

Paulo Freire

Y LOS EDUCADORES DE LA CALLE.

Una aproximación crítica.

Alternativas de atención a los niños de la calle.

Serie Metodologica

Programa Regional menores en Circunstancias Especialmente Dificiles

INDICE

INTRODUCCIO.....	3
PRESENTACION.....	7
NIÑOS Y NIÑAS DE LA CALLE.....	9
LA PRACTICA DEL EDUCADOR DE LA CALLE.....	
.....	11
‘EL EDUCADOR DE LA CALLE: SU ETERNO ASOMBRO PEDAGOGICO.....	
.....	12
CARACTERISTICAS DEL EDUCADOR.....	
.....	14
EL PROFESOR PAULO FREIREY LOS EDUCADORES DE LA CALLE.....	15

La región, denominación geográfica que comprende desde México la Patagonia incluyendo los países del Caribe, pese a su extensión y variedad geográfica, confronta como característica general una severa crisis económica y social que afecta a los estratos mas vulnerables de la población ,en especial a la mujer y al niño pobres.

Durante estos últimos años se acentuó el éxodo rural-urbano, incidiendo dramáticamente en el crecimiento desmesurado de las áreas marginales de las grandes ciudades, y en especial en las capitales de cada país, donde se establecen grupos humanos en la búsqueda de mejoras y servicios básicos que ya antes de su llegada estaban desbordados y eran deficitarios.

A esta situación se añaden por una parte, el aumento considerable en los costos de los alimentos frente a una pérdida progresiva y acelerada del poder adquisitivo, y por otra la sombra amenazante de altas tasas de desempleo y el paro encubierto o inserción en la economía formal.

Esta situación casi generalizada, aún cuando existen grados diferenciales por grupos de países, incide severamente en la situación tradicionalmente crítica del menor en estado de abandono, en situación de alto riesgo, de la calle, en la calle o bajo cualquier otra denominación utilizada.

Frente a estos hechos, UNICEF, inicia desde 1983 una serie de acciones de apoyo a los gobiernos, la Iglesia, las instituciones privadas y la comunidad en la búsqueda y afianzamiento de alternativas de rescate y promoción de estos niños. Con el Programa Regional del Niño Abandonado y de calle, UNICEF impulsa desarrolla una acción dirigida a crear mayor conciencia sobre estas instituciones.

La repuesta no se hace esperar y cuatro países, Brasil, México, Colombia y Ecuador inician un esfuerzo pionero poniendo en práctica

-lo que debe hacer

-cómo debe hacerlo

EL EDUCADOR DE LA CALLE: SU ETERNO “ASOMBRO PEDAGOGICO” (La perplejidad de no tener repuestas)
--

Esta acción crítica, creativa y participativa del educador de la calle genera una reacción contraria de la comunidad, o exigiendo respuestas, resultados inmediatos, o despreciando esta acción como inconsecuente, o eximiéndose de la responsabilidad que le corresponde.

Esta reacción de la sociedad, algunas veces es violenta y vuelve vulnerable la figura del educador social de la calle; esta situación lo lleva a discutir y reflexionar sobre su seguridad e integridad personal y de grupo en las calles.

A partir de la práctica, hemos encontrado algunas alternativas como:

- identificación legal,
- alianza con grupos, y
- movimientos fuertes de la comunidad.

Otro ingrediente importante en la nueva postura de ese educador es el respeto al ritmo de crecimiento y cambios del menor, de los colegas del equipo, de la comunidad, de la propia sociedad.

El proceso liberador propuesto por la educación transformadora tiene en su origen condiciones de resurgimiento de agentes multiplicadores de la misma filosofía y engranados en la misma lucha contra las injusticias sociales que generan al “menor” marginalizado.

El educador de la calle tiene que estar consciente de sus propias limitaciones y de los riesgos y desafíos presentes en la calle y en la sociedad. Lo importante, empero, es percibir y reconocer las fuerzas existentes en este conflicto. Esperar no significa no inferir, y si aguardar el momento de poder avanzar para conquistar un espacio. Este proceso es inherente a todo el trabajo educativo aquí propuesto.

La presencia del educador social de la calle no fue inventada para ser uno más en el equipo, aparece en razón de la necesidad comprobada en el trabajo diario, frente al reconocimiento de la ineficiencia institucional represora, y en la búsqueda de atender a ese contingente expoliado que son los niños de la calle, hijos de quienes han sido expropiados de los medios de producción.

En este contexto surge la figura presente y amiga del educador de la calle: persona que se solidariza y compromete con los niños para estar con ellos en su medio, que trabaja por su humanización, rescatando su fuerza organizacional en cuanto seres marginalizados y explotados.

La lucha del educador es caminar con el niño en el sentido de ayudarlo a tornarse efectivo, Integro y transformador, a través de una convivencia participativa y cuestionadora.

La organización en este trabajo exige del educador la revisión permanente de los conceptos, valores e ideologías, para actuar como elemento facilitador en el proceso de concientización y liberación.

El proceso de cuestionamiento constante es inherente al trabajo del educador aquí propuesto, y se dirige a los niños sin relegar a un segundo piano, la efectiva, mas casi siempre compleja, participación comunitaria.

Las actividades de retaguardia son fundamentales para la legitimización y continuidad del trabajo. La problemática de los niños marginalizados no podrá restringirse a los educadores. Esta demanda no es solo la creación de nuevas alternativas, también exige conseguir respuestas de las instituciones públicas y particulares.

CARACTERISTICAS DEL EDUCADOR

Algunos aspectos del perfil del educador de La calle, según las conclusiones presentadas en el “Primer Seminario Latinoamericano sobre Alternativas Comunitarias para Niños de la Calle”, son:

- Es perceptivo a las causas de las situaciones generadoras.
- Respeto y no reprime. Tiene sentido de ayuda mutua y estimula el intercambio de experiencias, reconociendo y descubriendo nuevos valores. significativos con el menor. De igual modo, es una persona abierta. Un amigo gratuito.
- Se caracteriza por ser flexible, capaz de reevaluar sus conceptos y limitaciones y, con el menor, descubrir en la convivencia del conflicto, nuevas perspectivas de vida.
- Estimula la acción participativa de la comunidad, de manera que se vea al menor de la calle como un efecto de toda una situación injusta, y coadyuva a descubrir modos de superar esta situación.
- No tiene por objetivo “Dometicar” al menor, como espera la sociedad en que vivimos.
- Trabaja en , en el grupo, visualizando siempre una sociedad más amplia.
- Es aquel que no impide o sofoca la denuncia de los menores.
- Dispone tiempo para crear una situación nueva, provocadora de nuevas relaciones.
- Procura ofrecer soluciones concretas para que los niños superen sus necesidades. No determina “plazos” para el “cambio” o modificación de comportamientos.
- El educador de la calle mantiene una relación de intercambio en el proceso educativo.

EL PROFESOR PAULO FREIRE Y LOS EDUCADORES DE LA CALLE

Tópicos de la reunión realizada en octubre de 1985.

En ciertas situaciones, los niños de la calle que trabajan se comportan, delante de los que no trabajan, precisamente como ciertos segmentos de la burguesía, pues quines no trabajan son vistos como bandidos.

Así, esos niños trabajadores reproducen la ideología burguesa frente a sus compañeros.

No hay diferencia substantiva entre ellos. Mas lo dramático es percibir cómo el oprimido introyecta al opresor dentro de él. En verdad, el sujeto oprimido agrade a veces, al opresor en el cuerpo del oprimido.

Entonces, el trabajo por hacer es de carácter político, ideológico y pedagógico.

Posiblemente una de las mejores formas para desenvolvemos en un trabajo de esa naturaleza sea, en toda oportunidad que se presente, proporcionar a los niños el ejercicio indispensable de pensar la práctica (reflexionar su realidad). Esto termina por facilitar a quien así actúa, la comprensión crítica de lo hecho, e ir percibiendo que hay razones

claras y razones escondidas que explican nuestra sociedad.

Pensar la práctica es, por eso, el mejor camino para pensar con acierto. Este pensar enseña también que la manera particular como practicamos, entendemos y hacemos las cosas, está inserta en el contexto más amplio que es la práctica social. Cuanto más nos ejercitamos así, tanto más comenzamos a entender los mecanismos a través de los cuales funciona la sociedad, cómo es que la sociedad está produciendo, cómo se distribuye la riqueza y cómo las ideas son una expresión de los grupos y clases sociales dominantes.

La experiencia de pensar la práctica y la realidad en que ella se da, como objeto de nuestra reflexión crítica, termina por revelarnos cosas tan obvias que, sin embargo, no sospechábamos. Por eso, en el momento en que se “capta” lo obvio, so lo reencuentra y se lo investiga se descubre que no era tan obvio como se imaginaba inicialmente.

Los argumentos presentados por los educadores de la calle son muy importantes y demuestran muy claramente cómo viven esos niños. No dudo, que ellos sobreviven en lugar de vivir, y esa sobrevivencia se está dando en un contexto en sí demasiado concreto, del cual hay una parte muy objetiva y visible, que es la calle. Más hay un mundo por detrás de aquél, que genera ciertos valores, ciertas creencias, ciertos “haceres” y la propia forma de sobrevivirlos.

Desde luego, sabemos que ese choque va a seguir existiendo entre el mundo de los niños de la calle y, el mundo de la gente”, que no solo existe porque “la gente” quiere: el mundo social evidencia, expresa una determinada posición de clase en la cual nacemos y por eso explica también nuestros valores. De repente, se llega, en el otro mundo, a pensar primero (porque la sociedad de clases genera esta forma de pensar) en transformar el otro mundo (de los niños callejeros) y no la sociedad. Cuando se piensa transformar solo la situación de los niños de la calle es porque se tiene un punto de partida, que es el siguiente: donde uno está es mejor, “la gente” es mejor, si no, no habría por qué transformar el mundo de los niños de la calle.

Una pregunta dura que tenemos que hacer es la siguiente:

¿Hasta qué punto va a ser posible —o es posible emprendiendo esa concreticidad que ustedes empiezan a entender con mucha lucidez— inventar una pedagogía que no intente transformar en el-sentido referido, pero si una de crecimiento, sin que haya una transformación de esta realidad concreta que está generando injusticias? Lo que vale decir: ¿qué vamos a hacer en la dimensión política misma, pero ahora no al servicio de los dominadores, sino al servicio del cambio radical de la sociedad? Esto es, si pensamos en una pedagogía que ayude a la preservación de la sociedad tal como está, esta sociedad continuará preservando exactamente esa diferencia radical entre estos dos mundos.

Debe quedar muy claro que un trabajo como este, a mi entender, solo es válido en la medida en que sirve de engranaje sustitutivo, en que desafía a los grupos y los impulsa a asumir un proceso de transformación de la realidad, lo que resulta en el cambio de las personas y no en un proceso de purificación de almas. Los niños en el fondo son hombres prematuros por la dureza de la lucha. Necesitan entender su andar y vagabundear por las calles de las ciudades; necesitan entender su propio juego como

expresión de sus vidas. Sólo cambian cuando asumen la vida que viven. Esto es, no cambian definitivamente, sino se preparan para cambiar.

No tenemos duda alguna de que, cada vez más, a partir del análisis científico que debemos hacer, cambiaremos visiones provisionarias e ingenuas en relación con el fenómeno de los niños de la calle.

Ninguno de nosotros puede pensar que será una cosa fácil. Lo que vemos es una enorme tarea, que demanda sensibilidad social e histórica de nuestra parte, al lado del entendimiento, científicamente riguroso, de la realidad que nos enseña a emprender ciertas formas de comportamiento de pura rebeldía o puro fatalismo para, con ellos, intentar su superación. Superación que implica, por su parte, el entendimiento del futuro como un tiempo para ser hecho, creado o producido por la transformación del presente. No hay esperanza de justicia social. Por eso: solo en la lucha se espera con esperanza.

Al escuchar a los educadores de la calle hablar, discutir, indagar sobre lo que están haciendo, hacemos una observación. Concordamos con el 95% de su discurso, es muy interesante, muy bonito. Pero hay un 5% de ese discurso sobre el cual tenemos dudas. Tenemos la impresión de que ese 5% está más en el discurso mismo que en la práctica. Por eso, debemos desechar del discurso ese casi 5%. Una de las expresiones, por ejemplo, que se encuentran en el discurso, es que los educadores se refieren de forma poética, bonita, amorosa, al trabajo con 10 niños aquí, 10 niños allá, y no está muy claro que el compromiso final es con la transformación del mundo. Con la transformación del mundo mediada por el sufrimiento y por la explotación de los niños. Evidentemente, ese compromiso es amoroso, mas no piadoso. Nuestro amor por esos niños negados en su derecho de ser, solo se expresa auténticamente cuando nuestro sueño es el de crear un mundo diferente. No tenemos duda de que este es el sueño de todos nosotros, que necesita, sin embargo, ser explicado mejor.

¿En qué momento se situó de más ese 5%? Cuando los educadores, en esa búsqueda de autenticidad, parecen despojarse de la dimensión fundamental del educador, El educador es el educador mismo y no tiene por qué tener vergüenza de serlo. El educando es el educando mismo. La cuestión que preocupa es saber cuál es el papel de este educador con el educando. Este educador es, necesariamente, diferente del educando; en el momento cuando el educador sea sólo un educando, ellos, los educadores, pasarían a ser iguales. Mas no puede ser iguales.

Porque el educador tiene, por lo menos, una presencia anterior al mundo, en relación con el educando. Por otro lado, el educador posee un conocimiento y se supone que el tiene claridad respecto de los objetivos, PORQUE LA EDUCACION ES INTENCIONADA. Es necesario desmantelar a la sociedad que está ahí, porque fue ella la que creó esa situación. E inclusive, es ella la que viene creando una noción de educador, contra la cual peleamos, contra lo que estamos luchando: la comprensión y la práctica del educador autoritario. Pero no ser autoritario no significa dejar de ser educador. Por el contrario, la divergencia se encuentra apenas en el nivel de discurso, porque en la práctica lo que los educadores de la calle están experimentando es un tipo de educador sustancialmente democrático. Y por eso mismo, no renuncia a ese papel de educador. Ya se imaginarán el momento cuando la madre le diga a su niño: “Se acabó. Yo sólo soy madre porque te parí, pero el resto es todo igual: yo y tú”. No resultaría, porque su hijo se perdería, porque le faltaría un parámetro. Y cuando no se tiene un parámetro, las libertades se pierden. Entonces no hay ninguna duda que ustedes son

educadores y como tales deben relacionarse con los niños. La cuestión es saber: qué tipo de educador es, al servicio de quién está, cuales son sus métodos y cual es la coherencia entre el sueño político del educador y su utopía y los métodos de trabajo que usa. Ahora, ese educador sustancialmente democrático, ¿será también un educando? Y eso es una cosa que algunos educadores no entienden en la postura teórica. Cuando afirmamos que el educador también es educando, no estamos anulando las diferencias fundamentales entre ellos. Lo necesario es saber “transar” esa diferencia. El educador autoritario es aquél que nunca reconoce que él también es educado por el educando, dentro del proceso en el cual los dos participan.

Aún observamos en el discurso de los educadores, que al rechazar- y muy bien-una postura autoritaria, prejuiciosa, corren el riesgo, al nivel del discurso, de caer en el tipo de “deja las cosas tal como están, para ver cómo es que se quedan”. Y no es eso lo que estamos haciendo. Es decir, el educador es educador y se acabó, punto final; él aparece como su propio educando. Eso es lo que tenemos que asumir.

En la relación educando-educador, la libertad necesita de un parámetro. Cuando se desecha el parámetro, desaparece la posibilidad de la formación. Sabemos, en verdad, un alto nivel de movilización, un alto nivel de organización, de delimitación de los programas, todo eso implica liderazgo. Y el liderazgo implica autoridad. Esa relación de autoridad-libertad debe pensarse mucho. No es posible dejar asumir una postura de “deja las cosas tal como están, para ver cómo es que se quedan”. Estamos frente a varias preguntas: ¿cuál es el papel de este liderazgo frente a la masa? ¿Quién es que determina, crea y cría los liderazgos? ¿Es por decreto? ¿Es de arriba para abajo? Todo eso es para discutirlo. Pero no podemos negar la necesidad de un liderazgo, asimismo cuando tenemos experiencias de gestiones múltiples, de autogestiones, se tiene un grupo gestionando, un grupo que asume esa autoridad.

Lo que queremos decir es que ni el autoritarismo es lo contrario positivo del espontaneísmo; ni éste lo es del autoritarismo. Los dos tiene un contrato positivo diferente.

El contrario positivo de la manipulación y del espontaneísmo es la sustantividad democrática. Ese es el contrario positivo de los dos. Quiere decir: ni aflojo a los niños porque no soy autoritario, ni tampoco los asfixio porque no soy espontaneísta.

No nos olvidemos jamás de que el educador debe ser cada vez más y más una presencia firme porque vive armoniosamente la relación entre la autoridad que encarna y las libertades de los educandos. Presencia firme, y por eso mismo presencia en paz, que no tema correr riesgo, ni tampoco se asuste con el riesgo que tiene que correr el educando. El educador autoritario, por el contrario, no acepta ningún riesgo del educando, porque impone su solución. El educador espontaneísta, en lugar de arriesgarse, cae en el juego de la irresponsabilidad. El educador democrático, aceptando el riesgo toma la iniciativa, en ciertos momentos dirige el proceso, lo induce.

Entonces podríamos preguntar: ¿cuál es la diferencia entre el autoritario y el democrático?

El educador democrático, en el proceso, en la práctica educativa, va a sustituir la inducción por la colaboración crítica y consciente del educando. Ahí es donde está la diferencia. En cuanto al autoritario, éste se preserva todo el tiempo en la inducción, manipula todo el tiempo, manda de arriba hacia abajo, muchas veces hasta por comodidad.

Más eso no ayuda, en mi opinión, al sueño de los educadores. Estoy convencido de que si hay una actitud que no diferencia a la burguesía del proletariado, es el espontaneísmo: el espontaneísmo no ayuda políticamente, ni al que tiene poder ni al que no lo tiene.

Apenas, como educador, distingue ese 50/0 del discurso para desafiarlo. Porque también va a depender de la aceptación que tenga o no de esos conceptos. Ustedes pueden llegar en determinado momento, a ser también condicionados en la práctica por ese discurso, cosa que, para mí, es equivocada.

Ahora, si me preguntan: Paulo, ¿Cómo es que se da esa relación de autoridad-libertad? Encuentro que ustedes están, hoy, mejor capacitados que yo, pero si me meto en lo suyo, tal vez me quede igual que ustedes.

Confieso que hubo momentos en que quedé confuso. Sólo hay una ventaja: y es que tengo 64 años, pero soy capaz de recordarme cuando tenía 10. No permitiría que matasen al niño que fui. Fui una persona exigente y todo el día vivo al niño que no pude ser. Hoy, a los 64 años, todavía me siento dañado como muchacho. En una visita a la Casa del Menor en São Paulo, confieso que me quedé confuso, cuando presencié una escena en donde un niño no aceptaba ningún límite colocado por el educador. Quedé preguntándome: ¿cómo es que se da el juego de la autoridad y de la libertad?

Si el educador joven acredita que el educador es solo el niño, él va a ser educando del niño. Y él fue lo que el niño quiso que fuera. El educador dijo que estaba ahí desde hacía 6 meses y que estaba aprendiendo, solamente aprendiendo.

Tal vez esta sea una razón de no haber hecho ninguna crítica a la insistencia con que el niño impone su voluntad. En el fondo, la impresión es que temía decir “no” al niño, y que por eso mismo, avanzaba en su insistencia de imponer su voluntad. Le faltaba al joven educador la convicción de que la educación no solo se hace de “no”, pero jamás sin él. Sólo de “no”, no, pero sin “no”, nunca.

A veces, es muy difícil decir “no”, tiene que saberse en qué momento. El educador no tiene posibilidad de escapar, en la práctica educativa, del problema de la libertad, de la permisividad y del autoritarismo .

Por eso mismo, tiene que tomar posición frente a esas situaciones. Regresemos a algo discutido anteriormente, cuando rechazando las prácticas autoritarias, dejamos también claro nuestro rechazo a las prácticas licenciosas. El autoritarismo nunca, pero sí la autoridad. No se puede aceptar la tentación del libertinaje que liquida tanto la libertad como la autoridad. Lo que significa: ni autoritarismo ni libertinaje. Autoridad y libertad es lo que tiene que vivirse.

No es fácil y para lograrlo tenemos que inventar caminos. En primer lugar, sería importante subrayar, que quien hace, hace. Quien hace, crea, por el hecho de hacer, un cierto tipo de saber. Primero, porque hace y segundo porque sabe continuar haciendo. Es decir: quien trabaja en el campo de la educación en la calle, sabe muchas cosas que descubrió, que la calle le enseñó.

Quien hace alguna cosa, aprende a hacerla cada vez mejor y aprende lo que podríamos llamar los subproductos esenciales, incluyendo la práctica del hacer. De lo contrario, lo que tenemos son especialistas que se especializan en programar la acción que no tienen,

y especialistas que se especializan en evaluar la acción que nunca tuvieron. Eso; lamentablemente, resulta de una dicotomía, de una separación entre la práctica, la programación de la práctica y la evaluación de la práctica. Sin embargo, todo eso es solo una cosa. Todo eso forma parte de un solo proceso, únicamente que son momentos distintos.

La evaluación forma parte, entonces, de la naturaleza de la práctica. Por eso, tiene que ser hecha diariamente. Ocurre que más allá de esa evaluación de la que la práctica se nutre, hay momentos especiales en los que el que practica se detiene, a cierta distancia en relación con aquélla, y se pregunta mejor sobre la totalidad de su práctica. Los teóricos sólo ven ese momento como el de la evaluación. Pero ese es el momento en el que inclusive se pueden hacer mayores ligazones, porque esa evaluación está dentro de la práctica. Sería muy bueno que los educadores de la calle hicieran ese descubrimiento en su propia práctica, pues ella da un saber, que es el saber de la mejor práctica, de la mejor forma de hacerlo y los otros saberes que resultan del hecho de hacer.

Entretanto, lo que la práctica no es, es su propia teoría. Lo que quiere decir, que la práctica genera esos diferentes saberes, pero no es la teoría de si misma. Pensándolo bien, teóricamente, la práctica del martes debe preparar una práctica mejor el miércoles, cuando se espera superar determinadas y posibles deficiencias que so tenga por inseguridad y por incertidumbre del conocimiento.

A partir de esta consideración, lo que queremos establecer es que los educadores tienen una dimensión del saber mayor, adquirido día a día en su trabajo, a través de la experiencia directa en la calle: está faltando, al menos, un cierto saber, posiblemente hasta un cierto saber de cómo hacer bien el trabajo de la calle.

Hay paralelamente otro tipo de saber que dan otras prácticas, un saber que propicia, rápidamente, entender esa práctica del educador de la calle y entender el saber que esa práctica les da. Ese es otro conocimiento, y exactamente el arma técnica o teórica, metódica, que las personas van construyendo solidariamente en la vida.

Es fácil entender rápidamente el análisis hecho por los educadores de la calle. Es decir, no es necesario insistir para convencerme de una cosa, porque yo la entiendo rápidamente, debido a otras prácticas adquiridas en otro mundo de saberes y algún tipo de conocimiento más exacto.

Significa también que voy a tocar los asuntos que ya constituyen los saberes de los educadores de la calle, pero que requieren ser profundizados, por los propios educadores y con una posible ayuda mía; y no solo mía sino de otras personas.

Algunos de los aspectos que voy ahora a subrayar, ya son bastante conocidos, pero es necesario distinguirlos mejor. Son cosas obvias, obvias en el sentido que hablaba antes, de cuando se descubre lo obvio y se percibe que no es tan Obvio como se pensaba que era. Por ejemplo: una primera obviedad, que no es tan obvia: me gustaría recordar como instrumento de ayuda para comprender ciertos procedimientos de ustedes y de los niños. Me veo obligado a hablar un poco en abstracto, para poder aprenderlo concreto que está en esa abstracción que voy a hacer.

Es exactamente la cuestión de la cotidianidad. En el fondo, ustedes trabajan como educadores en la calle y con una cotidianidad de la calle. Y la cotidianidad para mi, la

comprensión de ésta es de una enorme importancia para el educador, porque es dentro de ella que se constituyen las resistencias de los oprimidos.

Pensemos un poco en torno de cómo nos comportamos o de cómo nos movemos en la cotidianidad, como nos advierte Kosik (*). Me despierto, me baño, desayuno, converso con Elsa, hablo con el chiquillo que trabaja, hablo con nuestro hijo, saludo al personal que está ahí abajo limpiando el suelo, atravieso la calle, encuentro gente, me cruzo con los automóviles, me paro en el semáforo. Hago todo eso, pero en ningún momento me pregunto sobre las cosas que están ocurriendo en torno mío a no ser que haya, en determinado momento, una ruptura en mi forma de proceder que me presione a hacer cuestionamientos. Fuera de eso, simplemente paso frente a las cosas. Quiero decir, que paso frente a las cosas, las personas, los objetos y apenas me voy dando cuenta de ellas o de ellos. Claro, si no me diese cuenta, no estaría vivo en la cotidianidad. Podría decir que una de las condiciones fundamentales para la sobrevivencia en la cotidianidad existencial, es darse cuenta de las cosas, de las personas, de los hechos. Eso también lo hace el gato; también lo hace el perro. Si lo dejaran de hacer, no sobrevivirían. El darnos cuenta de Las cosas no significa conocerlas, de ningún modo es un momento de conocimiento fundamental e importante. Conocer implica un darse cuenta e ir hacia el conocimiento. Esos comentarios son importantes porque tarde o temprano explican los acontecimientos.

Por causa de eso, precisamente, es que hay una diferencia fundamental entre darnos cuenta y procurar conocer los hechos, las cosas. Cuando se procura conocerlos se toma distancia de los hechos y de las cosas, se pregunta sobre ellos, es lo que en lenguaje más técnico se llama objetivar el objeto. Esto es, la persona se detiene frente a la cosa y dice: ¿qué es el portaplumas? En ese momento la mente cambia de actitud, cambia de postura, cambia de posición en relación con el comportamiento de la mente no normal, no cotidiana. Es decir, la mente se encuadra en una posición de quien quiere conocer. Toda la mente se prepara en la “curiosidad” frente al objeto. Ella “Se posesiona”, “se emociona” frente al objeto. Ella pregunta, ella indaga. Esta no es una posición normal de la mente en la cotidianidad. Si lo fuese, no habría quien lo aguante. Se imaginan qué sucederá si el sujeto viviese todo el día con la mente en esa actitud? No aguantaría.

Ahora, vamos a la calle, como educadores.

La primera cosa que se descubre cuando se llega ahí, es que los niños se encuentran en la calle, como si tuviesen mucho tiempo de estar ahí.

Lo que quiero decir es que, en verdad, los niños pasaron frente a los educadores de la calle, solo que la mente de ambos estaba trabajando sobre la base de la cotidianidad.

Es entonces necesario que el niño de la calle emerja de la cotidianidad del educando. Es indispensable, por un lado, nuestra convivencia con su realidad, pero también la exigencia de tornar su cotidianidad como objeto de reflexión teórica. Esto significa que si por un lado nos es indispensable partir de la cotidianidad del niño de la calle, por otro lado, jamás podremos subsistir en ella. Esta exigencia teórica establece una de las diferencias fundamentales entre el educador y el educando. Por eso mismo, una de las tareas del educador es, testimoniando, formar al educando en la práctica del acontecimiento de lo real y no apenas darse cuenta de lo real. Si usted piensa y ve igual que siempre al educando, no está cumpliendo esta tarea.

Cuando el educador de la calle comienza a operar a nivel de superarse o de darse cuenta, para la aprehensión del hecho, y aprehensión significa el desarrollo crítico de la curiosidad, él percibe la necesidad de aprender a hacer las preguntas exactas. No es posible trabajar en la educación sin saber preguntar (*¹). No es solo preguntarle al niño, es preguntarse a si mismo. Cuando se va a trabajar a la calle, obviamente se va en la condición de quien emerge de la cotidianidad. Es decir, antes se estaba sumergido en ella, y hay que emerger para poder comprenderla, para poder preguntar, para poder entender, y poder preguntarnos a nosotros mismos sobre la cotidianidad.

Ahí está la comprensión también de los trabajos que son puras invasiones culturales. Es decir, que usted invade lo cotidiano de otro con su comprensión o con la comprensión del mundo generada en su cotidianidad. Usted llega allí y no toma en cuenta lo cotidiano del niño y le impone su sistema de valores. Eso es autoritario, eso es reaccionario.

Por otra parte para trabajar con ese niño, usted tiene, en primer lugar, que tener una comprensión de su propia cotidianidad en cuanto a una cierta clase social, a sus valores, aspiraciones, medios, etc.

Tiene que “empaparse”, “mojarse” de la cotidianidad de los niños, pero no puede quedarse en ella. Vale la pena repetir: no pueden quedarse en la cotidianidad de los niños. Es decir, tienen que tomar la cotidianidad de los niños como un punto de partida y no como un punto de llegada. Es decir, la cotidianidad del niño no es un punto de parada, no es un punto de regocijo.

Tiene que zambullirse en el mundo cotidiano del niño para salir de él como un niño. Entonces, la comprensión de la cotidianidad del niño es absolutamente indispensable. Es importante que se comprenda, por ejemplo, lo que se está dando dentro de esa cotidianidad. Porque es profundamente dramática, profundamente dolorosa, como es el hecho que esos niños negocian, inclusive, con su propio dolor. ¿Hasta qué punto necesitan sensibilizarse? No es que ellos pierdan o hayan perdido el carácter, de ninguna manera, sino que quien vive bajo el ataque generalizado, metido en un terreno como ese, o inventa técnicas de defensa, entre ellas la de la “insensibilidad”, o no sobrevive. Para sobrevivir tiene que crear una coraza, fortalecer la mente y la emocionalidad.

Es entonces necesario entender el juego de las técnicas fundamentales, que son las expresiones de resistencia que las criaturas tienen que crear para poder sobrevivir en cuanto habitan en el mundo: en cuanto inteligencia, en cuanto espíritu, en cuanto afectividad. Inclusive algunas actitudes en relación con sus reglas de juego son, a mi juicio, un modo de satisfacer la necesidad de crear técnicas adecuadas para la dura sobrevivencia. Entonces, el educador necesita estar a la par de la cotidianidad del niño de la calle. Esa cotidianidad pasa inadvertida, cuando simplemente se va a la periferia, simplemente se anda en la calle, pero no cuando se toma conciencia curiosamente de la existencia de la calle.

Después de eso, se ubica para el educador otra cuestión que es la siguiente: siento tan educador como su colega que trabaja en el espacio institucional escolar, su práctica

¹ Paulo Freire y Antonio Fontez. Por una Pedagogía da Pergunta (Paz e Terra) Rio de 1985

educativa, ni superior, ni inferior a la del otro, es necesariamente diferente. En cuanto a que actúa en la escuela, trabaja con horarios fijados, con programas y contenidos establecidos, el educador de la calle no tiene cómo pensar en horarios demasiado rígidos, contenidos programáticos establecidos y ejerce su acción pedagógica con los niños y las niñas más sufridos, más violentados y a los que no se les deja ser. Ambos, por eso, necesitan, repito una vez más, ocuparse de la realidad cotidiana de los educandos.

Cuando afirmo que el educador que está adentro del espacio institucional debería poner una mínima experiencia del contexto social del alumno, para poder, partiendo de ahí, dar el salto con el niño, alguien puede decir que esto es paternalismo, espontaneísmo, pero no.

El mismo educador que trabaja en el espacio institucional escolar, también necesita saber, como el niño con quien él trabaja, operan en su cotidianidad.

Pero quiero establecer un gran marco diferencial, también obvio, entre el campo del educador de la calle y el campo de la escuela, que es totalmente diferente: los niños que están en el espacio institucional, en cuanto niños de la clase popular, con familias sometidas a la violencia de la policía y a cuestiones de diferencia de clases sociales, tienen en su rutina de vida que enfrentar serias dificultades, pero todo esto se multiplica o triplica en el espacio del niño de la calle.

Un problema central, entre otros, ya sea para el educador que trabaja en el espacio institucional, no importa con niños de que clase social, ya sea para el educador de la calle, es la relación tensa entre autoridad y libertad. Los cambios de que dispone un educador que trabaja en el espacio de la escuela en relación con la vivencia de su autoridad frente a la libertad, no son los mismos que el educador de la calle va a tener que trazar y crear.

Sucede que en el caso del educador de la calle, esa problemática se intensifica al igual que cuando el educador de la escuela trabaja en una zona popular. Pero es un trabajo en una zona popular con niños que están dentro de la casa y no en la calle.

La relación entre la autoridad y la libertad tiene un carácter distinto de la forma como se le presenta al educador de la calle y como enfrenta al niño en la calle. A esta altura parece importante establecer la cuestión de los límites, a la que toda práctica está sometida y subrayar que el educador o la educadora de la calle tienen la necesidad de desafiar a los niños a que obtengan la comprensión crítica de los límites de su práctica. Comprensión que va más allá que la que ellos alcanzan a través de la pura sensibilidad en relación con los resultados de su acción. Mientras tanto, no se puede perder de vista que la práctica está sujeta a los límites y es la propia experiencia la que enseña: muchas veces se hace lo que se puede y no lo que se desearía hacer. Hay límites económicos, ideológicos, sociales, históricos, de conocimiento. No hay una práctica libre del límite. Toda práctica tiene una demarcación.

La cuestión es saber cómo se vive la demarcación y cómo ésta se asume. Inclusive, el papel de quien demarca, cómo se encara y cómo se ocupan los espacios. No quiero y no puedo decir que al final los límites históricos terminan por dar a la historia el papel que ésta no tiene, que sería dirigirnos de arriba para abajo transformándonos en hacedores de lo que aquélla quisiera. La historia no es eso. La historia no es todopoderosa. Pero, en ese hacer la historia y ser hechos por ella, se establecen los límites.

Si no hubiera límites sería una belleza o un desastre. Por otro lado la cuestión de los límites establece la cuestión del poder. Es imposible discutir la cuestión de los límites sin discutir la cuestión del poder. Como tampoco es posible discutir la cuestión del límite, la cuestión del poder, sin preguntarse a favor de quién, a favor de qué, contra quién y contra qué. Es decir, la respuesta de “yo estoy a favor de los niños de la calle”, no basta. Para mí, no basta. Soy solidario con los niños de la calle, para que junto con ellos transformemos este mundo.

Descubrir por la experiencia, y no solo por la lectura de los libros, que no aventaja “botar el esparadrapo” en esta sociedad. “Boto el esparadrapo” porque prácticamente tengo un límite que la historia me impone y yo no puedo transformar todo ahora. Si dependiera de mí, ya lo habría cambiado desde hace rato. Como no es posible, toda vez que acepto un procedimiento de reforma, jamás caigo en una perspectiva reformista. Existe una diferencia entre aceptar la reforma y ser reformista. El reformista es aquel que cambia para evitar la ruptura. No obstante sucede que casi siempre la reforma concedida termina por empujar el proceso histórico, que acaba por escapar de las manos de quien la usó como táctica de preservación de sus intereses.

Atento a los hechos y maquiavélicamente, voy también haciendo reformas -sin ser reformista. En esa perspectiva, ir a la calle no es el resultado de un puro acto humanitario. Es un acto político. Eminentemente político, que pasa por el amor, pero no por el humanitarismo. Por lo menos pienso que así se puede establecer una diferencia entre humanismo y humanitarismo.

Humanitarista es la persona que da un cheque de mil cruzados para evadir el impuesto a la renta y simultáneamente llama a la policía para capturar al menor.

Humanista es el que lucha para cambiar el mundo y no da cheques a nadie. Si da, es con otra intención. Hay una diferencia fundamental. No quiero hacer de sacerdote, pero me gustaría dar un ejemplo para mostrar el rechazo de Cristo hacia el humanitarista.

Cuando llegó aquel muchacho muy guapo, muy bien vestido, muy bien aseado, uno de los “10 más elegantes”, vio a Cristo y le dijo: “Maestro, qué debo hacer para seguirlo?”, Cristo le contestó: “Despréndete de todo y ven”. El respondió: “No, el Señor es muy exigente”, y se fue. No consta en ninguno de los evangelios que Cristo se haya ido detrás de él para hacerle una contrapropuesta como: “Ven acá, puede ser que uno se las arregle”. El no le hizo ninguna concesión. El no lo siguió y el sujeto podría hasta haber dado un cheque para “su parroquia”. El no fue. El no quiso. Es decir, esta es una recusación de Cristo a las posturas humanitaristas. Esta es la diferencia que hago.

Para terminar, me gustaría insistirles sobre la imposibilidad de huir de los límites. ¿Cómo hacer? Ustedes lo sabrán al vivir la propia imposibilidad referida a la práctica en que se ira forjando una disciplina que, no siendo jamás autoritaria, tampoco puede ser licenciosa. Es decir, una pedagogía que, al rechazar el autoritarismo asfixiante de la libertad, rechaza también la irresponsabilidad licenciosa.