

Populismo católico y educación, una experiencia brasileña

Vanilda Paiva

A finales de los años sesenta comenzó a manifestarse en las universidades brasileñas un fenómeno nuevo, señalado desde; entonces como una forma de “populismo pedagógico”. Sus principales características eran el cuestionamiento de la relación tradicional profesor-alumno y de la exposición como método de enseñanza. Se denunciaba el autoritarismo inherente a las aulas expositivas, se atacaba la asimetría y el verticalismo establecidos entre profesores y alumnos. Se defendía una organización de la actividad pedagógica capaz de evitar que el alumno fuese “objeto” de enseñanza, transformándose en “sujeto” del proceso de aprendizaje; conforme al lenguaje utilizado por los participantes en tal movimiento. Esto implicaba un paso de la exposición a la discusión a través de seminarios, en los cuales el profesor debería participar en una relación horizontal con los alumnos (interviniendo como uno más del grupo sin privilegios y sin mayores responsabilidades), siendo el programa y la dinámica de las actividades pedagógicas establecidos por el grupo y no por el profesor.

Hay quienes han pretendido ver en este fenómeno de los años sesenta en el Brasil un eco de las ideas antiautoritarias que orientaron el movimiento estudiantil de 1968, especialmente en Francia y Alemania. Tampoco es descabellada la idea de que, en muchos casos, las exigencias de los estudiantes estuviesen relacionadas con el precario nivel de formación de los profesores, improvisados en muchas universidades. El combate a la forma tradicional de las relaciones profesor-alumno era tanto más legítimo cuanto menor el reconocimiento de la autoridad profesional del profesor y proponía a los alumnos —en última instancia— una manera de “estudiar juntos”. Estos intentos de explicación chocan, sin embargo, con algunos datos de la realidad:

1] El “populismo pedagógico” creció —y sigue desarrollándose, radicalizándose y ampliando su influencia— no en las universidades más pobres, con cuadros docentes menos preparados, sino precisamente en las mejores universidades del país. La impugnación a los profesores afecta con mayor intensidad no a los profesores más impreparados (pero permeables a la redefinición de papeles y responsabilidades) sino precisamente a los profesores con formación más sólida, defensores de una concepción formativa que se configura en un programa de estudios elaborado *para* los alumnos,

considerando que éstos nos pueden decidir respecto de la importancia o no, en su formación, de contenidos que desconocen.

2] Aunque este fenómeno haya hecho su aparición en diferentes cursos del área de las ciencias humanas —pero influidos por las ideas frankfurtianas y de los cuales salió la mayor parte de los militantes del movimiento estudiantil brasileño de 1968—, incidió fuertemente sobre el precariamente politizado y desmovilizado curso de pedagogía.

Década y media después, cuando son pocos los rastros dejados por el movimiento estudiantil de 1968, comprobamos que el “populismo pedagógico” conquistó un enorme espacio e influencia no sólo en las universidades brasileñas sino en gran número de programas de educación popular. En las universidades tal fenómeno no sólo se difundió ampliamente entre los alumnos de los cursos de graduación en el área de las ciencias humanas y de pedagogía, sino que penetró en los estudios de posgrado. Que un profesor pretenda que tales o cuales lecturas, temas o discusiones deban obligatoriamente componer el panorama de la formación de sus alumnos se convirtió en un sacrilegio. Quienes saben lo que deben o lo que quieren aprender y cómo aprenderlo son los alumnos. Los profesores deben aprender con ellos cómo actuar profesionalmente de manera adecuada, adaptándose continuamente a las características y el desarrollo de cada grupo. La tarea pedagógica fue redefinida por oposición: al profesor compete “ir junto” con el grupo, intervenir lo menos posible, cuando sea solicitado y como un “compañero de viaje”. Este proceso va acompañado también por una inversión del proceso de validación del aprendizaje: si lo importante es el “proceso del grupo” y no el aprendizaje de contenidos previstos (negándose al profesor el derecho de establecer el programa y de establecer el nivel de conocimientos a exigirse), sólo el grupo puede validarse. El profesor, sin embargo, no sólo perdió la prerrogativa de validación de los alumnos; pasó a ser valorado por ellos en función no de sus conocimientos o de su competencia profesional, sino de su disposición para adaptarse al grupo y aceptar sus reglas.

La idea de que el conocimiento no puede ser transmitido sino que resulta de una “vivencia” de la cual es extraído a través del trabajo de grupo recorre todo este movimiento. El conocimiento se liga a la vida (a la “práctica” de la vida), debe servir para su comprensión, pero ya está presente en cada uno, debiendo ser sistematizado a partir de los intereses de los miembros del grupo. No sirven, por lo tanto, los programas que conducen a una acumulación de conocimientos que permita, al final de un proceso formativo, entender lo general y a partir de ello lo particular. Cada paso pedagógico debe servir inmediatamente para la comprensión de lo vivido, debe estar referido a esto. No sirven, pues, las

lecturas que no encuentren correspondencia inmediata con la realidad vivida: la “hojarasca” (término peyorativo surgido en uno de los cursos de posgrado en educación del país para designar al libro), la lectura extensiva, es rechazada por inútil. Pero, frecuentemente, la “vivencia” (y la “práctica” correspondiente) que se tiene en mente es aquella que se vincula a una “actuación” político-educativa en el medio popular. Si el profesor también se dedica a ella en sus horas libres, es reconocido como un igual, elevándose al nivel del grupo; si no lo realiza, su conocimiento de la sociedad, por no estar respaldado por la “vivencia” simultánea y el “compromiso” inherente a tal trabajo, no tiene legitimidad. Debe ir al grupo para aprender. Y, como los contenidos deben servir inmediatamente para la comprensión y orientación de la “práctica”, se abolió la curiosidad intelectual: interesa el aquí y el ahora y solamente aquello que sea de utilidad inmediata. La conexión tiene que verse antes. Junto con su autoridad, se abolió la confianza en la capacidad del profesor para conducir al descubrimiento de algo que tenga valor (que sirva para la “práctica”): sólo vale la pena aprender aquello que ya se encuentra previamente en el horizonte de los alumnos. La discusión teórica fue sustituida por el “intercambio de experiencias”, a través del cual se relatan eventos vividos por los participantes en su “práctica”. La lógica de este movimiento lo conduce a un feroz antiintelectualismo que, a largo plazo, podrá rebajar aún más el nivel de los estudios universitarios en el país. Ello se refleja no sólo en las lecturas y en las discusiones sino también en el rechazo al esfuerzo de sistematización por escrito de la experiencia y de la reflexión: como el resultado de tal esfuerzo, sus ganancias sólo pueden ser comprobadas por cada uno a lo largo del proceso (y a veces solamente al final del mismo); tal ideología supone la comprobación de la utilidad antes de la realización del esfuerzo: se desemboca en el puro y simple rechazo del trabajo escrito.

El fenómeno que describimos sucintamente es la expresión de una ideología que no sólo penetró en el alumnado sino que alcanzó —con matices— al cuerpo docente de las universidades. Hoy en día, en muchos cursos de posgrado del país, la “práctica” de los candidatos se ha convertido en un criterio mucho más decisivo de selección que su capacidad, curiosidad y preparación intelectual. Desde hace mucho (desde los años sesenta), diversos profesores renunciarán a la prerrogativa de establecer los programas y de orientar los seminarios, exigiendo a veces que los alumnos asuman en grupo la conducción de los estudios; convirtiéndose, de este modo, los propios profesores en difusores de tal ideología. En casos más raros, el cuerpo docente pasó a dejar abierta la misma estructura de los cursos, para ser definida a partir de un proceso de discusión de la “práctica” de los alumnos.

Nadie podrá negar los aspectos positivos de semejante experiencia. En ella está presente un loable

empeño de renovación de los métodos pedagógicos, de ruptura con la enseñanza meramente libresca y con el cumplimiento formal de los programas. Por otra parte, no se trata sólo de la denuncia de los vicios del sistema educativo y de los métodos pedagógicos anacrónicos: estamos ante una impugnación de toda la educación formal destinada a la población adulta: tanto en las universidades, como en programas destinados a las capas populares (alfabetización, educación básica suplementaria). Puede suponerse que sobre tal movimiento (y la correspondiente ideología) haya influido —por vía directa o de manera difusa— cierto tipo de literatura: desde los trabajos de Michel Foucault y de Iván Illich basta la producción marxista de análisis del sistema educacional como mero instrumento de reproducción social (Bourdieu/Passeron, Establet/Baudelot, Althusser, Poulantzas, Tomás Vasconi). Toda esta literatura, sin embargo, nos llegó en los años setenta y el fenómeno de que tratamos ya se manifestaba en los años sesenta, lo que nos lleva a concluir que tal literatura sirvió para la radicalización de tendencias preexistentes y fue utilizada en su justificación teórica. Su fuente, pues, es otra.

El fenómeno que identificamos dentro de las universidades expresa la articulación de elementos ideológicos de libre tránsito en los medios católicos progresistas, y se manifiesta con intensidad aún mayor en los movimientos de educación popular. Las tendencias que señalamos en las universidades aparecen radicalizadas en los cursos organizados por la Iglesia para agentes de pastoral, en los grupos de asesoría a movimientos de educación popular de inspiración católica y en el propio trabajo político-pedagógico-pastoral. Si el fortalecimiento de tales tendencias en las últimas décadas no puede ser desligado de una subterránea reacción civil al autoritarismo del régimen militar y del conflicto Iglesia-Estado en el Brasil, sus orígenes ideológicos deben buscarse en el movimiento de renovación católica de finales de los años cincuenta y principio de los años sesenta; en el cual ya se ha identificado la presencia de elementos ideológicos análogos a aquellos encontrados en el populismo ruso del siglo XIX. Y, si la sistematización y traducción pedagógica de tales tendencias encontraron su expresión más conocida en la obra de Paulo Freiré, en los años sesenta, la radicalización de las mismas tendencias encontrará en los intelectuales de NOVA (Investigación, Asesoría y Apreciación en Educación), en la segunda mitad de los años setenta, sus ideólogos. A través de sus escritos los elementos populistas apenas esbozados al inicio de los años sesenta fueron desarrollados, volviéndose claros y explícitos, al final de la década siguiente.

Lo que sucede, por lo tanto, en la universidad y en el ámbito de la llamada “educación popular” son variaciones de un mismo tema el del populismo católico, cuya traducción pedagógica (teórica y didáctica) ha aparecido en escritos y métodos de enseñanza dirigidos a la educación de las capas

populares (alfabetización, educación básica suplementaria y principalmente educación política) y no para la enseñanza superior. Las manifestaciones que identificamos en este nivel de enseñanza resultan, en realidad, de la transposición de principios pedagógicos populistas sistematizados en función de la educación popular. Abordaremos, por esto, la cuestión del populismo pedagógico en su fuente, o sea, en el pensamiento católico de los últimos veinte años en el Brasil, traducido en una pedagogía destinada a la educación de las capas populares.

Dentro de los límites de un texto breve procuraremos mostrar: 1] por qué se ha hecho la analogía entre las posiciones asumidas por los católicos brasileños en las dos últimas décadas y el populismo ruso del siglo XIX; 2] cómo se manifestaron inicialmente tales tendencias populistas en el pensamiento de Vieira Pinto y Paulo Freire al principio de los años sesenta.; 3] la radicalización de estas tendencias en el pensamiento del equipo de NOVA.

CATOLICISMO Y POPULISMO

En su tesis de doctorado¹ sobre el Movimiento de Educación de Base en el Brasil (movimiento organizado por la Iglesia Católica con recursos públicos a partir de 1961 para la educación de las capas populares del nordeste del Brasil a través de la radio y confiado a la orientación de los laicos), publicada en 1970, Emanuel de Kadt —teniendo en mente los textos del famoso seminario sobre populismo realizado en la London School of Economics en mayo de 1967— señaló la presencia entre los jóvenes católicos brasileños de elementos semejantes a los que marcaron al populismo ruso del siglo XIX. La analogía entre los patrones ideológicos del populismo ruso y de los movimientos populistas del tercer mundo había sido señalada por Andrzej Walich, uno de los mejores conocedores del populismo ruso y sobre cuyo trabajo se apoyó Kadt.² Éste intenta dar concreción a la analogía reduciendo la caracterización de un movimiento como populista a la utilización de unos pocos criterios. Serían movimientos promovidos por intelectuales (y estudiantes) preocupados por las condiciones de vida de las masas oprimidas, el “pueblo”, aparentemente incapaz de identificar por sí mismo sus intereses. Tales intelectuales tendrían horror a la manipulación del “pueblo” y su presupuesto central

¹E. Kadt, *Catholic Radicals in Brazil*, Oxford University Press, Londres, 1970.

²Andrzej Walich, Rusia. En G. Ionescu, E. Gellner, *Populism, its meanings and characteristics*, ed. Weidenfeld and Nicholson, Londres, 1970. Dice: “no hay duda, creo, de que los estudios sobre el populismo ruso pueden ayudarnos a entender algunos de los patrones ideológicos que emergen hoy en áreas atrasadas del mundo contemporáneo. Hay ciertas semejanzas entre el populismo ruso y las actitudes populistas en relación al problema de la industrialización, en relación a Occidente y en relación a la herencia de un pasado indígena arcaico de muchos países del llamado ‘tercer mundo’: tal vez pueda hallarse algún paralelo en lo que concierne a la interpretación del marxismo y en las respuestas al marxismo”.

sería que las soluciones para los problemas vividos por el pueblo deberían provenir, en última instancia, del propio pueblo. Las ideas e interpretaciones de los intelectuales, desarrolladas en un medio completamente distinto, podrían servir al pueblo, todo lo más, como caja de resonancia y no como indicador de caminos. Además de esto, tales intelectuales opondrían a la corrupción de las élites la sabiduría y la pureza del pueblo, considerando que más que ofrecer algo al pueblo, son ellos quienes tendrían mucho que aprender de él. Tales elementos ideológicos estarían presentes en los tres documentos elaborados por los jóvenes legos católicos a principios de los años sesenta³ y encontrarían su traducción pedagógica tanto en el método Paulo Freire como en la propuesta y en la práctica pedagógica del Movimiento de Educación de Base.

De hecho, los documentos citados por Kadt dejan percibir la presencia de los elementos ideológicos por él señalados, los cuales se articulan a varios otros que permiten, en verdad, ampliar tal analogía. El desarrollo del pensamiento católico radical en el Brasil a finales de los años cincuenta y comienzos de los sesenta, como intenté mostrar en otros trabajos,⁴ estuvo profundamente ligado al nacionalismo y a la discusión respecto de las formas de superación del subdesarrollo, a cuya sombra se dio la ampliación de la recepción del marxismo en el Brasil, alcanzando a amplios sectores católicos. Ahora bien, los elementos ideológicos señalados por Kadt entre los católicos brasileños también en la Rusia del siglo XIX hicieron su aparición en conexión estrecha con el nacionalismo dentro de un movimiento de renovación del pensamiento cristiano ortodoxo, en el que fue notoria la influencia del romanticismo alemán. Rechazaban los nacionalistas rusos de principios del siglo XIX la mutilación de las peculiaridades nacionales a través de la importación cultural (especialmente desde Francia), defendiendo el renacimiento del pueblo ruso “en todos los aspectos de la vida popular”. A la imitación de Europa oponían el conocimiento del pueblo ruso, del “país real”, la búsqueda de las raíces rusas, el estudio de la realidad nacional. El movimiento de retorno al sentido inicial del cristianismo a través de la relectura y reinterpretación de los padres de la Iglesia les hacía identificar como específicamente ruso el “cristianismo innato” del pueblo, la “bondad natural” de los campesinos, entre cuyas cualidades ellos destacaban el espíritu comunitario, la pureza y la santidad de la cultura campesina, no contaminada por el egoísmo, por la violencia, por la influencia (de la cultura) extranjera (la cultura de las élites), por la ciudad y por el Estado. La comunidad campesina les parecía la forma ideal de organización social,

³Los textos analizados por Kadt son lo que él define como el “ideal histórico” presentado al congreso conmemorativo de los diez años de la JUC (se trata, probablemente, del texto “Algunas directrices de un ideal histórico cristiano para el pueblo brasileño” elaborado por el equipo regional centro-oeste), el “esbozo ideológico” y el documento básico de Acción Popular.

⁴Véase Vanilda P. Paiva, *Paulo Freire e o Nacionalismo-desenvolvimentista*, ed. Civilização Brasileira, Río de Janeiro, 1980.

modelo para la reorganización del país. Este llamado a un “volverse hacia el pueblo” se vincula de manera lógica con la lucha contra el racionalismo iluminista, desembocando este movimiento intelectual en una concepción irracionalista de la ciencia. El conocimiento de una sociedad sobre sí misma no se lograría mediante el análisis frío, por la aplicación de la lógica, sino a través de la vida en aquella sociedad, del “sentir”, de la “vivencia”. Era preciso desarrollar una “ciencia vital” que permitiese aprehender el país como algo entero y vivo, estudiando las creaciones de la vida popular, la historia y las costumbres de la población. Era preciso que el intelectual viviese en armonía con las costumbres y el pensamiento del pueblo, reeducado en la simpatía por la vida popular, para poder entender e interpretar su realidad.

Muchos de estos elementos ideológicos tuvieron libre tránsito entre los populistas rusos de orientación “occidentalista”, o sea, aquellos que no rechazaban la cultura occidental y se preocupaban por encontrar un camino a través del cual Rusia pudiese vencer el “atraso” en relación con los países europeos (hoy se diría preocupados con el problema del desarrollo). Ya ahí la cuestión del marxismo desempeñó un papel importante: conocidas las descripciones hechas por Marx de las formas de explotación y miseria sufridas por los trabajadores en el capitalismo en el primer tomo de *El Capital*, se planteó el problema de buscar un camino propio, ruso, para vencer el “atraso” sin pagar el alto precio social del desarrollo capitalista occidental. ¿Cómo llegar, pues, al socialismo “saltando” el capitalismo? Para Herzen (el “padre del populismo”) por ejemplo, era preciso apresurarse para encontrar un medio por el cual el socialismo se estableciese en Rusia antes que el capitalismo se desarrollase plenamente, antes que éste destruyese las tradicionales raíces colectivistas del campo ruso. El desarrollo de las características originales rusas podría contribuir para renovar a Occidente. Y aunque tanto él como Chernichevski hayan atacado el folklorismo de los conservadores románticos nacionalistas y ortodoxos, dieron enorme importancia a la cuestión planteada implícitamente por los eslavófilos: la de la relación intelectuales/”pueblo”. Ser revolucionario implica romper con el mundo circundante para dedicarse al pueblo, penetrando en él, identificándose con él, buscando recursos capaces de facilitar la comunicación con el “pueblo sencillo” (como la redacción de textos en lenguaje popular), con el fin de educarlo.

Radicalizando tales ideas y reflejando —como fue también el caso de Herzen— la recepción no sólo del análisis marxista del capitalismo sino también del ideario proudhoniano, Bakunin considera posible evitar los sufrimientos impuestos por el desarrollo socialista inspirado en la organización de la comuna campesina, el *mir*, cuya descentralización y autogobierno resalta. No obstante, para llegar a la

revolución campesina era preciso que las vanguardias se fundiesen voluntariamente con la masa campesina, con el “pueblo sencillo”. Combatiendo el maquiavelismo y defendiendo las formas espontáneas y arcaicas de protesta social, él no rechaza toda forma de organización sino que pretende que dentro de ellas no exista jerarquía. Las masas deberían ser educadas a través de un “poder libre”, sin forma parlamentaria (sin delegación), que imprimiese libros de contenido libertario destinados a ayudar a las personas a pensar por sí mismas. Su obra difunde el desprecio por el conocimiento positivo, pues el culto a esta forma de conocimiento conducía a considerar al pueblo estúpido e ignorante. El pueblo sabe lo que quiere a partir de la “vivencia”, tocando a los revolucionarios ir a aprender con él los secretos de su vida y de su fuerza. Era preciso ir a la “escuela del pueblo”, conduciendo la rebelión sin imponerle una organización porque ésta debería ser encontrada por él mismo.

Lávrov, que disputó con Bakunin, durante la década de los setenta, la influencia sobre las levas de estudiantes que abandonaban la universidad para “ir al pueblo”, defendía la realización de un trabajo educativo junto a la masa: la realización de la verdad y de la justicia en la historia implicaba una transformación social que dependía directamente del desarrollo de la conciencia de masa, de su “concientización”. La tarea de la élite culta era conducir el pueblo al pensamiento crítico, a través de un trabajo de propaganda y de “ida al pueblo” para una acción educativa a largo plazo. Es de Lávrov la influyente justificativa moralista del trabajo de educación política. La formación de personas capaces de pensar críticamente, de una minoría culta, costará mucho sufrimiento, trabajo y sangre a generaciones de personas comunes: éste había sido el “costo del progreso” y las personas conscientes deberían pagar su deuda para con el “pueblo sencillo” yendo a él para servirlo, renunciando a los privilegios, adoptando sus costumbres y formas de vida.⁵

Esta rápida digresión sobre las características del populismo tiene como objeto ampliar la analogía. Basta leer los documentos de los jóvenes católicos brasileños de principios de los años sesenta para que nos encontremos con las mismas cuestiones enfrentadas por los populistas rusos: ¿cómo “vencer el atraso”, propiciar el desarrollo, evitando “los abusos, las explotaciones, los crímenes contra la dignidad de la persona humana” generados por el capitalismo? ¿Cómo escapar al campo de gravitación del capitalismo, o sea al neocolonialismo, al imperialismo? ¿Cómo evitar la economía basada en el lucro, las formas de vida que estimulan el individualismo y destruyen las creencias religiosas? ¿Cómo encontrar el “país real”, la “verdad” de la población para de ella poder extraer una organización social,

⁵Esta sumaria caracterización del populismo —que resalta elementos que nos parecen presentes en el desarrollo ideológico de los sectores católicos brasileños— se apoyó en las obras de Franco Venturi, *El populismo ruso*, ed. Biblioteca de la Revista de Occidente, Madrid, 1975, y de Andrzej Walicki, *Marxisti e poplisti; el dibattito sul capitalismo*, ed. Jaca Book, Milán, 1973.

política y económica efectivamente nacional, expresión de la originalidad popular y de la forma de ser más profunda del pueblo? Evidentemente que no era posible, como ocurrió en la Rusia del siglo XXI, pretender —como proponía Herzen— establecer el socialismo antes que el capitalismo se instalase plenamente porque éste estaba ya plenamente instalado desde hace mucho. La cuestión estaba centrada más bien sobre el costo social de la aceleración del progreso capitalista, de la industrialización, desde la segunda guerra.

El pensamiento católico en el Brasil tuvo que dar, en este periodo, el paso para la aceptación del progreso, del mundo de la técnica, y en él fueron decisivas las posiciones asumidas por el sacerdote Houve, las que, al aceptar el progreso, aceptaron implícitamente sus costos sociales considerándolos menores que los tradicionalmente pagados por la población, y se adhirieron al nacionalismo desarrollista de los años cincuenta. Pero la tendencia más fuerte entre los sectores católicos ocupados con esta problemática fue la de retener muchos elementos nacionalistas y resaltar cada vez más los costos del desarrollo capitalista, haciendo una opción por un socialismo con espacio para la libertad personal, por una sociedad en la que la propiedad capitalista pudiese ser sustituida por la “propiedad humana” (Mounier), por más oscuro que fuese tal concepto.

La defensa de una alternativa socialista democrática, que escapase a los modelos socialistas existentes, se inspiraba en los valores del cristianismo. Era reforzada, además, por la recepción de las críticas a los regímenes socialistas de Europa oriental y revelaba nítidos rasgos populistas: la nueva “vía”, camino para la renovación de Occidente, lección para el mundo, surgiría de la renovación cristiana que se alimenta de la verdad del “pueblo sencillo”. Sus características sólo pueden ser conocidas y articuladas en la medida en que se conoce el pueblo brasileño, en que sus miembros pierdan el miedo y adquieran voz para revelar cómo debería ser estructurado el país. Muchos son los que —como también ocurrió en la Rusia del siglo XXI— elogian los “privilegios del atraso”, que ofrece la posibilidad de rescatar sus lados positivos (la religiosidad del pueblo, la solidaridad vecinal manifestada a través de los “mutirões”, el folklore, el arte popular). Surge ahí uno de los problemas clásicos del populismo: la cuestión de la relación intelectuales/”pueblo”. Tal como ocurrió entre los románticos alemanes (hermanos Grimm, por ejemplo) y los eslavófilos (Samarin, Kiriyeviski, hermanos Asakov) se lanzaron los jóvenes a la búsqueda del folklore, de la música, de la danza, del lenguaje, de los modos de vida, de los valores del “pueblo sencillo”, verdadero portador de la cultura nacional, en oposición a las “élites” europeizadas.

Los jóvenes católicos reunidos en el: Movimiento de Educación de Base, en la imposibilidad de

utilizar la cartilla “Viver é lutar”, optaron por una serie de cartillas: y libros que recibieron el nombre de “Mutirão”. El movimiento de valorización de lo “específicamente nacional” (popular) se conecta con el combate a la importación cultural y ve en las fuerzas externas, en el imperialismo, el mayor obstáculo para la superación del capitalismo y para el establecimiento de la “propiedad humana”. Tal como sucedió con los intelectuales nacionalistas y desarrollistas, ellos enfatizaron el papel obstaculizador de la explotación imperialista, dejando en un segundo plano la lucha de clases en el interior del país.

De hecho, a la sombra del movimiento católico la preocupación por la búsqueda de formas a través de las cuales se pudiesen evitar a las capas populares los sufrimientos provocados por el capitalismo, la idealización del “pueblo sencillo”, la defensa de la idea de que la “verdad” social y política debe ser buscada junto al “pueblo sencillo” —que vive la explotación—y no junto a los intelectuales que piensan acerca de ella sin haberla experimentado, se fortalecieron desde los años cincuenta. A ellas se vinculan tanto el vitalismo, que dominó la escena católica progresista desde aquel periodo, llegando a nuestros días con la exigencia de que el pensamiento se ligue a la vida, de que la reflexión se realice a partir de la experiencia empírica, cuanto la discusión respecto a la masificación provocada por la sociedad industrial (desarraigando las poblaciones rurales, provocando su desplazamiento hacia los centros urbanos y haciendo que pierdan sus creencias y sus costumbres) y la manipulación política de que son víctimas las masas, utilizadas sea por políticos inescrupulosos sea por maquiavélicas vanguardias que las quieren conducir por caminos por ellos previamente establecidos como correspondientes a sus intereses. La “ida al pueblo”, ya identificada a principios de los años sesenta, se volvió un movimiento ininterrumpido y progresivo especialmente en la década siguiente cuando, desarticulado el movimiento laico, el lugar de los laicos fue asumido por los religiosos que, “convertidos al pueblo”, empezaron a dejar los conventos para dirigirse al trabajo pastoral junto a las capas populares. No se trataba ya de experiencias de militancia junto a las poblaciones localizadas en la periferia de las ciudades o pueblos, hechas por personas vinculadas a partidos políticos clandestinos. Se trataba de una opción de vida hecha con el mismo radicalismo de la opción por la vida monástica, teniendo a la Iglesia como respaldo institucional. De este modo, la “ida al pueblo” dejó de ser algo clandestino, esporádico y efímero para convertirse en un movimiento permanente, organizado y estimulado institucionalmente. La opción por vivir como y con el “pueblo sencillo” se convirtió en una forma privilegiada de testimonio cristiano y de realización de los votos de pobreza. Pero para llegar a esta opción fue precisa una “caminata” —recorrer el camino que lleva a la “conversión al pueblo”—

cuyos pasos conducen a la ruptura con los patrones de vida burguesa, la penetración e identificación con el “pueblo sencillo”; viviendo con él, aprendiendo su lenguaje, sus valores, sus costumbres, sus formas de vestir y de expresarse. Vivir las amarguras y dificultades del pueblo sencillo y rescatar el costo pagado por él para la formación de los religiosos. Ser capaz de rescatar esta deuda es dar pasos en la “caminata” que conduce a la fusión con el pueblo sencillo.

*La traducción pedagógica del populismo católico
en los años sesenta*

La interpenetración del pensamiento católico y del nacionalismo desarrollista en los años cincuenta y sesenta, con todas sus contradicciones, hizo que los elementos ideológicos que aparecen radicalizados en el movimiento católico de hoy recibiesen una formulación sistemática por escrito en la obra de Vieira Pinto, el cual recibiría fuerte impacto del existencialismo cristiano, uno de los pilares del desdoblamiento del pensamiento católico radical brasileño.

En el libro que publicó en 1960,⁶ escrito para justificar filosóficamente el desarrollo del capitalismo nacional, la industrialización y el progreso capitalista, Vieira Pinto defendió de forma contradictoria posiciones típicamente populistas, dejando percibir en su obra no sólo una marcada influencia existencialista, sino también la lectura de los populistas rusos. Impregna la obra de Vieira Pinto —del cual pretendemos solamente, en este ensayo, resaltar algunos elementos ideológicos, sin abordar sus contradicciones— la idea de que la ideología del desarrollo nacional (por él definida) nace de la masa, espontáneamente. Es cierto que tal posición sirve a otros objetivos, básicamente para rechazar la idea de que el país se encontraba maduro para una revolución socialista a ser conducida por una vanguardia de corte leninista y para la defensa de una revolución nacional burguesa a ser realizada pacíficamente. En este sentido Vieira Pinto instrumentaliza posiciones populistas para justificar teóricamente el nacionalismo-desarrollista; pero al hacerlo, explicita y sistematiza las posiciones populistas. Así, considera que las masas deben conducir el “proceso nacional” y para eso era preciso que se convirtiesen a la vida excepcional de la reflexión sobre sí mismas y expresasen su autenticidad. Este despertar de la conciencia subjetiva de las masas podría ser ayudado a través de la comunicación intersubjetiva, pero las ideas no les podrían ser dadas, traídas desde fuera, porque deberían ser la expresión de su “sentir”, de su vivencia. “Su verdad” estaba por encima de cualquier juicio valorativo,

⁶Alvaro Vieira Pinto, *Consciência e realidade nacional*, MEC/ISEB, Río de Janeiro, 1960.

por estar apoyada en el sentimiento. No sería posible echar mano de un criterio objetivo de verdad o falsedad, porque la “verdad de la masa” sería auténtica o inauténtica, no correcta o errada. Simplemente, cuando fuese auténtica, reflejaría la realidad —ya que él consideraba que la base económica condicionaría la conciencia— expresando su aprehensión del mundo a partir de su situación vital, referida fundamentalmente al mundo del trabajo. Este materialismo mecanicista, en el que algunos quisieran ver la influencia de Lukács, aparece, en verdad, como una radicalización del vitalismo: lo vivido se refleja en la conciencia, la experiencia empírica y no la abstracción es fuente de lo auténtico (de la “verdad”), el método para llegar a la comprensión de lo real es inductivo, parte de la vida y no del pensamiento (hipotético-deductivo).

Muy de acuerdo con el pensamiento existencialista, Vieira Pinto consideraba la interpretación de la realidad, la comprensión del mundo y el proyecto dimanante de ella como algo siempre inacabado. Sería, sin embargo, un proceso a ser captado “a partir de las masas”, en proceso, por los intelectuales; y no el resultado de la elucubración de éstos. ¿Qué criterios, pues, utilizar en esta captación de la “verdad de la masa”, distinguiendo lo auténtico de lo inauténtico en su interpretación del mundo? El criterio es tan irracional como la fuente de tal verdad en el “sentir” de la masa: los rasgos “auténticos” de esa ideología serían seleccionados intuitivamente por los intelectuales emocionalmente identificados con las masas y dispuestos a dialogar con ellas. Si las masas eran las conductoras del “proceso nacional”, portadoras de la verdad del país, carecían —sin embargo— de condiciones para “manifestar su ideario”. Sus dificultades de verbalización harían que la intelectualidad diese su contribución en la tarea de explicación de tal ideario. Para ello era necesario que el intelectual asumiese el punto de vista de la masa, que se ligase existencial-mente a ella, que pensase “dentro de ella”. El pensador debería tener raíces individuales en la vida popular para poder discernir y captar “cuanto haya de auténtico en esos indicios ideológicos difusos en el pensamiento como en cualquier otra forma de expresión y de comportamiento popular”. La masa “no yerra” y toca al intelectual captar sus “balbuceos ideológicos” a través de la convivencia y la comunicación con el “pueblo sencillo” y principalmente de la empatía en su “sentir”.⁷

El mismo mecanismo de utilización de una argumentación populista en favor de una ideología determinada, vamos a encontrarlo en el pensamiento pedagógico de Vieira Pinto. El trabajo educacional era, para él, fundamentalmente un trabajo de “clarificación ideológica”. No se trataba, sin embargo, de transmisión de contenidos determinados, porque la ideología de las masas no les podría

⁷Ibid., vol. II, pp. 111 y 145. Véase también, del mismo autor, *Ideología e desenvolvimento nacional*, ISEB/MEC, Río de Janeiro, 1956 p. 38.

ser dada: estaría dentro de ellas, sólo balbuceada y “en proceso”, en la medida en que la realidad se reflejaba en la conciencia del hombre que trabaja, provocando una transmutación “en la intimidad del hombre ‘en situación’”.⁸ No se trataba, pues, de una verdad “enunciada sobre el pueblo sino por el pueblo”,⁹ correspondiendo al intelectual estimular su expresión y propagación en su forma inacabada. La clarificación ideológica podía ser ayudada por el esclarecimiento de los mecanismos históricos condicionadores de los procesos sociales y por la denuncia de la conciencia ingenua. El despertar a la reflexión sobre la realidad tendría por efecto la destrucción de la conciencia ingenua y la convocación a la acción, actuando como instrumento de liberación de la masa para intervenir, proyectar y realizar en la práctica su proyecto. Lo que importa en el proceso educativo, para Vieira Pinto, es la transformación del proceso mental y no la transmisión del contenido: “no es transmitir contenidos particulares de conocimiento [. . .] es despertar [. . .] nueva modo de pensar y de sentir la existencia”.¹⁰ No se limita a la comprensión racional del proceso sino que abarca la vivencia existencial de la realidad brasileña por el educando. Este proceso educativo no se limitaría a las masas. En realidad, éstas vivirían normalmente en una “postura crítica, sólo que iletrada”; necesitarían ser esclarecidas solamente porque su pensamiento estaría, en parte, precariamente articulado debido a la carencia de recursos expresivos. Se trataba de hacerlas percibir que “al trabajarlo están pensando el mundo en que viven y dando origen al proyecto para alterarlo” y que contenidos auténticos pueden estar contenidos en “formas de pensar ingenuas” que la reflexión se encargaría de transformar en pensar crítico.¹¹ Los intelectuales, sin embargo, desligados del trabajo productivo, sólo podrían alcanzar la verdadera conciencia crítica a través del permanente contacto con las masas, de su conversión al “pueblo sencillo” con el cual deberían aprender la “verdad” del país, la autenticidad nacional.

La importancia de Vieira Pinto para el populismo católico reside en el hecho de que ya en 1960, bajo la influencia del personalismo y de los autores populistas rusos, explicó, articuló y formalizó —aunque totalmente al servicio del nacional desarrollismo y aún marcado por el pensamiento autoritario— elementos ideológicos ya circulantes en el medio católico. Esta articulación de patrones ideológicos populistas en el interior del nacionalismo-desarrollista (que hace pensar tanto en los esclavófilos, entre los cuales los elementos populistas se vinculaban profundamente al nacionalismo y servían para la defensa de la autocracia, como en la psicología de las masas de Gustave Le Bon y su reflejo sobre el pensamiento del influyente Oliveira Vianna) fue decisiva para que Vieira Pinto se convirtiese en el

⁸Alvaro Vieira Pinto, *Ideología...*, cit., p. 49.

⁹Ibid., p. 38.

¹⁰Alvaro Vieira Pinto, *Consciencia...*, cit., vol. I, p. 121.

¹¹Ibid, p. 17.

ideólogo del ISEB que mayor influencia ejerció en el más conocido de los pedagogos católicos. De hecho, al surgir en el medio intelectual ya en los años cincuenta, Paulo Freire adoptó las ideas del ISEB.¹² Sin embargo, en la medida en que fue tomando contacto y estuvo influido por los jóvenes católicos radicales —en la década siguiente—, abandonó a la mayor parte de sus inspiradores del ISEB para atenerse a la formulación dada por Vieira Pinto de aquellas ideas.

El recorrido político-intelectual de Freire ilustra, de manera ejemplar, lo ocurrido con buena parte de la intelectualidad católica brasileña. Preocupado desde los años cincuenta por el tema del desarrollo, con la búsqueda de estrategias para “vencer el atraso”, siendo capaz —aunque católico— de aceptar el mundo moderno, la civilización industrial, Freire se adhirió al nacionalismo desarrollista. Los temores manifestados en el pensamiento católico por la masificación provocada por la sociedad industrial, con el desarraigo resultante de la migración rural-urbana, con la manipulación política de las masas urbanas, aparecen, no obstante, en su trabajo, como denuncia de los riesgos del desarrollo: la educación de las masas sería su antídoto. En la obra de Freire la aceptación del desarrollo capitalista nacional se fue convirtiendo en un rechazo del capitalismo y en “pueblo sencillo”, porque las ideas no deben vivir fuera de la vida del pueblo sino que deben ser inducidas por ella, explicitándose algo que ya está contenido en su vivencia (del trabajo, de la explotación, etcétera) ; de ahí el consiguiente rechazo de la teoría de vanguardia, puesto que ésta —por suponer que conoce los caminos por los cuales debería caminar el “pueblo”— sólo podría conducir al “pueblo sencillo” a posiciones inauténticas porque no son inducidas por su vivencia ni son expresadas por el mismo pueblo. Hay en este pensamiento un implícito llamado a “ir al pueblo” para conocerlo desde dentro, lo que implicaba —llevando el llamado a las últimas consecuencias— fundirse con él, adoptar sus costumbres, pagando la deuda del sacrificio de generaciones, dando el testimonio cristiano y adquiriendo condiciones para dar forma a sus “balbuceos ideológicos”, conviniéndose en auténticos portavoces del pueblo. Así, la pedagogía propuesta para el trabajo de educación popular no puede asentarse en la transmisión de contenidos: debe apuntar a la formación de personas críticas capaces de expresar su pensamiento autónomo. Si no hay contenidos que transmitir, si la verdad no viene de afuera, no existen profesores: existen individuos que tuvieron oportunidades escolares y que se “convirtieron al pueblo”, pasando a frecuentar la escuela del pueblo, viviendo e identificándose con él. El intelectual es quien precisa ser educado por el pueblo y no al contrario. Pierde su sentido cualquier trabajo educativo para el pueblo (determinado desde afuera por intelectuales que, por pretender hacerlo, demuestran la precariedad de su “camino” en

¹² Paulo Freire. *Educação e atualidade brasileira*, Recife (doc. mim.).

dirección al pueblo, la superficialidad de su “conversión”): cualquier trabajo educativo debería ser hecho con el pueblo (suponiendo alguna contribución del intelectual, como asesor) y, principalmente, *por el* propio pueblo (el pueblo se educa a sí mismo a través del propio proceso social, a través de su vida). Llegamos al punto extremo en que, negándose lugar a la pedagogía, se pedagogizó lo social; en que la distinción de lo específico en la educación en el “proceso vital” fue abandonada, convirtiéndose cualquier reflexión pedagógica en reflexión sobre la vida.

Pero en Paulo Freire —en virtud de sus orígenes en el ISEB y de las contradicciones de la radicalización populista de aquella ideología— los patrones ideológicos populistas que conducen de manera lógica a una radical no-directividad aparecen en tensión permanente con las exigencias, en un primer momento, del nacional-desarrollismo y, en seguida, de la acción política necesaria para la realización de reformas que contribuyesen a minimizar los costos sociales del desarrollo, de la acción estatal encaminada a “vencer el atraso”. Tales exigencias conducían a un proceso de concientización en el cual Freire procuró conjugar —a través de su método de alfabetización— la adquisición de confianza en la capacidad de pensar autónomamente (a través de los datos de cultura) y de los mecanismos necesarios para un “pensar crítico” con la transmisión de técnicas de lectura y escritura que pasaban por la recepción de contenidos nacionalistas y de una determinada interpretación de la realidad nacional.

Asistimos, en el periodo posterior a 1965, a una enorme difusión de las ideas de Freire, la cual llega hasta nuestros días. Constatamos, sin embargo, que sea en virtud del fracaso del nacional-desarrollismo, sea a consecuencia del autoritarismo del régimen, dos aspectos de su trabajo recibieron especial difusión (difusión que se volvió independiente incluso de la lectura de sus trabajos escritos, convirtiéndose en una propagación difusa de principios que encontraban eco en los sectores católicos o próximos a éste). Estos dos aspectos pueden ser identificados en el método de alfabetización —no necesariamente todo él, sino elementos en él presentes, como la utilización de palabras generadoras con fuerte contenido existencial, o sea, capaces de estimular la discusión sobre la vida de los participantes — y en los elementos populistas contenidos en su trabajo, debidamente depurados de su conexión con la defensa del nacionalismo y del desarrollismo, lo que condujo cada vez más a la impugnación de cualquier pretensión “concientizadora”; se deja por supuesto que cualquier “concientización” trae para el “pueblo” contenidos que no están en él, sino que vienen de fuera, de las cabezas de los intelectuales.

Queremos resaltar aquí que, independientemente de las posiciones asumidas posteriormente por Freire, su influencia en el sector católico —facilitada por su acceso a poderosas fuentes de difusión de ideas y de recursos, como su elevación al Consejo Mundial de Iglesias— reforzó los patrones

ideológicos populistas hacia los cuales tendían desde finales de los años cincuenta, en la medida en que tales sectores enfatizaron, en la lectura de sus escritos, los elementos populistas allí contenidos. Pero, para entender por qué ocurrió esto no basta percibir los orígenes ideológicos de tal corriente de pensamiento en el personalismo francés, en la influencia proudhoniana sobre Mounier y el grupo “Esprit”, o incluso identificar en tales patrones ideológicos tendencias más profundas del cristianismo. La renovación católica a partir del Concilio Vaticano II abrió el camino para un tipo de participación de legos y religiosos en la Iglesia que permitía plantear objeciones al autoritarismo tradicionalmente reinante en la Iglesia; el movimiento de renovación patrística, la propuesta de retorno a la Iglesia primitiva, saca a la superficie la idea de que la Iglesia no es la Jerarquía sino el “pueblo de Dios”, generando un clima propicio a la impugnación del autoritarismo en el interior de la Iglesia. Este clima fue fortalecido por el conflicto Iglesia-Estado, vuelto explícito en los años setenta en función del autoritarismo del régimen: la lucha contra la opresión del Estado sólo adquiriría coherencia a través de la destrucción de las estructuras opresivas, jerarquizadas y autoritarias de la Iglesia. Esta lucha interna adquirió especial importancia en función del hecho de que, una vez desbaratado el movimiento laico por exigencia del régimen, el trabajo pastoral pasó a ser realizado directamente por los religiosos (más directamente afectados por el autoritarismo, aunque también más comprometidos con los objetivos de la Iglesia institucional). Ya a finales de los años sesenta los religiosos empezaron a preocuparse por entender la realidad, por adquirir instrumentos para poder interpretarla, siendo frecuente —en la década siguiente— su conquista por el althusserianismo (que les permitía una recepción de *El Capital* sin comprometerse con el marxismo como un todo), insertando el análisis del capitalismo hecho por Marx en un pensamiento claramente personalista. El vitalismo, por su parte, encontró una expresión mucho más contundente que la propuesta por Freire con sus palabras generadoras de discusiones actuales: la renovación bíblica, de influencia creciente, significó una lectura de los textos sagrados en función de la vida presente, en una actualización de la problemática de los tiempos bíblicos, cuya respuesta última se encuentra en el propio testimonio de Cristo.

Ninguna pedagogía realmente liberadora puede mantenerse realmente distante de los oprimidos, vale decir hacer de ellos seres desdichados, objeto de un tratamiento humanitarista, para intentar, a través de ejemplos sacados de entre los opresores, la elaboración de modelos para su promoción. Los oprimidos han de ser el ejemplo de sí mismos, en la lucha por su redención.

—Paulo Freire

Cada cristiano debe encontrar su respuesta teniendo como ejemplo a Cristo. El entendimiento de la realidad del capitalismo sirve para su rechazo moral. Cualquier trabajo educativo debe tender al descubrimiento de la persona, de su libertad de opción, del libre arbitrio, no tocando al educador enseñar ninguna verdad: la verdad es la de cada uno en el uso de su libertad. El pueblo de Dios es la Iglesia: él debe decir lo que es a su Iglesia, de la misma manera que debe decir cuál estructura social, económica y política debe tener el país, ya que la nación es su pueblo y no las estructuras de poder del Estado. Este llamado al pueblo, la búsqueda de su verdad, se fortaleció entre los religiosos y la radicalización populista se vio facilitada por la presencia de muchos religiosos en el trabajo de educación popular. La radicalización de la posición monástica o clerical fue traspuesta hacia el plano de la acción política y hacia la interpretación de los patrones ideológicos populistas, Llevando consigo una visión moralista del Estado y de la política. Su influencia se extendió no sólo a los legos empeñados en el trabajo pedagógico-pastoral junto a las capas populares, sino también a los sectores no católicos gracias al autoritarismo del régimen. No habiendo espacio posible para la acción política directa junto a las clases populares más allá de aquel ofrecido por la Iglesia, en él se integraron elementos de origen variado. Ciertamente que los patrones populistas tuvieron poca penetración entre aquellos que ya pertenecían a organizaciones políticas, que tendencialmente se apartarían de la Iglesia en cuanto encontraran espacio para una actuación independiente; pero su influencia se amplió a sectores no necesariamente católicos pero sin filiación política a organizaciones de orientación leninista.

La profundización y ampliación de la influencia populista es un proceso todavía en curso. Si buscamos a sus ideólogos constatamos que el movimiento supera la propuesta de Paulo Freire pero que, hasta mediados de los años setenta, tal movimiento no había encontrado a sus sistematizadores y difusores a través del texto escrito en el área de la educación popular. Éstos van a surgir a partir de la asesoría a movimientos de educación popular, fundamentalmente en el área católica, en el equipo de NOVA: su ideario y la propuesta pedagógica correspondiente es reconocido por muchos agentes de pastoral como expresión de posiciones corrientes entre ellos.

Las ideas político-pedagógicas defendidas por el grupo

NOVA

No fue por casualidad que los intelectuales de NOVA pusieron en el centro de sus preocupaciones la

cuestión del poder, tratándola a partir de una perspectiva que enfatiza las relaciones interpersonales. No hacen abstracción de las clases sociales y, por lo tanto, de la dominación de clase, sino que abordan fundamentalmente la manifestación concreta de la dominación al nivel de la relación directa, persona a persona. En ese movimiento, las díadas opresor-oprimido, dominador-dominado, son traspuestas del plano social al personal pasando por el pedagógico (relación profesor-alumno, agente-base). Postulando una radical igualdad entre los hombres y un rechazo a toda y cualquier relación asimétrica, llevan a sus últimas consecuencias el pensamiento cristiano existencialista, para el cual todos los individuos deben “volverse persona”, aprendiendo a ser libres y a decidir por sí mismos. La única pedagogía posible es aquella que libera de las creencias sobre las cuales se apoya la desigualdad, de los prejuicios que impiden al individuo reconocerse como persona y actuar como tal. Éste no es un aprendizaje intelectual: tiene que ver con los afectos, con las actitudes, con las disposiciones y creencias asimiladas inconscientemente a lo largo de la vida, en la escuela y fuera de ella. La pedagogía que conduce a una transformación en esta esfera es una “pedagogía vital”, en la cual, a través de la reflexión sobre la vida, sobre lo cotidiano, son destruidos los “ídolos” y a través de la experiencia de expresarse (“decir su palabra”) y de escoger “se vive” (y se aprende) la libertad y la igualdad dentro del pequeño grupo. Dentro de esta línea de raciocinio podríamos enfocar esta propuesta pedagógica como una especie de derivación radical de lo que fueron las fichas de cultura dentro del método Paulo Freire, una pedagogía como radical práctica de libertad e igualdad. Recordando a Vieira Pinto, diríamos que la pedagogía propuesta deja de lado la transmisión de contenidos para concentrarse en la tarea de “despertar a un nuevo modo de pensar y sentir la existencia”, contribuyendo a la conversión de los que participan en la experiencia a la “vida excepcional de reflexión sobre sí mismos” (sobre su vida) y estimulando la “expresión de su autenticidad”.

La distribución desigual del poder en la sociedad es constatada y moralmente condenada. La tarea de la educación popular sería la de crear condiciones, entre los “dominados”, para la propugnación y rechazo de la estructura social dividida entre los que piensan, deciden y controlan y los que ejecutan las tareas decididas por otros en función de sus intereses, para que aquellos que tradicionalmente ejecutan tareas pasen a pensar y a decidir con respecto a todo lo que les afecta; en última instancia, sería la radical eliminación de situaciones en las que exista un “poder más” y un “poder menos”: todos tendrían el mismo poder.¹³ Esta posición moralista y utópica ve cualquier desigualdad en la distribución

¹³Cita de las palabras de un obrero por Beatriz Costa, “Para analizar una práctica de educação popular”, *Cadernos de Educação Popular*, n. 1, Vozes/NOVA, Río de Janeiro, 1981. Estas palabras están contenidas en el texto publicado por NOVA, “Depoimento de um operário” (*Cadernos de educação popular*, n. 2), en el cual se observa una notable coincidencia entre sus posiciones y las del NOVA. Se trata de un obrero que deja entender que pasó por organizaciones

del poder como inmoral y dañina, independientemente de sus efectos, dando por supuesta la posibilidad de que los hombres vivieran todos los minutos de su existencia, todas las situaciones, en absoluta igualdad. De ahí se derivan las posiciones del grupo en relación a las cuestiones directa o indirectamente vinculadas a las relaciones intelectuales: “pueblo sencillo”, suponiendo no solamente la idealización de este último sino también la defensa de la democracia directa y el rechazo de cualquier posición que —aunque sea secundariamente— pueda recordar la teoría de la vanguardia.¹⁴ Así, desembocan en el rechazo a la delegación que dure en el tiempo más allá del momento en que ocurre (implicando un rechazo a los organismos estables de representación como sindicatos, asociaciones, etcétera, o sea, de todas las formas de lucha no espontáneas, que transcurra a través de las instituciones), rechazando la legitimidad de cualquier liderazgo estable;¹⁵ en el plano pedagógico se rechazan las actividades que pretendan previamente llegar a un fin determinado, como entrenamientos, como actividades que tiendan a transmitir contenidos. La pedagogía legítima es aquella que está al servicio de la transmisión de valores y actitudes (los valores de la igualdad radical y la actitud antiautoritaria), incluso porque ésta se da a través de una “pedagogización” de la vida, de lo social, donde la relación de poder no es tan fácilmente percibida como en la transmisión de contenidos, como en la escuela...

La delegación, la representación, sería siempre precaria y momentánea: los mandatos no podrían aceptarse porque el grupo que “trabaja junto”, que “crece junto”, necesita mantener el poder de desautorizar a cualquier persona a la que haya prestado su credibilidad. Ahora bien, el liderazgo estable representaría lo contrario de esta propuesta. “El liderazgo [...] forma parte de una comprensión de la sociedad en la que la jerarquía de líderes y dirigidos es fundamental para que las cosas funcionen.”¹⁶ Pero no es sólo el liderazgo el que se ve como un mal a combatir: todo entrenamiento, toda concienti-

políticas hasta “reconvertirse” al pueblo. El acceso a las informaciones y las lecturas lo habrían apartado de su clase social; al reconvertirse, él se da cuenta de que “la gente” aprende con mayor riqueza en la vida cotidiana, en la convivencia, más de lo que él ha aprendido en los libros; que cualquier intento de hacer proselitismo político es en verdad una forma de violación de la conciencia de otro, que cada uno tiene derecho a tener en la cabeza lo que mejor entienda, siendo inmoral traer ideas de fuera (trátese ya de un *uso* de las personas para finalidades definidas por quien las trae y no por quien las recibe).

¹⁴ La polémica clara o implícita con la teoría de la vanguardia, con el leninismo, aparece en muchos de los textos de NOVA, especialmente en los de Pedro B. García.

¹⁵ El rechazo de toda formalización en las relaciones interpersonales, la exaltación de lo espontáneo y lo “natural” conduce al rechazo de las instituciones y, en el caso específico del movimiento obrero, al combate contra los sindicatos. En éstos, la delegación por mandato, con tiempo determinado, la existencia de reglas que no pueden ser modificadas por el grupo en cualquier momento, impediría la democracia directa y se convertiría en un instrumento de manipulación de los trabajadores por un liderazgo que —habiéndose apartado del proceso productivo para ejercer el mandato— perderá la “vivencia” inmediata, la “convivencia” en el grupo; por eso mismo no podría representar al grupo. La experiencia fuera del grupo y el ejercicio de un poder institucional quitarían legitimidad a las palabras y acciones del dirigente sindical. Véase a este respecto: “Depoimento: fala un operário”, *Cadernos de educação popular*, n. 2, cit.; Aida Bezerra, “Conversando com os agentes”, *Cadernos de educação popular*, n. 3, Vozes/NOVA, Río de Janeiro, 1982, p. 50 ss.

¹⁶ Aida Bezerra, op. cit., p. 18.

zación arrancaría al individuo de sus raíces (esto es, lo transformaría, cambiaría su cabeza), desautorizaría al grupo y profundizaría la dominación.¹⁷ Estamos, pues, ante un populismo conservador: no intervenir, para que las personas permanezcan “con su cabeza”, de acuerdo con sus raíces (la vida popular), sería una importante regla en la educación popular. En este contexto, tiene sentido el rechazo a la transmisión de contenidos capaces de “cambiar la cabeza del pueblo”, haciendo que éste escape a la forma de pensar y sentir de su grupo y ya no pueda hablar, ni siquiera momentáneamente, en nombre de este grupo. La representación momentánea y rotativa de acuerdo con la situación debe resultar de la integración “vital” en el grupo: “lo que existe es una vivencia y la expresión de esta vivencia”.¹⁸ Vitalismo y populismo aparecen indisolublemente unidos. En nombre de la “vivencia” como fundamento de la verdad y de la glorificación de lo “popular” se rechaza la legitimidad a la “conciencia que viene de afuera”. Se concluye, entonces, que la conciencia de las capas populares es siempre adecuada: no existe falsa conciencia, conciencia invertida de la realidad. Teoría e ideología son una sola y única cosa. La verdadera educación popular, por lo tanto, no es algo hecho *para* el pueblo, sino con el pueblo y fundamentalmente *por el* propio pueblo entre sí, al vivir.

Una visión romántica de las clases populares es constitutiva de este pensamiento. La “pureza” de su vida, la espontaneidad de sus iniciativas, su originalidad contrastan con la contaminación de las “élites” por el autoritarismo, por la creencia de que deben conducir la lucha de las capas populares. En realidad, dicen los intelectuales de NOVA, las capas populares tienen en su vida cotidiana, en sus luchas, la experiencia del rechazo a la dominación, no siendo necesario que venga nadie de fuera a decirles lo que deben hacer. El intelectual debe, en verdad, dejarse reeducar por el pueblo, aprender a actuar no como detonador de cambios sino como alguien que “vive la inserción en un proceso que no es dirigido (por él)”.¹⁹ Debe perderse en el pueblo, convertirse en él, ir a la “escuela del pueblo”, dando ante él un testimonio de humildad. En la declaración de uno de los intelectuales de NOVA respecto de “cómo vivir con el pueblo modificó su cabeza” encontramos una clara inversión de las posiciones profesor-alumno, agente-base: si las ideas tienen que “venir de fuera” la dirección es desde el “pueblo” hacia los intelectuales y no al contrario. El que “sufre” un proceso pedagógico es el agente. Recordando la expresión de Guerreiro Ramos de que el pueblo es el “verdadero pedagogo político”, nos vemos ante una práctica radical de este principio (formal entre los del ISEB, sirviendo a la ideología del nacionalismo-desarrollista). El pueblo enseñaría formas de defenderse contra la imposición de las ideas de otras

¹⁷Ibid., p. 19.

¹⁸Ibid., p. 19.

¹⁹Ibid., p. 19.

clases sociales: la falta de comunicación, la indiferencia, el boicot, o sea, formas que evitan la confrontación directa, pero que contienen una recusación radical de la influencia externa. En compensación, él se educa y educa a quien se le aproxima a través de su propia manera de vivir, de su organización espontánea, de la informalidad con que surgen “sus cosas” más auténticas, a través de las cuales resiste a la ideología dominante. “Las cosas que son fuertes, que resisten [...] son cosas de ellos” (la samba, el paganismo, el fútbol). “Es ahí donde la vida está pasando; aprendí que independientemente de cualquier discurso, de cualquier teoría, *lo determinante está en la vida.*”²⁰ El intelectual necesita “conocer al pueblo” y su vida, pudiendo prescindir de la teoría. Pero la reeducación exige que vivencie el rechazo del “pueblo” a aceptar el liderazgo y las ideas traídas por el intelectual: “Se consolidó la idea de que [...] yo empujaba al pueblo hacia mi lenguaje, hacia mi manera de percibir el mundo [...] al empujar a los jóvenes hacia mis referencias, estaba reforzando mi poder”. Felizmente “el pueblo no aceptó eso”,²¹ pasando a reeducarlo, permitiendo que él participase de su vida de cada día (o por lo menos de los fines de semana...). En la misma dirección, otro intelectual de NOVA considera que, a través de la convivencia con el “pueblo”, fue posible descubrir que “enseñar a los otros a pensar y actuar —lo que es una idealización— puede llevarlos a embotar sus propias capacidades de pensar y actuar”.²² No sólo no se enseña a pensar y a actuar (sería idealismo afirmar eso) sino que el intento de hacerlo puede des-embocar en la pérdida de capacidad (de los que deberían ser enseñados) para pensar y actuar como estaban acostumbrados. En realidad, el enseñar a pensar no pasaría de ser una forma de “facilitar la aprehensión de mi pensamiento”,²³ de negar —en nombre de mi verdad— la verdad del universo del otro y, finalmente, de “apresar lo que está vivo”, de destruir la cultura popular. Pero, para percibir todo este y cambiar su postura ante las clases dominadas de la sociedad sería necesario que el intelectual pasase por una transformación que se opera en la esfera sentimental, como se puede observar en un texto que tiene mucho en común con los escritos de Vieira Pinto. Dícese ahí: “cuando yo digo ‘discutimos’ no es sentarse y discutir; es ir experimentando las cosas y sintiendo lo que es mejor; la discusión no se da fuera de las cosas que se están haciendo: la gente va pensando, experimentando, va discutiendo y va decidiendo”.²⁴ Llevando a las últimas consecuencias el vitalismo, se dice también que “para conseguir encaminar esta lucha (de las clases dominadas en su cotidianeidad) fue necesario ligar el ‘campo del sentimiento’ y mezclarse en la vida de la gente, percibir su cultura, su

²⁰Bernard von der Weid, "Educação popular: um depoimento", *Cadernos de educação popular*, n. 1. Vozes/NOVA, Río de Janeiro, 1981, p. 65.

²¹Ibid., p. 65.

²²Aída Bezerra, op. cit., p. 26.

²³Ibid., p. 28.

²⁴Bernard von der Weid, op. cit., p. 61

lenguaje, su emoción, su sensibilidad. Con eso conseguí entender que la política es la misma vida”.²⁵

La elevación de lo vivido a condición de fundamento de la verdad y la idealización de las capas populares y de su saber son dos caras de la misma moneda. La autoridad del intelectual, apoyado en la ciencia, se opondría a la autoridad del pueblo, apoyado en la vivencia, en el saber que ella le proporciona. Implícitamente está presente la propuesta de una “ciencia vital” —como desde hace mucho fue sugerida por los populistas rusos del siglo pasado— que superase el foso entre ciencia y vivencia, ciencia y existencia.²⁶ La comprensión de la sociedad no resultaría del trabajo de “un puñado de individuos” especializados. Sería el producto de un trabajo colectivo cuyos pasos serían: “sentir, pensar, discutir lo que se siente y formular” en un intento “que yo no sé a dónde va pero va a dar a alguna parte”.²⁷ Como se ve, se trata de una concepción irracionalista de la ciencia, firmemente anclada en un pensamiento inductivo, basada en la experiencia concreta, atada a lo empírico. Ésta se completa con una relativización del conocimiento que conduce a la negación de la posibilidad de un abordaje científico de la totalidad social y, por tanto, a un rechazo del materialismo histórico. Veamos estas cuestiones más en detalle.

Lo que estamos caracterizando como una “epistemología popular” es una posición que se aparta tanto de la idealización de las capas populares como del vitalismo que impregna todo el pensamiento del grupo. Si el conocimiento no es sino el modo como uno aprehende y explica los acontecimientos de la vida, todos tienen razón porque todos piensan a partir de su experiencia de la vida, o sea, de su vivencia, de su experiencia empírica. Todos, por lo tanto, hacen teoría. Ahora bien, en una sociedad de clases las vivencias posibles se subordinan a la clase a la cual pertenece cada uno; las teorías, en consecuencia, corresponden a la vivencia de cada uno, propiciada por su clase social. Así, un trabajador vivencia la explotación y ésta se convierte en el hilo conductor de su pensamiento, de su explicación de la realidad. Pero un ingeniero, aunque sea solidario del trabajador, por tener una experiencia social

²⁵Ibid., p. 68.

²⁶La expresión recuerda premeditadamente el título del libro de Vieira Pinto (*Ciência e existência*, ed. Paz e Terra, Río de Janeiro, 1979). Pero ciertamente Vieira Pinto respondió a esta exigencia con una amplia discusión epistemológica y metodológica que poco tiene en común con las posiciones defendidas por los intelectuales de NOVA.

²⁷*Depoimento: fala um operário*, cit., p. 58. La declaración de este obrero “reconvertido” al pueblo al abandonar los libros por la vivencia, la organización por la acción espontánea, es publicada por el NOVA en la medida en que expresa la misma ideología, siendo de difícil determinación en qué medida los intelectuales de NOVA expresan en sus trabajos tendencias presentes entre los trabajadores y en qué medida influyen sobre ellos al grado que, adquiriendo sus patrones ideológicos, acaban declarando de acuerdo con los patrones coincidentes con los del NOVA. En esta declaración puede verse claramente la concepción irracionalista e inductivista de la ciencia. El conocimiento nuevo surgiría de un “pensar colectivo” en las discusiones en las que “uno plantea una posición, el otro viene y mejora un poco, el otro viene y engloba todo... Y ahí sí: va a surgir la ciencia, lo científico, lo no-científico, los errores, los aciertos” (p. 58). Es preciso partir del grupo concreto porque “allí está la vida, la conciencia, la visión, la historia de la clase obrera”. Con esta forma de obtener conocimiento ningún obrero va a volverse a la “danza” del conocimiento ni va a distanciarse de su clase, manteniéndose la igualdad absoluta (p. 59).

distinta, explica el mundo de otra manera. “Las teorías de uno o de otro puede ser que coincidan en la crítica; pero el modo como cada uno de ellos ‘vive’ la realidad social, así como el camino que el pensamiento de cada uno de ellos recorre para elaborar sus teorías, no son los mismos; por lo tanto, los puntos de llegada [...] también serán diferentes.”²⁸ La conclusión de tal raciocinio no se hace esperar: las teorías explicativas de la realidad son teorías de clase (“teorías de clase media”, “teorías de clase popular”). Ahora bien, dentro de esta lógica se excluye un conocimiento global de la realidad: el conocimiento es fraccionado de acuerdo con los condicionamientos socio-situacionales de los actores sociales, lo que sin duda aproxima las concepciones de dos intelectuales de NOVA a las defendidas por Karl Mannheim.²⁹ No se llega a conocer la esencia de la realidad social por la abstracción; en verdad, sólo se alcanza la superficie de los fenómenos, a partir de la vivencia empírica de las situaciones por los actores como condicionamientos socio-situacionales distintos. Teoría social e ideología vivida se funden en una concepción de la ciencia fundamentalmente inductiva, en la cual poco cuenta la formación teórica o el conocimiento de la historia (que escapan al inmediatismo de la “vivencia”), y que se opone al pensamiento abstracto e hipotético-deductivo.³⁰

Esta concepción de la ciencia es funcional a la valorización del “pueblo sencillo” y de su cultura, de su saber. Las interpretaciones de la realidad que echan mano de lo abstracto, que pretenden abarcar el todo social, son explicaciones de intelectuales y éstos no pasan de ser elementos de las clases medias cuyo condicionamiento socio-situacional conduce a tales explicaciones teóricas. Si se quiere explicar la realidad para servir a las clases populares es preciso convertirse a ellas (“identificarse emocionalmente” con ellas, como diría Vieira Pinto), dejarse reeducar por ellas hasta poder “sentir”, “vivenciar” la realidad como ellas y, más que eso, realizar esta tarea interpretativa con las clases populares. Pero existen explicaciones, interpretaciones aún más auténticas: aquellas que son dadas por las clases populares. El intelectual, aunque comprometido con las luchas populares, no llega hasta ahí porque solamente las clases populares pueden reinterpretar “las cosas a partir y dentro de su vivencia cotidiana

²⁸Beatriz Costa, “Para analizar...”, cit., p. 15.

²⁹Ibid. Para esta autora “nadie posee el conocimiento global de la sociedad” (p. 16). Y, más que eso, en los escritos de los distintos intelectuales de NOVA encontramos la idea de que no hay verdad ni error (sólo auténtico e inauténtico, puede suponerse). Y, de cualquier modo, no es importante saber si las interpretaciones dan cuenta de la explicación de la realidad o no; es importante saber “quién” las elabora.

³⁰“La utilización de los recursos de nuestro análisis clásico y consagrado puede ayudar, pero ciertamente no es indispensable para la lucha de las capas populares por la transformación de esa realidad” (Aída Bezerra, op. cit., p. 29). En síntesis, las teorías producidas por intelectuales pueden incluso ayudar, pero también sin ellas la realidad se transforma, lo que nos conduce a la afirmación de Marx en sentido opuesto: sin teoría revolucionaria también se hace la revolución. Se trata de vencer la postura de quien “ve lo real a través de los lentes de la teoría” (Pedro Garcia, “Algumas reflexões em torno da questão do saber”, *Cadernos do CEDI*, n. 2, p. 45), reconociendo que el conocimiento es extraído de la vida y es un retrato de la realidad (*Depoimento...*, cit.).

de explotación y dominación”.³¹ Surge ante nosotros la defensa de una clásica posición mannheimiana, en la cual diferentes interpretaciones (ideologías) socio-situacionales determinadas expresan intereses de clase y compiten entre sí. Aquellos que optan por una actuación a favor de las clases populares precisan optar también por las interpretaciones de tales clases.

La aclaración de los supuestos de tal “epistemología popular” se hacía tanto más necesaria para los intelectuales de NOVA cuanto mayor era el reconocimiento —por parte de ellos— de que la educación popular tiene que ver fundamentalmente con la cuestión del conocimiento y que éste constituye una de las más importantes fuentes de poder en las relaciones entre las personas. El establecimiento de una relación de absoluta igualdad entre los actores de una acción educativa pasa por la relativización de la verdad, por el reconocimiento de la “verdad popular” como más auténtica, para desembocar, finalmente, en la negación de la legitimidad al aspecto más explícito de la acción educativa: la transmisión de contenidos. Si el conocimiento se distingue por clases sociales, los intelectuales que optan por las clases populares (del mismo modo que los católicos de clase media que hacen una “opción por los pobres”) deben abdicar de la suya, pues si alguien tiene que absorber nuevos contenidos en el contacto interclases son los “agentes de clase media”, los intelectuales. Cualquier pretensión por parte de éstos de transmitir contenidos implica el riesgo de destruir el “conocimiento de las capas populares” para poner en lugar de éste el “conocimiento de las clases medias”, un “conocimiento estudiado” que en realidad es un instrumento de dominación.

Este “conocimiento estudiado”, que pasa por la escuela, da al agente “poder para imponer a las capas populares nuestra [de los agentes] manera de explicar las cosas”,³² dificultando o impidiendo que aquellas clases valoricen y desarrollen sus conocimientos (teorías) y sus modos de elaborar conocimiento. Así, la exaltación del “pueblo sencillo” se convierte en su descrédito en algunos escritos el pueblo, en su vida cotidiana, estaría resistiendo la dominación, las “ideas traídas de fuera”, pero aquí aparece como indefenso, incapaz de valorizar su saber. Pero esta tensión entre la glorificación del “pueblo sencillo” y su descrédito en su capacidad de reconocer su valor, su riqueza, parece ser inherente al pensamiento populista. Y es el espacio abierto por esta tensión lo que permite la sobrevivencia de una propuesta de trabajo educativo que no tiende a la “conversión” del agente sino a la “conversión”: del propio pueblo. El “pueblo sencillo” no sólo puede “perderse” por la asimilación de contenidos traídos de fuera por una vanguardia (necesitando, luego, una “reconversión”, un retorno a sus raíces), sino que puede no ser capaz de valorizar adecuadamente sus formas de resistencia

³¹Beatriz Costa, “Para analizar...”, cit., p. 16.

³²Ibid., p. 19.

espontánea, aquellas que se constituían como “una práctica sin sentir”, natural, parte de la vida. Solamente la reflexión podría ayudar a identificar aquellas formas y a valorizarlas, contraponiéndolas a las ideas y los valores que son traídos de fuera por los agentes, por los intelectuales. Por eso los agentes son necesarios no sólo para ser convertidos: ellos pueden, abdicando de cualquier intervención aparente, manifestándose sólo cuando son solicitados, contribuir no sólo para “generar un espacio”³³ de discusión de la vida sino para fortalecer, no necesariamente la idea, sino el sentimiento entre los participantes de su valor, de la importancia y de la riqueza contenida en su propia forma de vivir. El ejemplo de los agentes que se quieren reeducar, su humildad ante el pueblo, la asimilación de sus costumbres, modos de hablar, etcétera, y, en algunos casos, de su forma de vivir, sirve como testimonio del valor del saber popular (testimonio dado por los intelectuales y reconocido por el “pueblo sencillo”...), haciendo que el agente adquiera condiciones para ayudar al pueblo a “convertirse a sí mismo”, a creer en su fuerza y en su propia manera de interpretar la realidad.

BREVES CONSIDERACIONES FINALES

El aspecto conservador de este pensamiento romántico no escapa ni siquiera a los lectores distraídos. La radicalización del horror a la manipulación del pueblo conduce o sirve como justificación para una postura inmovilista en relación al todo social. El rechazo de las ideas que vienen de fuera de las clases populares y la reificación de la “vivencia” y la “convivencia” desembocan en la imposibilidad de un conocimiento de la totalidad social que permita una acción política que trascienda el pequeño grupo. A la negación de la abstracción, a la elevación de lo empírico vivenciado a fundamento de la verdad corresponde la reducción de la acción política no sólo a los intereses inmediatos del pequeño grupo sino al universo de sus participantes, que debe escapar ileso de los peligros que rondan la pureza de su saber. El guardián de tal pureza es el agente que lanza la reflexión del grupo —después de despertarlo para el hábito de reunirse y pensar (de “crear el espacio”) y de transmitirle, no por las vías pedagógicas tradicionales, sino; por la vía del sentimiento y por un abordaje “antropológico” (compartiendo sus costumbres, participando de su vida, dedicando largo tiempo a la convivencia con el pueblo), patrones ideológicos populistas que ganan autonomía en su aplicación por el grupo; cualquier desviación tentativa de influencia externa conlleva el seguro resultado de su rechazo.

En realidad, esta sutil pedagogía que no pretende transmitir ningún conocimiento sino que transmite

³³Pedro B. García, “Algumas reflexões...”, cit., pp. 6-8.

valores, actitudes y patrones ideológicos bien definidos, si bien supone la humildad del agente ante el “pueblo” también tiene como resultado su enorme fortalecimiento. El poder del agente no se multiplica solamente junto al grupo —porque él pasa a ser percibido no como “uno de nosotros” sino como alguien “sin vanidad”, que actúa como igual a los miembros del grupo— sino junto a todos aquellos que comparten en alguna medida aquellos patrones ideológicos. El agente que actúa directamente en la base se ve legitimado en sus posiciones por la “autoridad del pueblo”: si él vive como y con el “pueblo sencillo” su vivencia vuelve sus opiniones más legítimas que las de aquellos que carecen de tal contacto directo. Esto le, da un enorme poder de negociación —y en realidad, gran oportunidad de acumular poder en las instituciones a las que se liga— en las reuniones institucionales, en los consejos pastorales, en los grupos de asesoría. Por haber ido más allá de las exigencias en el “camino” de conversión al pueblo, por haber sido, redimido por éste, el puede hablar más legítimamente en nombre del pueblo y sus intereses. De este modo: él no es sólo el guardián de la pureza del pueblo sino también el fiscal ideológico de sus colegas. El pueblo no tiene que ser avalado. Avalados deben ser los intelectuales y el agente, cuanto más “convertido” al pueblo, más poder de valuación posee, velando para que los demás participantes de su programa de educación popular profundicen su aprendizaje con el pueblo y su proceso de conversión. Sin duda un paradójico resultado práctico de una propuesta pedagógica que tiene como punto de partida el cuestionamiento de las relaciones de poder en las relaciones interpersonales. Pero esto no debe sorprendernos si miramos hacia atrás en la historia. A fin de cuentas, no fue muy diferente lo que ocurrió en los grupos y organizaciones orientadas por patrones ideológicos populistas en la Rusia del siglo XIX ...

La oposición al racionalismo iluminista —que redundará en el rechazo a un análisis materialista de la sociedad, dejando como muestra una orientación idealista en la consideración de los fenómenos sociales (que se manifiesta muy claramente en la incapacidad de percibir los condicionamientos impuestos por la estructura social de las clases populares, generando con frecuencia una ideología vivida bien poco idealizable)— es compatible con una posición tendencialmente (y a veces abiertamente) irracionalista. El “sentir” está en la base de la verdadera percepción de los fenómenos; pero no se excluye la reflexión. Al contrario: ésta es estimulada, constituye incluso una de las metas de la acción pedagógica posible (la reflexión autónoma del grupo). El lado irracional de esta práctica corresponde a su restricción a lo vivido, a las situaciones posibles de ser vivenciadas por el pequeño grupo. Al no estar conectada con una interpretación del todo social, termina siendo una reflexión sobre lo particular sin comprensión de lo general; respecto a los fenómenos que trascienden al grupo e

incluso de aquellos vividos por sus integrantes. La reflexión abstracta implica una distancia en relación a los fenómenos concretos y su vivencia, que esta ideología no se puede permitir: el distanciamiento es vivido como inmoral, como frialdad ante el sufrimiento y la grandeza humana. Cualquier formalización es vivida como aprisionamiento, distancia de la vida “natural” y espontánea. Así, la informalidad — esta fuente de equívocos y de generación de situaciones poco claras— termina por ser elevada a fuente de vida, del saber y de la resistencia a la dominación.

Muchos de los supuestos de la ideología que enfocamos revelan tendencias profundas presentes en el medio católico. Poco importa que sus formalizadores sean o no militantes católicos: ellos expresan la ideología del medio que frecuentan, les dan una versión radical y profundizan la influencia de aquellos patrones ideológicos antes apenas esbozados y asumidos de forma contradictoria. Si dentro de tal tendencia general encontramos muchos matices, su formalización radical implica una ampliación de la influencia de esta versión.

Para terminar vale una referencia a nuestro punto de partida. Lo que dijimos en el párrafo anterior es válido para la penetración de los patrones ideológicos populistas en la universidad y en los cursos de formación de agentes de pastoral por la Iglesia. Su formulación radical influye en los alumnos y agentes que trasponen aquellos patrones a los salones de clases; en cuanto el profesor se transforma en intelectual/agente, el alumno se convierte en el pueblo, oprimido, dominado. Ha llegado la hora de exigir la conversión de los profesores, de recobrar su humildad ante los alumnos, su disposición a aprender con ellos, de participar en los grupos sin intervenir, como uno más. Ha llegado la hora de evaluarlos de acuerdo con su disposición y capacidad de conversión y de invertir la situación, ejerciendo sobre ellos el poder que sólo puede ser detentado por los grupos. Las aulas deben dar lugar al intercambio de experiencias (intercambio de “vivencias”), ciertamente más importante que la absorción de contenidos formalizados y abstractos; cuyo vínculo con la vida no puede ser aprehendido “naturalmente”, sin esfuerzo intelectual.

[Traducción de Ana María Palos]

