumno y aceptado en general por todos. El tema se desarrolló de la siguiente manera: Partimos de algunas cuestiones planteadas por mí, las cuales fueron discutidas en grupos pequeños y en un grupo grande; después tuvo lugar la elaboración conjunta de un texto en el que se intentó organizar las ideas expuestas y discutidas. El texto elaborado fue el siguiente:

El racismo en Brasil

«Para nuestra sociedad, los negros no son iguales a los blancos. Algunos blancos piensan que los negros son diferentes debido a su color. La mayoría de los negros no tiene buena situación financiera.

Los negros sólo van a liberarse cuando reconozcan su verdadero valor como seres humanos. Además de eso, ellos necesitan luchar para conseguir una mayor participación en la sociedad junto con la clase a la que pertenecen. Solamente así estarán mejor en la sociedad de la cual forman parte.»

Durante la elaboración del texto el alumno que lo propuso llamaba la atención de los compañeros diciendo que era importante la participación de todos. En este contexto el papel de la profesora era el de ir cuestionando las opiniones dadas por ellos, intentando ir del nivel individual al de grupo y hacia la estructura social en la que vivimos. Estábamos ya acabando el texto cuando los propios

alumnos lo criticaron diciendo: «sentimos que falta algo». La parte final fue sugerida por un alumno, con la aprobación del grupo. Pasamos, entonces, a la lectura individual y en grupo. Después, el texto fue trabajado formalmente a través de la copia y de la interpretación. Estas situaciones también proporcionaron la ocasión de explorar el contenido a nivel gramatical, en la medida en que nos permitieron intentar entender las nociones de párrafo, puntuación, ortografía, etcétera. Esta forma de trabajo posibilitó la mejora de los alumnos en la expresión escrita; esto se confirmó a lo largo del año en otros trabajos elaborados por los alumnos.

Conviene indicar que a medida que el «hablar del grupo» tomaba una dimensión de descubrimiento de la realidad, el grupo fue percibiendo que esta cuestión (el racismo) iba más allá de la preocupación por la discriminación del color de la piel, como pensaban inicialmente (por ejemplo, hablar de racismo significaba la relación entre negros y blancos). La cuestión asumió la dimensión de la comprensión de las relaciones sociales; los alumnos percibieron las relaciones que se establecen entre las clases sociales, entre explotadores y explotados, entre los que se apropian del capital y los que son obligados a vender su fuerza de trabajo para poder sobrevivir.

En cierta manera, todavía incipiente, los alumnos empezaron a entender que desviando el foco de la cuestión del racismo de esos determinantes socio-económicos, éste es fácilmente manipulado por los grupos que detentan el poder en una sociedad regida por el modo de producción capitalista y por el autoritarismo.

Al introducir la última parte del texto, los alumnos se habían dado cuenta, de forma todavía parcial, de esas complejas relaciones; hubo un avance en sus conciencias en dirección a la comprensión de su propia realidad, de su forma de pensar, de su forma de actuar.

Este avance fue uno de los momentos en que más claramente percibimos que el carácter educativo de una investigación está determinado por la capacidad de la misma para ayudar a los participantes a desarrollar su conciencia de clase y a organizarse como tal. El desarrollo de esa conciencia está, pues, íntimamente relacionado con un alto nivel de participación, la cual, a su vez, no puede ser forzada desde fuera, sino consentida y asumida por los participantes como un proyecto colectivo, un proyecto político, de clase. Y tal proyecto se construye, entretanto, a través de la propia investigación; se esclarecen la vida cotidiana, las luchas populares, las expresiones culturales, y se organiza este nuevo saber en un conjunto de resistencia a la cultura dominante en aquello que ésta representa de falso respecto a la realidad.

Fue justamente por la preocupación de caminar en el sentido de esa construcción por lo que continuamos buscando con los alumnos alternativas que posibilitasen una lectura crítica de la realidad para la construcción conjunta de un saber que nos llevase a avanzar en la concienciación.

Para esto fue necesario no solamente respetar sino también partir del nivel de conciencia que el grupo demostraba, a través del análisis de sus acciones y repre-

sentaciones. Los debates y análisis permitían resaltar y confrontar diferentes puntos de vista, clarificando las ideas y promoviendo niveles más altos de reflexión.

Tomemos otro ejemplo, una situación en la clase que permitió cuestionar una idea muy difundida entre el grupo de alumnos: «El pobre necesita recibir regalos y donaciones, porque quien tiene más necesita ayudar a quien tiene menos». Esta idea, de alguna forma, correspondía a la ideología difundida por la escuela (por ejemplo, en la «Campaña de la ropa») y pudo ser constatada también con ocasión de una reunión de padres, de profesores, de la dirección y del Círculo de Padres y Maestros (CPM).

En esta reunión fue discutida la cuestión de las tasas escolares, presentada en un primer momento como contribución espontánea. Al mismo tiempo se enumeró una serie de problemas habidos en la escuela que tenían su origen en las dificultades financieras. Frente a esto se estipularon dos niveles de tasas escolares; con lo que se eliminó la primera opción, o sea, la contribución espontánea. La diferencia entre las tasas fue explicada a través de un ejemplo: «La escuela es como una gran familia en la cual algunos pueden más, y siendo así, éstos deberían ayudar a aquellos que no pueden tanto». Este tipo de explicación nos pareció análogo al discurso elaborado y difundido por los grupos de poder de la estructura social (grandes empresas, escuelas particulares, etc.), en el que se enfatizaban las ideas de la «gran familia» o de la «necesidad de ayudar a nuestros hermanos».

Este discurso fue llevado a la clase a través de una discusión que pretendía captar la opinión de los alumnos respecto al tema. Según ellos, que el pueblo recibiese regalos o donaciones era un hecho positivo. Cuando se les preguntó si dando a las familias, de vez en cuando, algunos kilos de harina o algunas ropas se resolvería el problema de la pobreza, dos alumnas respondieron pronto que no, mientras que los demás contestaron que sí, usando como argumento que «esas personas de la calle necesitan tanto...». Uno de los alumnos sugirió la idea de que «los pobres no quieren trabajar y por eso son pobres, porque en Brasil hay empleo para toda la gente». La discusión fue interrumpida por la señal de que finalizaba la clase; pero mientras salíamos de la sala dos alumnas hablaban, diciendo una de ellas: «Ed. es un gran capitalista», a lo que la otra añadió: «El cree que solamente él sabe de las cosas».

Estas reacciones nos enseñaban que, de alguna forma, estábamos llevando a discusión algo hasta entonces incuestionable para la mayoría del grupo, o sea, ideas, valores y verdades creados por el grupo dominante que responden a los intereses de la clase que detenta el capital y no a los intereses de la clase a la cual los alumnos pertenecen.

A medida que avanzaba el año lectivo, los alumnos fueron aportando cada vez más sus contribuciones (asuntos sobre la coyuntura social y sobre sus vivencias) a las discusiones en clase y el nivel de participación en la definición de contenidos de aprendizaje fue aumentando progresivamente.

Como ilustración podemos citar a una alumna que solicitó el estudio de los números romanos; cuando se le preguntó sobre la razón de su petición, respondió que era por las lecturas que necesitaba hacer para las reuniones religiosas, pues

los capítulos estaban divididos según ese tipo de numeración. Otra solicitó el tema de la «democracia», porque había escuchado al Alcalde hablar por la radio y quería entenderlo mejor. En fin, muchos alumnos empezaron a manifestarse, demostrando así su necesidad de afirmarse como sujetos en el proceso que estábamos viviendo. Estas manifestaciones, de acuerdo con Humbert (1975), apuntaban al nivel de conciencia pre-crítica y confirmaban la capacidad de decisión de los alumnos.

Es importante aclarar que la participación de los alumnos en las decisiones no significó que nos dejásemos llevar por la perspectiva espontánea e ingenua de atribuir a éstos la posesión de toda la verdad. En realidad, percibíamos que envueltos en los conocimientos empíricos que poseían, en los intereses y las expectativas que revelaban, había muchas ideas y valores ideológicos.

Era el caso, por ejemplo, de las expectativas de algunos alumnos en relación con la escuela. Básicamente, estos alumnos creían y esperaban que a través del estudio podrían salir de la situación de opresión en la que se encontraban:

«Yo he venido a estudiar para ver si cojo un trabajo en la Asamblea, para no estar siempre sin ser nada en el trabajo con las monjas. Me exigieron demasiado allá el año pasado.

La escuela sirve para instruir a la gente, para que uno tenga un nivel mayor, para tener una capacidad con la que tener un empleo mejor, no estar siempre debajo de los pies de los demás. La escuela sirve para instruir, la escuela es muy importante porque ella prepara tanto al niño como al adulto para una vida mejor.»

Esta otra alumna, al reflexionar respecto a la finalidad de la escuela, relaciona la misma con la posibilidad de tener futuro, de «ser alguien en la vida»:

«La escuela sirve para estudiar, para educar y tener el respeto de los compañeros y de la profesora, principalmente.»

Profesora: «¿Qué es educar, para ti?»

Alumna: «Es así: hablar una persona, educación, no agredir.»

Profesora: «¿Y el respeto? ¿Qué es el respeto para ti?»

Alumna: «El respeto es así: cuando uno dice una tontería, la gente tiene que ser respetada y no agredir a nadie.»

Profesora: «¿Por qué viniste a la escuela?»

Alumna: «Para estudiar, ser alguien en la vida.»

Profesora: «¿Qué es ser alguien en la vida?»

Alumna: «Es estudiar, tener futuro.»

Percibimos a través de estas declaraciones una gran valoración del aspecto educativo, entendido como posibilidad concreta de una mejora en la vida a nivel individual. Este tipo de expectativa está de acuerdo con la ideología liberal, la cual visualiza la escuela como promotora de la igualdad social, en la medida en que garantiza a todos las mismas oportunidades de ascenso individual. Esto significa partir del principio de que la posición de cada uno en la sociedad depende de sus características y dones personales y no de las condiciones objetivas de la vida resultantes del hecho de nacer y crecer perteneciendo a una clase o grupo social determinado.

Para orientar la profundización del pensamiento crítico, apoyándonos en Vio Grossi (1982, p. 49), juzgamos necesario provocar procesos de «desideologización» cuestionando los elementos impuestos desde fuera cuya única función es mantener el *statu quo* de una minoría dominante.

ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

Está claro que la instalación de tales procesos fue lenta. No todas las situaciones eran fáciles de manejar, muchas veces debido a nuestro nivel de compromiso con el grupo y a nuestra inexperiencia en este tipo de trabajo. La marcha del proceso se volvía difícil, autoritaria, y aparecían dificultades en la comunicación. Esto ocurrió, por ejemplo, cuando cierto día una alumna llegó a la clase muy triste y dijo que un determinado animador de televisión había muerto. Sin reflexionar, inmediatamente dije que Brasil no había perdido nada, pues, de acuerdo con mi percepción, él era moralista, tenía prejuicios... Frente a mi reacción, la alumna se calló y yo, como educadora, perdí la posibilidad de descubrir valores y representaciones de la alumna, y probablemente de otros componentes de la clase, que ciertamente podrían haber enriquecido el desarrollo del proceso que estábamos viviendo. La experiencia del fracaso me enseñó a asumir los límites y fallos de mi postura y de mi acción como momentos fructíferos de aprendizaje de la práctica y como punto de partida de reflexiones que servirían para la elaboración de la misma.

A pesar de las dificultades vividas, constatamos que cuando se construye el conocimiento a partir de las necesidades y del contexto problemático en que el grupo está inserto y teniendo la cooperación e integración como elementos fundamentales, se posibilitan aprendizajes más significativos y, de acuerdo con lo observado, más satisfactorios.

Varias opiniones expresadas por los alumnos, al final del año, apoyan esta conclusión. Así, por ejemplo, una alumna demostró gran interés en los trabajos desarrollados en clase durante el año lectivo:

«Yo, este año, creo que ha sido muy bueno para todos nosotros. Sobre las clases, me gustaron todos los períodos, porque fueron importantes para mí. Aprendí lo que yo no sabía y estoy contenta de poder participar en todo lo que ocurrió en clase. Sobre los debates, me gustaron todos, porque fue bueno para todos los alumnos que participaron.»

Este otro alumno resalta la solidaridad encontrada en la clase:

«Yo he aprendido muchas cosas aquí, en esta clase, con mi profesora, que me enseñó a leer mejor y a escribir mejor. Y aprendí muchas cosas con vosotros y todos me apoyaron en mi vida, porque yo os encontré en una hora difícil para mí. Y aprendí a hacer los trabajos en grupo.»

Percibimos también que la participación es un proceso lento y ligado a la profundización de los niveles de conciencia; no resulta de la voluntad individual, sino que depende del crecimiento crítico del colectivo. En términos del proceso educa-

tivo formal, la participación implica aprendizajes, como hablar y discutir, que deben ser realizados al mismo tiempo por profesores y alumnos.

Percibimos además que esos aprendizajes fueron más difíciles, porque durante nuestras vivencias como estudiantes y como personas éstos nos fueron negados, tornando más lenta nuestra andadura hacia el descubrimiento de las posibilidades de crecimiento y de emancipación del hombre en la sociedad.

BIBLIOGRAFIA

- Chauí, M. «Ideologia e educação». *Educação e Sociedade*, 5, 1980, pp. 24-40.
- Dohmen, G. «A aprendizagem do adulto». *Tecnologia Educacional*, 10 (40), 1981, pp. 3-9.
- Freire, P. *Conscientização*. São Paulo, Cortez e Moraes, 1980.
- Freire, P. y Shor, I. *Medo e ousadia. O cotidiano do professor*. São Paulo, Editora Paz e Terra, 1986.
- Gadotti, M.; Freire, P. y Guimaraes, S. *Pedagogia: Diálogo e conflito*. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1985.
- Grossi, F. V. «La investigación participativa en la educación de adultos en América Latina: Algunos problemas relevantes». *Caderno Cedes*, São Paulo, 1985.
- Humbert, C. *Concientization. Expériences, position dialectique et perspective*. Paris, s. ed., 1975.
- Luckesi, C. C. *Currículo e ideologia: uma contribuição à reflexão sobre a resistência à manipulação ideológica*. Mimeogr., 1985, pp. 1-10.