

Castilla García, Claudia. **Educación popular-juventud-participación: una alianza posible.** *En publicación: Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. Moacir Godotti, Margarita Victoria Gomez, Jason Mafra, Anderson Fernandes de Alencar (compiladores).* CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. *Enero 2008.* ISBN 978-987-1183-81-4

Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/07Castilla.pdf>

Red de Bibliotecas Virtuales de Ciencias Sociales de América Latina y el Caribe de la Red CLACSO

<http://www.clacso.org.ar/biblioteca>

biblioteca@clacso.edu.ar

Claudia Castilla García*

EDUCACIÓN POPULAR - JUVENTUD - PARTICIPACIÓN

UNA ALIANZA POSIBLE

REALIDAD SOCIAL CONTEMPORÁNEA Y CIENCIAS SOCIALES

*Es posible que estemos presenciando el fin
de un tipo de racionalidad que ya no es
apropiada para nuestro tiempo.*

Immanuel Wallerstein

El puerto al que se pronosticaba arribar con la llegada del siglo XXI certificaba, con lamentable antelación, una realidad extremadamente compleja y desesperanzadora: “Otro mundo reclamado a lo ancho y largo del planeta en los últimos años a partir de la clara conciencia de que el mundo actual es insoportable por su injusticia y su naturaleza predatoria” (Boron, 2004: 133).

La incertidumbre y la desesperanza se convirtieron en la epidemia más letal de fines del siglo pasado, pues multiplicaron la propagación de inoperantes formas de ciudadanía y participación social, de compren-

* Licenciada en Psicología por la Universidad de La Habana, Cuba. Investigadora del Grupo de Estudios sobre Juventud del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS). Profesora Adjunta de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana.

sión de la realidad y propuestas de transformación social. La aceptación del cuadro de la realidad, en ocasiones convertida en complacencia, así como la no poca tendencia a enmascarar, a través de un supuesto pensamiento alternativo, la legitimación del orden social imperante, son letales manifestaciones con las que se arriba a este nuevo siglo:

El fin de la Guerra Fría produjo que, por primera vez en la historia, el capitalismo comenzara a proclamarse como lo que era, una ideología que anunciaba la llegada de un punto final del desarrollo social construido sobre los supuestos del libre mercado más allá del cual resultaba imposible pensar mejoras sustanciales (Anderson, 2004: 38).

Ciertamente, en el panorama internacional asistimos, desde hace algún tiempo ya, a una nueva fase del capitalismo: la globalización. La situación, al parecer, se consolida cada vez más. Estados Unidos marca el ritmo y las pautas del sistema internacional. Aunque sus herramientas hayan cambiado, el poder es el mismo y, como consecuencia, la polarización de las riquezas aumenta cada vez más y los estados parecen ser ineficientes para resolver los problemas de sus países.

Ante este panorama internacional, ¿por dónde anda el pensamiento social? ¿Qué perspectivas ofrece? ¿Qué alternativas abre? ¿Qué caminos esboza?

Hoy, hablar de la crisis de las ciencias sociales es bastante cotidiano¹. La incapacidad de los paradigmas heredados de la modernidad para dar cabal comprensión de una realidad presente, que es abrumadoramente compleja y desestructurante, ha sido el detonante más eficaz.

El positivismo caló profundo en las bases para comprender la realidad y, más allá de la declaración a toda voz de su inoperancia, lo vemos utilizado, una vez tras otra, como trágica letanía.

Sin duda este ambiente de crisis, expresado en todos sus niveles, reclama desde hace buen tiempo la necesidad de desarrollar cuerpos teóricos críticos y emancipatorios que expliquen nuestra realidad, como única vía para transformarla y revolucionarla.

A partir de un análisis crítico de la producción de conocimiento heredado de la modernidad, se han ido poniendo de relieve elementos imprescindibles que deben conducir a la nueva manera de comprender la realidad que los tiempos reclaman. Quizás los más importantes que pueden mencionarse son: la superación de la división entre ciencias naturales y sociales; la búsqueda de la integración disciplinaria; la su-

¹ En el año 1996, el Informe Gulbenkian, a cargo de Wallerstein, efectuaba un análisis pormenorizado de la situación de las ciencias (Wallerstein, 1998).

peración del reduccionismo; la subjetividad, los valores y los elementos socioculturales en la construcción del conocimiento; la visión holista de la realidad; la no linealidad de los fenómenos; así como una revalorización sustancial del papel de los elementos éticos.

¿Cómo acontece la producción de conocimiento en América Latina dentro de este contexto?

Abrir la reflexión al tema del desarrollo del pensamiento social latinoamericano, sus debilidades y fortalezas, sus puntos lumínicos y sus saltos cualitativos, se convierte en tarea que renueva la esperanza, pues América Latina se revela (incluso ante el ojo más crítico) como protagonista de una historia que expresa el desarrollo de un pensamiento social muy sólido, diferente, con raíces nacidas desde las particularidades de la región, que le otorgan un matiz que marca una diferencia incuestionable en el capítulo de las tradicionalmente eurocentristas ciencias sociales contemporáneas.

Numerosos son los autores que han reflexionado sobre el tema. Particularmente, Edgardo Lander considera:

En el pensamiento social latinoamericano, desde el continente y desde afuera de este –y sin llegar a constituirse en un cuerpo coherente– se ha producido una amplia gama de búsquedas de formas alternativas del conocer, cuestionándose el carácter colonial/eurocéntrico de los saberes sociales sobre el continente, el régimen de separaciones que les sirve de fundamento, y la idea misma de la modernidad como modelo civilizatorio universal (Lander, 2003: 27).

Según Marixa Montero, las ideas que caracterizan a la producción de esta nueva forma de conocimiento en América Latina son las siguientes.

- Una concepción de comunidad y de participación, así como del saber popular, como formas de constitución y a la vez como producto de una episteme de relación.
- La idea de liberación a través de la praxis, que supone la movilización de la conciencia, y un sentido crítico que lleva a la desnaturalización de las formas canónicas de aprehender-construir-ser en el mundo.
- La redefinición del rol de investigador social, el reconocimiento del otro como *sí mismo* y del sujeto-objeto de la investigación como actor social y constructor de conocimiento.
- El carácter histórico, indeterminado, indefinido, no acabado y relativo del conocimiento. La multiplicidad de voces, de mundos de vida, la pluralidad epistémica.

- La perspectiva de la dependencia, y luego la de resistencia. La tensión entre minorías y mayorías y los modos alternativos de hacer-conocer.
- La revisión de métodos, los aportes y las transformaciones provocadas por ellos (Montero citada en Lander, 2003: 27).

Entre estas propuestas de pensar la sociedad desde América Latina, pueden mencionarse los trascendentes nombres de Fernando Henrique Cardoso, Enzo Faletto, Theotônio Dos Santos, Ruy Mauro Marini, Gino Germani, Celso Furtado, Orlando Fals Borda, Aníbal Quijano, Pablo González Casanova y Paulo Freire².

A este último autor, a su propuesta de una *pedagogía del oprimido* y una *educación popular*, dedicaremos el análisis próximo.

JUVENTUD Y PARTICIPACIÓN SOCIAL: UN PROBLEMA

*En busca de un sueño se acerca este joven,
en busca de un sueño, van generaciones.*

Silvio Rodríguez

El advenimiento del siglo XXI ha traído de la mano el auge, dentro del ámbito de la investigación social, de diferentes temas objeto de estudio, discusión y reflexión, que como ya mencionamos no son más que la expresión de los puntos neurálgicos que caracterizan nuestro panorama mundial actualmente. Algunos de estos temas suelen ser participación, movimientos sociales, políticas sociales, exclusión, integración social.

En ese contexto, los estudios sobre la juventud adquieren un valor estratégico. Concordamos con la siguiente concepción de juventud:

Categoría histórico-concreta que designa un grupo sociodemográfico internamente diferenciado según su pertenencia a la estructura social de la sociedad, en particular a las distintas clases y capas que la componen, a la vez que constituye su segmento más dinámico y móvil. Se pone el énfasis en que la juventud no está biológicamente determinada sino definida socialmente por la naturaleza de la actividad que se desarrolla en esa etapa, la que condiciona un conjunto de relaciones sociales específicas que conforman el estatus juvenil a partir del

² Ello sin pretender abarcar la larga lista de contribuciones. Podría seguirse con nombres como Emir Sader, Atilio Boron, Enrique Dussel, Edgardo Lander, entre otros.

significado propio de dicho período [...] se consideran jóvenes en Cuba las personas comprendidas entre los 14 y 30 años (Domínguez et al., 2000).

Este constituye el grupo “encargado” de llevar adelante el desarrollo social y liderar los días futuros, así como se le demanda una mirada global, transdisciplinar, diferente, pero también contextualizada en un panorama marcado por la complejidad y la incertidumbre, dominado por acelerados cambios, caracterizado por la pérdida de protagonismo de los tradicionales mecanismos de control social y el reemplazo por los económicos, el consecuente desequilibrio y la desigualdad social dentro y entre las naciones, la omnipresencia de las tecnologías, fundamentalmente las audiovisuales, y un creciente auge del individualismo como valor humano.

Pérdida de la confianza en las instituciones, visión del cambio y la transformación como algo utópico, consumismo, pérdida del sentido del futuro, individualismo, desintegración, desinterés político y desencanto son atributos que se repiten como calificativos de la juventud en las más diversas regiones planetarias y alarman a aquellos que depositan en ella las esperanzas del futuro³.

Ante este panorama, el tema de la participación y el protagonismo comprometido, desarrollador, del sector joven de la sociedad se vuelven un espacio sobre el que se requiere pensar y actuar, puesto que ¿existe alguna posibilidad de conducir las sociedades, su desarrollo y evolución, sin contar con su presencia activa? La respuesta evidentemente es negativa. Resulta difícil imaginar un desarrollo integral sin la participación conjunta de todos los actores sociales, sin las condiciones y espacios que garanticen la expresión y desarrollo de sus potencialidades. Al respecto, es preciso considerar que “el siglo XXI, en cambio, deberá centrarse en asumir que los jóvenes, lejos de ser parte del problema (como suele vérselos desde el mundo adulto), pueden ser parte de la solución a los agudos problemas que estamos enfrentando a todos los niveles, en su calidad de actores estratégicos del desarrollo” (Rodríguez, 2002).

Múltiples investigaciones y espacios para el debate de este tema se han abierto en los últimos años, pues se identifica una tendencia a la disminución creciente de la participación de los jóvenes, tanto en ámbitos sociales como políticos: “La participación juvenil en organizaciones, en niveles que impliquen cierta toma de decisiones es considerada relativamente baja” (Balardini, 2000: 11).

3 Especialmente si se les analiza y comprende desde los referentes que marcaron a las juventudes en épocas precedentes. La comparación con generaciones anteriores se convierte en elemento limitador para entender el presente en toda su diversidad, riqueza y valor.

Sin embargo, cada vez con más fuerza se llama la atención hacia la necesidad de visibilizar las nuevas formas que la participación está tomando en los jóvenes.

Las movilizaciones barriales, zonales o de pequeñas ciudades que ostentan orgullosamente sus rasgos locales, la promoción de las fiestas presentadas como atractivos culturales, el desarrollo de micro-emprendimientos productivos, de trueque, cooperativas de abastecimiento o de construcción, de defensa de espacios verdes, cuidado de los niños, celebración de fiestas religiosas, comparsas y murgas, serán los presentes y futuros ámbitos de la inclusión de los jóvenes. Son las nuevas maneras de expresión participativa, celular y acotada, pero positiva en este período de la vida social que parece haber cerrado los caminos a la participación ciudadana (Urresti, 2000: 203).

Mientras que en el pasado las identidades colectivas se construían en torno a códigos socioeconómicos e ideológico-políticos, ahora se construyen en torno a espacios de acción relacionados con la vida cotidiana (derechos de la mujer, defensa del ambiente, entre otros); mientras que en el pasado los contenidos reivindicativos se relacionaban con la mejora de las condiciones de vida (en educación, empleo, salud, transporte), ahora se estructuran en torno al ejercicio de derechos (en la sexualidad, en la convivencia, por ejemplo); mientras que en el pasado los valores predominantes tenían una impronta mesiánica y global (el cambio social debe modificar la estructura para que cambien los individuos), ahora están más vinculados con el aquí y el ahora, desde la lógica de los individuos, los grupos y las estructuras (en simultáneo); y mientras que en el pasado la participación era altamente institucionalizada, ahora se reivindican las modalidades horizontales y las redes informales, más flexibles y temporales, evitando la burocratización (Rodríguez, 2002).

Dentro de esta realidad internacional, Cuba presenta peculiaridades que la distinguen, aunque también algunos elementos en común.

Así, es bien sabido que la participación juvenil en Cuba tiene antecedentes históricos significativos, cuyo punto más relevante lo constituye quizás la lucha revolucionaria que culmina en el año 1959, así como todo el posterior período hasta la actualidad, en el que la defensa y la búsqueda de presencia e integración de todos los actores sociales en la construcción del proyecto social de la nación han constituido una premisa esencial.

Según Domínguez:

[En las primeras etapas de la Revolución Cubana] la juventud potenció su participación sociopolítica a partir de una fuerte inserción social, resultante de las nuevas condiciones creadas para el acceso a la educación a todos los niveles. Ambos factores, acceso a la educación y al empleo, provocaron intensos procesos de movilidad social ascendente [...] Y la oportunidad de ingreso a la vida adulta con perspectivas de progreso legitimó el significado del cambio y reforzó su participación y su compromiso [...] esa generación tuvo la posibilidad de poner en práctica un nuevo estilo de participación que conectaba la satisfacción de sus necesidades con la búsqueda de soluciones a los problemas de los grupos mayoritarios de la población (Domínguez y Cristóbal, 2004: 161).

Sin embargo, las investigaciones realizadas también han evidenciado que estos niveles de participación oscilaron en los últimos cuarenta años. Datos más recientes apuntan que la participación juvenil no se expresa en toda su amplitud, pues tiende a limitarse a la presencia en las instituciones, a la pertenencia a las organizaciones, al cumplimiento de tareas, pero es aún débil en cuanto a la influencia en la toma de decisiones y a su carácter autogestionado (Domínguez y Ferrer, 1996; Domínguez y Cristóbal, 2004: 162-171).

Estas oscilaciones han sido analizadas en su relación, no sólo con los cambios que ha vivido el país, sino también con la dinámica que caracterizó a las relaciones intergeneracionales, así como con el papel de algunas instituciones socializadoras:

En los últimos cuarenta años, la dialéctica de esa relación [la intergeneracional] ha tendido a pasar de un fuerte protagonismo juvenil en la primera década –con rupturas generacionales intensas– a una convivencia más armónica entre generaciones para dar paso a partir de los años ochenta a cierto retorno al predominio de la autoridad de las generaciones mayores y, consecuentemente, a cierto distanciamiento de las generaciones jóvenes que buscan refugio entre sus pares [...].

Ello va acompañado por un mayor intento de las generaciones mayores de reforzar la socialización juvenil en los valores, normas y patrones de comportamientos refrendados como válidos a lo largo de su experiencia vital, ante el temor que dichos cambios le suscitan, lo que genera cierta tendencia al incremento de la rigidez, el autoritarismo y el paternalismo del mundo adulto hacia la juventud, y cierto rechazo

o descalificación de esta última hacia las propuestas de los adultos. Estas tendencias se aprecian en el funcionamiento de las distintas instancias socializadoras, ya sean formales o informales [...].

Sin embargo, paralelamente al ensanchamiento de las brechas y las afectaciones en la comunicación intergeneracional, se ha producido un incremento de la cooperación práctica entre distintas generaciones, sobre todo en el plano de la familia, como mecanismo de apoyo frente a las contingencias cotidianas. Y en la colaboración cotidiana se han abierto espacios para un diálogo más amplio que posibilite contrastar visiones para identificar los puntos comunes y reconocer la posibilidad de existir a visiones no compartidas (Domínguez, 2004).

Los jóvenes, al compararse con generaciones anteriores en cuanto a semejanzas y diferencias, destacan como diferencia la pérdida de cualidades positivas. Sin embargo, “la comparación la realizan tomando como referente la generación que llevó a cabo la Revolución, lo que indica el papel que esta tiene en el mundo subjetivo de la juventud, pero también la contradicción que genera intentar socializar a las nuevas generaciones en un modelo difícil de imitar, lo que puede provocar subvaloración y baja autoestima” (Domínguez et al., 2004).

Más allá de estas oscilaciones, se identifican claros indicadores que reafirman la existencia de condiciones para el desarrollo de un liderazgo juvenil formal, institucionalizado.

- De los delegados de circunscripciones electos al Poder Popular en el año 2002, el 6,99% eran jóvenes. En 2005, la cifra aumentó al 18,96% (*Granma*, 2005).
- Para 2003, los jóvenes trabajadores en el sector estatal civil (de 15 a 29 años) fueron 1.027.200 de un total de 4.073.900 trabajadores, es decir, el 25,2%. Los jóvenes en la categoría ocupacional dirigentes fueron 69.700 de un total de 326 mil dirigentes, es decir, el 21,4%. A su vez, los jóvenes dirigentes son el 6,8% de los jóvenes trabajadores, mientras el total de dirigentes (de todas las edades) representan el 8% de los trabajadores (ONE, 2004: 135).

Lo anterior sin duda está relacionado con las particularidades del sistema político y social cubano, sus hilos directrices fundamentales y las prioridades que para la juventud traza. Definitivamente, estas se caracterizan por la búsqueda de la participación popular en todos los niveles de la sociedad, favoreciendo la presencia de los jóvenes en posiciones que implican roles de liderazgo formal. En cuanto a los roles de lideraz-

go informal, resulta necesario profundizar, especialmente por la significación que los espacios informales tienen en este período de vida.

Finalmente, más allá de las diferencias entre países, regiones y contextos particulares, el tema de la participación social y política de la juventud se ha vuelto una agenda prioritaria que demanda urgente atención.

Cualquier programa de acción que pretenda transformar la tendencia creciente a la disminución del interés de los jóvenes por participar activa y comprometidamente en sus contextos deberá partir del ya incuestionable hecho de que *otros tiempos corren* y las formas de participación social no escapan a la novedad. Habrá entonces que comenzar por entenderla como producto histórico, que se construye y reconstruye en un presente extremadamente dinámico y complejo, lo cual la dota de una identidad propia. Sin embargo, es innegable que existe, que palpita. Me pregunto, ¿estaremos sensibilizados y preparados para escuchar estos nuevos latidos y potenciarlos adecuadamente?

EDUCACIÓN POPULAR: ¿UN CAMINO POSIBLE?

A la de colibrí, liviana y pura.

A la de colibrí, para la cura.

Silvio Rodríguez

Las ciencias sociales están llamadas, hoy más que nunca, a transitar del diagnóstico de la realidad a la creación e implementación de propuestas de acción que incidan en la transformación de los problemas que nos aquejan. Desde luego, a partir de las nuevas formas de comprensión de la realidad, que superen las debilidades heredadas de la modernidad.

Sin duda, uno de los ámbitos de incidencia más tradicionales y efectivos es el educativo, pues, más allá de los cambios a los que en todas las estructuras nos enfrentamos, la educación sigue siendo un espacio clave en la socialización de los individuos.

Sin embargo, y paradójicamente, las sociedades cambian, las formas de vida cambian, las representaciones, los valores y las necesidades de los individuos cambian a formas nunca vistas, pero las instituciones educativas se aferran a modelos ya inoperantes.

Educar para qué y cómo; cómo es el sujeto que educamos y qué queremos de él; cómo construye el conocimiento; qué conocimiento necesita; son preguntas que aún encuentran respuestas prácticas dudosas, y el panorama mundial actual las complejiza todavía más:

Lo que aparece frente a nuestros ojos, como educadores preocupados tanto por la cotidianidad y la práctica de la Educación en las aulas como por las directrices generales, orientaciones,

naturaleza y financiación de la política educativa, es cómo se inserta la Educación en la crisis orgánica de las sociedades latinoamericanas, más aún cuando el proceso de globalización agiganta los procesos, universaliza los símbolos, exagera las emociones, complejiza las opciones (Torres, 2002: 43).

La educación continúa siendo un importante eslabón de reproducción de la correlación de poderes imperante. El respeto a la diversidad y a la diferencia, la potenciación de la autonomía, del pensamiento crítico y divergente, la responsabilidad y el compromiso social, la adecuación de la enseñanza a las particularidades cotidianas de los sujetos son elementos aún ausentes en la generalidad de las aulas contemporáneas. Sería ingenuo y peligroso pensar que esto responde a juegos del azar. Estos hechos sólo reafirman el papel trascendente de la educación como vía de potenciación de valores y formas de entender la sociedad, de la forma en que nos asumimos y posicionamos dentro de un espacio social.

Resultará extremadamente complejo lograr transformar la realidad, y en especial el tema de la disminución de la participación social de la juventud, si no se comienza por reestructurar los arcaicos y tradicionales sistemas de educación y desarrollar “una concepción humanista y liberadora que, sin desconocer la importancia de formar destrezas generales y específicas que garanticen la inserción laboral del joven en la sociedad, lo dote de una capacidad crítica para asimilar información y formar sus propios valores, así como de una conciencia de sí mismo y una autovaloración de sus potencialidades para contribuir a la formación y desarrollo de una conciencia colectiva emancipatoria en las jóvenes generaciones que contrarreste los efectos alienantes hacia la pérdida de la memoria histórica y la identidad cultural y hacia la aceptación pasiva de la exclusión y la desintegración social” (Domínguez, 2003).

Ante este contexto, la propuesta de la educación popular, desarrollada en Brasil en la década del sesenta a partir de los estudios de Paulo Freire, se nos ofrece como una alternativa de un valor inestimable.

Veamos sus principales planteamientos y analicemos su validez para incidir en la problemática de la participación juvenil.

Esta propuesta es de transformación sociopolítica, y su valor mayor está dado por los principios en los que se sustenta: la búsqueda de un cambio más trascendente y humano; una reestructuración del orden imperante; la procura de una sociedad en la que sus miembros tengan igual espacio y voz. La emancipación de los individuos, los olvidados y excluidos, es su objetivo, y esto sólo se ve materializable a partir de la toma de conciencia, por parte de los sujetos, de su realidad. A su vez, según Freire, esto sólo es posible mediante el desarrollo del pensamiento crítico:

La Educación Popular surge de un análisis político y social de las condiciones de vida de los pobres y de sus problemas más visibles (malnutrición, desempleo, enfermedades), e intenta gestar el esclarecimiento, al nivel de la conciencia individual y colectiva, de estas condiciones (Torres, 2002: 36).

La riqueza de la propuesta de educación popular reside en su carácter alternativo (más aún si lo enmarcamos en un contexto caracterizado por la educación tradicional y conservadora), pues propone nuevos cristales para mirar el proceso educativo en todos sus momentos. La educación deja de ser un proceso unidireccional y autoritario (jerárquico) de construcción de conocimientos predefinidos y socialmente generalizados, para ser vista como un proceso en el que ambas partes, educadores y educandos, se retroalimentan e influyen y en conjunto construyen y reconstruyen el conocimiento, en función de las necesidades de los educandos. Ambos son sujetos activos y participantes.

Quizás vale la pena que, por unos pocos segundos, nos demos la merecida licencia de soñar e imaginar que las nuevas generaciones se socializan en instituciones que parten, como principio básico, del reconocimiento de sus necesidades, que promueven el desarrollo del pensamiento crítico para entender la realidad y tomar conciencia del lugar que ocupan en ella y el por qué, y que la autoridad jerárquica deja de ser el mecanismo regulador para pasar a ser ellos mismos los actores que construyen al interactuar con el resto y su entorno. No se puede evitar sonreír porque, con esa imagen, un futuro mejor se hace perceptible. Sin duda el compromiso es más sólido si se construye a partir de una necesidad y en la comprensión de uno mismo y nuestra interacción con el contexto. La participación social depende, desde luego, de un entorno propicio, pero también se aprende a participar, especialmente a participar activa, consciente y comprometidamente. El pensamiento crítico, autónomo y creativo, la reflexión constante, en particular sobre la historia y la realidad social, conforman el andamiaje de la educación popular y son alimento directo para el desarrollo de una necesidad sentida y consciente, individualizada, de participar.

La historia ya demasiado repetida y el efecto nefasto del tiempo han ido actuando sobre la estructuración mental de los sujetos sociales, tan acostumbrados a mirar el mundo de la forma en que otros, los que tienen el poder, lo hacen, que no ven el otro lado de la colina. Sobre esta tendencia en el hombre, comenta el propio Freire:

La estructura de su pensamiento [el pensamiento de los oprimidos] se encuentra condicionada por la contradicción vivida en la situación concreta, existencial, en que se forman. Su ideal es, realmente, ser hombres, pero para ellos ser hombres,

en la contradicción en que siempre estuvieron y cuya superación no tienen clara, equivale a ser opresores. Estos son sus testimonios de humanidad (Freire, 1994).

Sin duda, esto es un reto posible.

La educación popular abre una puerta para transformar esta forma de ver el mundo, y el terreno más fértil será el de las nuevas generaciones, pues el tiempo aún no ha dejado mella profunda.

Sin embargo, cómo entender los términos opresor-oprimido al asociarlos a conductas de la juventud; en este caso específico, a la falta de participación social.

La propia reflexión sobre este interrogante lleva a comprender que estos términos expresan una situación, que puede ser también, y sin duda, subjetiva, donde una de las partes está en desventaja en tanto no puede desplegarse y expresarse en todas sus potencialidades. Como diría Freire, la vocación de los hombres de *ser más* (Freire, 1994).

En nuestro ejemplo específico, habría que pensar cuáles son las situaciones que están impidiendo a los jóvenes *ser más*, que sin duda implica participar socialmente. Las tradicionales sociedades adultocéntricas no favorecen la integración social de la juventud. Su participación social se ve frenada por su posición desigual ante una sociedad claramente jerarquizada que, como consecuencia, limita la igualdad de posibilidades, imprescindible para la participación.

La educación popular, al considerar el proceso de aprendizaje-enseñanza, el proceso de emancipación, como un proceso del que todos los sujetos implicados participan activamente y en el que se transforman, construyen y reconstruyen a partir de la interinfluencia, permitiría romper las estructuras adultocéntricas jerarquizadas y favorecer la integración social de las nuevas generaciones. “Es por esto que esta educación, en la que educadores y educandos se hacen sujetos de su proceso, superando el intelectualismo alienante, superando el autoritarismo del educador bancario, supera también la falsa conciencia del mundo” (Freire, 1994).

Siguiendo este análisis, vale cuestionarse si la relación opresor-oprimido, si los tipos de relaciones que pueden establecerse con la cultura antagonica, serán siempre, valga la redundancia, antagonicos. Dentro del tema de la juventud, sería importante analizar esta relación en un ámbito específico, el de las dinámicas que se establecen entre culturas generacionales, que tradicionalmente se han visto como un conflicto.

El ámbito cubano puede constituir un ejemplo interesante. Anteriormente, al analizar esta dinámica en Cuba, hemos visto que, si bien puede existir un antagonismo, otras diferentes formas de relación pueden coexistir y estarán relacionadas con el contexto en que se den y el momento histórico que las enmarca, entre otros factores.

Esta visión de antagonismo y conflicto puede ser una herencia más de tradicionales formas de entender la realidad, que parten de comprender lo diferente como conflictivo y no como algo enriquecedor e imprescindible. Dicha visión frena la participación de los llamados *diferentes*, más aún si su participación es también diferente, como precisamente está ocurriendo en la actualidad.

La propuesta de Freire ofrece una visión diametralmente opuesta. Así se plantea que las necesidades de los educandos, que serán un reflejo de su historia pasada, de su conocimiento espontáneo y práctico acumulado, juegan en esta propuesta un papel fundamental pues son el punto de partida sobre el cual encaminar el proceso de aprendizaje y desarrollar un compromiso en los individuos. La historia propia, individual, es la vía; es el camino del cual partir para cualquier proceso de transformación social, y la educación debe serlo. Entender la historia propia, rescatar la memoria, entenderla desde su presente fortalece la identidad, la lleva a un plano consciente; y concientizar es un elemento clave en la educación liberadora, como ya vimos.

Este reconocimiento al saber popular y espontáneo expresa otro principio básico de la educación popular: el respeto a los individuos, sus culturas, prácticas y diversidad. En este sentido, esta propuesta se destaca por su carácter ético fundamental. Busca la unidad de la diversidad, construirla o, como diría Freire, *aprender a aprender de lo diferente*.

Más allá de buscar reproducir y potenciar las anteriores experiencias históricas de participación social, es necesario adentrarse en el mundo de las nuevas generaciones, buscar, rescatar y visibilizar sus propias necesidades y formas de participación, adentrarse en sus contextos cotidianos y locales, en sus representaciones y valores, sus discursos, en sus configuraciones subjetivas, en fin, mirar su mundo no con los acostumbrados y poderosos ojos del adulto sino con los de ellos, única vía de entender y desentrañar, para luego potenciar, promover, ayudar, apoyar, conducir, construir, educar.

En este sentido, la educación popular parte, justamente, del principio de respeto al otro, a su cuerpo, diversidad, cultura e identidad, de aprender de la diferencia. La diversidad es una fortaleza, una posibilidad ante todo. Sobre la necesidad de reconocer y asumir la identidad cultural, comenta Freire:

Una de las tareas más importantes de la práctica educativo-crítica es propiciar las condiciones para que los educandos en sus relaciones entre sí y de todos con el profesor o profesora puedan ensayar la experiencia profunda de asumirse. Asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de

sentir rabia porque es capaz de amar. Asumirse como sujeto porque es capaz de reconocerse como objeto. La asunción de nosotros mismos no significa la exclusión de los otros. Es la otredad del no-yo o del tú la que me hace asumir el radicalismo de mi yo (Freire, 1997b).

Es muy interesante la visión que Freire incorpora de *asumirse*. Para él, se trata de un término dialéctico que está en relación con la interconexión e interrelación con los “otros” y también con el otro que hay dentro de uno mismo. Si pensamos en la creciente tendencia al individualismo, esta visión resulta de gran valor, pues deja de lado la idea de *ser* individualistamente, e introduce, más bien incorpora, al otro como única vía de *ser*.

Otro elemento importante es lo local como ámbito de expresión y actuación, no sólo para los sectores populares y excluidos, sino en general como ámbito de conformación del propio sujeto, de su realidad existencial y, por tanto, como espacio desde el cual desarrollar un proceso de educación emancipadora efectiva que busque lograr incidencias o repiques más universales. Este es otro elemento más que le otorga validez a esta propuesta, pues hemos visto que se afirma, cada vez con mayor consenso, que uno de los aspectos que la participación juvenil está adquiriendo es su expresión en los ámbitos locales y comunitarios.

Por otra parte, el diálogo es visto por la educación popular como núcleo imprescindible en la construcción y reconstrucción del conocimiento necesario, lo que permite que el proceso educativo, en primer lugar, se enmarque en principios de respeto, de igualdad, de decisión, vale decir, éticos. En segundo lugar, el diálogo sustentado en estos elementos éticos, en tanto comunicación, es el elemento básico en la construcción subjetiva de los sujetos. Recuperar este elemento para la praxis educativa con jóvenes, coloreándolo con los matices estéticos antes descritos, abre las puertas a una educación profundamente humana en tanto constitución de la humanidad del ser humano.

REFLEXIONES FINALES

*La educación, para ser liberadora,
precisa construir entre educadores y educandos
una verdadera conciencia histórica.
Y eso demanda tiempo.*

Moacir Gadotti

El desarrollo del pensamiento social crítico ha contribuido notablemente a la comprensión de la constitución del sujeto y su actividad en de-

fensa de la diversidad, la subjetividad, los valores y la ideología, como punto de partida para estudiar la realidad y la construcción del conocimiento social. La educación popular es expresión viva de ello.

Así, razones y sensibilidades sobran para pensar que esta es otra propuesta para contribuir con la formación de nuevas generaciones conscientes de la significación de su participación social, así como de las herramientas para hacerla sentir en la práctica. La educación popular es más que nada un modo de problematizar y enfrentar los problemas de hoy, una nueva manera de actuar sobre ellos que ataca justamente sus puntos más débiles, como son los elementos de desigualdad, poder, intereses de sectores y clases sociales y su consecuente condicionamiento de las relaciones sociales y los modos de actuación de los individuos, así como sus modos de interpretación de este cuadro vital que están experimentando; con ello, puede incidir de manera más efectiva en su transformación.

Sin embargo, vale pensar en los retos o dificultades que esta propuesta puede enfrentar en el mundo de hoy, específicamente en nuestra región.

Las contradicciones sociales en América Latina han llegado a ser tan fuertes y sostenidas en el tiempo que la claridad de los temas neurálgicos de nuestras sociedades es alta, y sin duda estos forman parte de la conciencia cultural de nuestros pueblos. Al respecto, expresa Anderson:

En América Latina encontramos una combinación de factores mucho más fuerte y prometedora que en Europa o Medio Oriente. Aquí y solamente aquí la resistencia al neoliberalismo y al neo-imperialismo conjuga lo cultural con lo social y nacional [...] Aquí y solamente aquí encontramos coaliciones de gobiernos y de movimientos en un frente amplio de resistencia a la nueva hegemonía mundial (Anderson, 2004: 45-46).

Este es el paso primero e imprescindible para que el cambio pase de ser un sueño remoto a ser un sueño posible. Sin embargo, múltiples factores deben tomarse en cuenta: los intereses de clase, las estructuras económicas, así como la posición del Estado.

Paradójicamente, el Estado en los procesos educativos, su centralidad o no, la definición del sujeto que se quiere desarrollar y cómo articular esto de manera posible en contextos nada fértiles siguen siendo agendas pendientes.

Sin duda, el éxito educativo dependerá de, para utilizar palabras de Moacir Gadotti, construir nuevas alianzas entre la sociedad civil y el Estado. El Estado resulta vital, aunque paralelamente las semillas de la responsabilidad individual se dejen plantadas con fertilizante diario.

De nada vale pecar de ingenuos, las instituciones educativas no cambiarán al margen de las sociedades y su estructuración. Sin embargo, existen ámbitos de incidencia a nivel micro que, paralelamente a la búsqueda de esta transformación global, pueden ir sembrando, para luego cosechar. Algunos primeros pasos deben ser los siguientes.

- Promover el diálogo reflexivo y crítico que se sustente en el respeto a la diferencia y en la apertura a la interinfluencia de todos los polos del conflicto.
- Generar una cultura participativa que sólo será auténtica y comprometida en la medida en que se estimulen la creatividad, la libertad, la diferencia, la autonomía.
- Formular e implementar programas dirigidos a los jóvenes que estén lejos de ser asistencialistas, pues sólo así promoverán su actuación comprometida y creativa, autónoma.
- Diseñar y aplicar programas que partan de la realidad de los jóvenes y no de la cultura adulta hegemónica, para que respondan a sus necesidades, ya que únicamente así les generarán compromiso y un vínculo afectivo estrecho, sentido de pertenencia.
- Legitimar las culturas juveniles, entenderlas, comprenderlas como parte de un todo social y no como un apéndice problemático.

Se trata de desafíos que requieren de la problematización y de una actuación desde los diversos ámbitos. Contar con una visión crítica de camino necesario y con una propuesta para ir andando es bastante para concretar una experiencia con las nuevas generaciones. La construcción social y la conducción del propio proceso de transformación demandan retomar la participación de la juventud desde los principios de la educación popular crítica.

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, Perry 2004 “El papel de las ideas en la construcción de alternativas” en Boron, Atilio (comp.) *Nueva hegemonía mundial. Alternativas de cambio y movimientos sociales* (Buenos Aires: CLACSO).
- Balardini, Sergio (comp.) 2000 *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo* (Buenos Aires: CLACSO).
- Boron, Atilio 2004 “Hegemonía e imperialismo en el sistema internacional” en Boron, Atilio (comp.) *Nueva hegemonía mundial. Alternativas de cambio y movimientos sociales* (Buenos Aires: CLACSO).

- D'Angelo, Ovidio 2004 "Participación y construcción de la subjetividad social para una proyección emancipatoria" en Linares, Cecilia; Moras P., Emilio y Rivero, Yisel (comps.) *La participación. Diálogo y debate en el contexto cubano* (La Habana: Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello).
- Domínguez, María Isabel 1994 "Las generaciones y la juventud: una reflexión sobre la sociedad cubana actual", Tesis Doctoral, La Habana, mimeo.
- Domínguez, María Isabel 2003 "La universidad y la educación en valores: retos para el nuevo siglo" en *Universidad futura. Universitas* (México DF) N° 30.
- Domínguez, María Isabel 2004 *Identidad generacional de la juventud capitalina e influencias socializadoras* (La Habana: CIPS).
- Domínguez, María Isabel y Ferrer, María Elena 1996 *Integración social de la juventud cubana: reflexión teórica y aproximación empírica* (La Habana: CIPS).
- Domínguez, María Isabel y Cristóbal, Desirée 2004 "La participación social desde la perspectiva de la juventud cubana" en Linares, Cecilia; Moras P., Emilio y Rivero, Yisel (comps.) *La participación. Diálogo y debate en el contexto cubano* (La Habana: Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello).
- Domínguez, María Isabel; Cristóbal, Desirée y Domínguez, Deisy 2000 *La integración y desintegración social de la juventud cubana a finales de siglo. Procesos objetivos y subjetividad juvenil* (La Habana: CIPS).
- Domínguez, María Isabel et al. 2004 *Identidad y subjetividad de la juventud de la Capital* (La Habana: CIPS).
- Freire, Paulo 1994 *Pedagogía del oprimido* (Buenos Aires: Siglo XXI).
- Freire, Paulo 1997a "Mi primer mundo", Buenos Aires, mimeo.
- Freire, Paulo 1997b *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa* (México DF: Siglo XXI).
- Gadotti, Moacir 2005 "O Paradigma do oprimido", The 11 Annual Pedagogy & Theatre of the Opressed, los Ángeles.
- Gadotti, Moacir 2006 "Educação popular na América Latina: aspectos históricos e perspectivas", mimeo.
- Granma* 2005 (La Habana) 19 de abril.
- Lander, Edgardo 2003 "Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos" en Lander, Edgardo (comp.) *La colonialidad del*

saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas
(Buenos Aires: CLACSO).

ONE 2004 *Anuario Estadístico de Cuba 2003* (La Habana).

Rodríguez, Ernesto 2002 *Juventud, desarrollo social y políticas públicas en América Latina y el Caribe: oportunidades y desafíos* (San José de Costa Rica: FLACSO).

Torres, Carlos Alberto (comp.) 2002 *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI* (Buenos Aires: CLACSO).

Urresti, Marcelo 2000 "Paradigmas de participación juvenil: un balance histórico" en Balardini, Sergio (comp.) *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo* (Buenos Aires: CLACSO).

Wallerstein, Immanuel (coord.) 1998 (1996) *Abrir las ciencias sociales. Informe de la comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales* (México DF: Siglo XXI).