

Planteamientos y dimensiones prácticas sobre la formación de educadores y agentes dinamizadores de movimientos sociales desde la perspectiva de Mill n Santos

M. Raúl de Prado N n ez (Universidad de Valladolid)
Círculo de Cultura Popular «Paulo Freire» de Delicias (FeCEAV)
Colectivo de Educadoras

Loli Rojo San José

María José San José Rodríguez

Francisco Navas Isabel (Colectivo de Educación de Personas Adultas «La Unión» de Pajarillos (FeCEAV))

RESUMEN

La perspectiva de Mill n Santos sobre la formación de estos agentes dinamizadores de la educación y la cultura, estaba inspirada en Paulo Freire por lo que era rompedora y aportaba algunos rasgos peculiares de su personalidad y experiencia particular. El proceso de proyectar la pedagogía de Freire a la realidad educativa de Valladolid fue muy meditado, debatido y trabajado para responder a una coherencia teórica y práctica en los ámbitos político, social y educativo. En este proceso no sólo se profundizó en conceptos como los de concienciación, utopía, creación, o cultura popular; sino que se ha desarrollado una acción política frente al poder institucional y sus responsabilidades sobre la educación y la cultura para todos los ciudadanos y ciudadanas. Su imagen del buen educador o de la buena educadora se puede sintetizar en la expresión: «maestros especiales», que se alcanzaba cuando se lograba mirar el mundo y la realidad con los ojos nuevos que hacen posible profundizar en el caudal de la cultura popular.

PALABRAS CLAVE: Formación continua, Educación de Personas Adultas, Cultura popular.

Correspondencia

M. Raúl de Prado N n ez

Departamento de Pedagogía
Facultad de Educación
y Trabajo Social
Universidad de Valladolid
Campus Miguel Delibes
Paseo de Belén, 1
47011 Valladolid

Tel. 983 18 38 88

Fax 983 42 34 64

E-Mail: rprado@pdg.uva.es

Recibido: 08/06/2004

Aceptado: 01/08/2004

M. Raúl de Prado Nu e, *et al.*

**Approaches and Practical Considerations
about the training of Educators
and innovative aspects of Social movements
from Mill n Santos' perspective**

ABSTRACT

Mill n Santos' perspective on the training of the agents fostering education and culture was inspired by Paulo Freire and thus it was completely novel and demonstrated some particular traits of his personality and experience. The process of projecting Freire's teaching onto the educational reality in Valladolid was very carefully thought-out and discussed so as to respond to theoretical and practical coherence in the political, social and educational circles. In this process there was not only an in-depth study of concepts such as consciousness, utopia, creation or popular culture but also a political action against the institutional power and its responsibility for the education and culture of all the citizens. His image of a good teacher can be summarised in the expression. «Special teacher», reached when one was able to see the world and reality with new eyes that made it possible to deepen the wealth of popular culture.

KEY WORDS: Permanent training, Adult Education, Popular culture.

No podemos seguir así

*Ya no pueden seguir así las cosas,
hay que escribir con líneas nuevas
los nuevos hechos de la historia.*

Hay que borrar las viejas trampas.

*Brotar  la justicia
y brotar  el amor.*

*Hay que encalar de nuevo las
paredes
y brotar  la paz.*

*Porque ya no se puede
construir sobre arena,
ni ensuciar con las manos la belleza,
ni respirar el aire nauseabundo.*

Ya no pueden seguir así las cosas.

*Hay que dar validez a la Palabra
y dar rienda al corcel de la ternura.*

(MILL N SANTOS)

Bases conceptuales de la intervención educativa para Mill n Santos

Las propuestas de Mill n eran y son de largo alcance y en consonancia con el legado que nos ha regalado, lograron emocionar e implicar y aglutinar a quienes llevaban y continúan llevando a la práctica el proyecto de Educación de Personas Adultas (en adelante EPA) construido y reconstruido por y para las personas más desfavorecidos de los barrios de Valladolid.

Este movimiento social y educativo comparte una concepción de la EPA como necesidad actual y medio dinámico, abierto e integrador del tejido social y democrático de la vida ciudadana. Frente a la concepción acumulativa o bancaria de la educación [FREIRE, 1985, 75-89], Mill n también se propone superar todo posible reduccionismo para lograr una educación (en este ámbito) que se caracterice por los rasgos siguientes: conformada por un proyecto integral, aplicable para potenciar el desarrollo comunitario local, dotada de un currículum específico que posea mecanismos de validación de los conocimientos adquiridos, arraigada en la cultura popular, crítica y liberadora, facilitadora de la información pertinente y de su procesamiento, configurada como espacio abierto que est  comunicado con otras redes culturales y sociales, y apoyada administrativamente [SANTOS, 1997, 7-8]. Además, la EPA se sitúa donde haya personas adultas: en una fábrica, en una escuela, en una parroquia, en un sindicato..., en cualquier lugar donde se den procesos educativos.

Este conjunto de rasgos, han sido desarrollados como una experiencia más entre las que testifica el desarrollo, desde los inicios del régimen democrático en España, de modelos desde la concepción social de la EPA, frente a los modelos de la concepción escolar [MEDINA, 1997 y 2002]. El planteamiento de la percepción de Mill n Santos sobre la formación de agentes educadores y dinamizadores est  vinculada al desarrollo de esta concepción de la EPA.

Pero es necesario comenzar por el principio, como es ampliamente reconocido la EPA democrática es deudora de Paulo Freire y de su obra. Participando de esta realidad, Mill n se sentía parte del equipo de personas con el que, en sesiones interminables, reflexionaba y dialogaba sobre los planteamientos de Paulo Freire. Por lo tanto, este referente humano y pedagógico (central en su reflexión y en su acción) supuso la inspiración y el reflejo necesarios para llenar de significado el proceso de transformación de los agentes educativos que dinamizaba, como se reconocía con motivo del Homenaje que la Universidad de Valladolid realizó en febrero de 1998 [CALLE, 1998, 87]: *«Sabemos que aplicar la pedagogía de Paulo Freire a la realidad educativa de Valladolid ha*

M. Raúl de Prado Nu e, et al.

requerido horas de discusión, años de trabajo, pero pod is comprobar con satisfacción que las personas que han pasado por vuestras aulas dinamizan hoy los barrios de la ciudad».

Este proceso de proyección de la pedagogía de Freire a la realidad educativa de Valladolid fue muy meditado, debatido y trabajado para responder a una coherencia teórica y práctica en los ámbitos político, social y educativo:

«Uno recuerda con emoción el aire fresco que respir bamos a medida que el lenguaje pedagógico de Freire, lo que es más el significado del mismo lenguaje, se nos iba haciendo familiar y nos llegaba como verdaderos dardos encendidos que caían sobre nosotros con la capacidad receptiva que nos caracterizaba. Expresiones analizadas y asumidas como educación liberadora frente a educación alienante o bancaria, o frases que iban haciendo eslogan en el terreno de la alfabetización: «por educación entendemos, sobre todo, que los hombres participan activa y constructivamente en la vida social al crear su cultura», «la educación, pues, no es sólo algo preparatorio para lo que viene y se considera la vida real sino que en el mismo proceso educacional ya se est  participando en la sociedad», «nadie educa nadie», «tampoco nadie se educa sólo», «los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo», [...] Todo ello iba poniendo en nosotros los cimientos de una Alfabetización Nueva [...]» [SANTOS et al., 1997, 61-62].

Desde la inquietud compartida se desarrolló un proceso natural de formación basado en el diálogo y en el debate para profundizar en conceptos centrales de la pedagogía de Freire [CÍRCULO DE CULTURA POPULAR «PAULO FREIRE», 2004, 1]. Mill n lanzaba algunos de los principios desde los que concebía la intervención educativa, que entendía como claves para orientar la reflexión y la acción de los agentes educadores y dinamizadores, como los siguientes: *«el hombre y la mujer no son seres para la adaptación sino para la transformación»* [FREIRE, 1997a, 26] la educación es clave, ya que implica que los hombres y las mujeres participan de manera activa y constructiva en la vida social al crear su cultura [GRUPO DE MUJERES NEOLECTORAS, 1998, 19] y *«para humanizar hay que transformar la realidad que yo soy»* [SANTOS et al., 61]. De esta modo, fue creando implicación, motivación y compromiso en los diferentes foros en que participaba.

También se abordaban conceptos como los de concienciación, utopía, creación, o cultura popular.

El concepto de concientización [FREIRE, 1978], se interpretaba como la necesidad de restituir derechos fundamentales de la persona, como el de la educación. El proceso de concienciación implica la práctica de la transformación de

Planteamientos y dimensiones prácticas sobre la formación de educadores y agentes dinamizadores

la realidad, por lo que tiene que encargarse de la organización de las personas para lograrla. El fin está claramente expresado: «*hay que transformar a las personas para conseguir que no puedan aplastar al débil y para que dirijan todos sus esfuerzos hacia la liberación del oprimido*» [VIVAS, 1998, 12]; porque la acción contraria lleva a la resignación y al fatalismo que sólo producen sumisión y alineación. Además, este convencimiento ha de ser interiorizado por todos los educadores y educadoras; siendo su primera motivación el acceso de todas las personas, sin restricciones, a la cultura académica que se habían reservado unos pocos y que parecía ser la única válida, a veces, tan alejada de la realidad y del pueblo. En este sentido, para la clase obrera era tan necesario conseguir mejores salarios, como ganar mayores cotas de dignidad social y cultural.

La concientización, en cuanto teoría y práctica educativa de los oprimidos, consiste en un proceso dialéctico en donde educadores-educandos y educandos-educadores aprenden simultáneamente las causas de su opresión y se liberan conjuntamente transformando la realidad estructural que los oprime. La creación de diversos foros donde se pone en práctica el diálogo igualitario constituye el medio para profundizar en el conocimiento de la realidad cercana y de los acontecimientos de la vida con sus contradicciones, de este aprendizaje derivar  el proceso de transformación de la realidad.

En este sentido la concepción concienciadora que se plantaba en la interacción formativa que generaba Mill n se puede caracterizar a través de una serie de palabras generadoras, que son las siguientes:

- **Opción**, suponía un compromiso con los pobres, los desheredados y los excluidos, con todas aquellas personas a las que el sistema económico y social ha dejado al margen. Esta elección requiere manifestar una actitud de denuncia, por lo que es necesario implicarse en aquellos foros en los que nuestra aportación sea un impulso transformador o una sabiduría nueva.
- **Coherencia**, entre el discurso ideológico y la actuación personal y social, que se aprecia en Mill n a lo largo de su vida, por lo que se ha convertido en referente y ejemplo para muchos educadores y dinamizadores de movimientos sociales y en alguien respetable para muchos.
- **Crítica**, significa tomar postura intencional a pesar de las consecuencias que se deriven de la acción. Desde su perfil como cura de parroquia de barrio, educador de personas adultas y alentador de movimientos sociales quiso que los recursos de los que disponía se pusieran a disposición del diálogo, el encuentro y la participación. Fue crítico con la acción política

M. Raúl de Prado Nu e, et al.

desde la época de la dictadura hasta su muerte y crítico con él mismo y su postura ante la vida.

El concepto de utopía, es asumido desde el convencimiento de que no hay nada imposible. No se puede avanzar, no se puede trabajar sin creer en la utopía crítica. La utopía como sustento de la acción. Su utopía ha consistido en transformar las situaciones de exclusión, marginalidad, sumisión y alienación de tantas personas mediante la reflexión sobre cómo se producen y se asumen las contradicciones que provocan; para construir, a través del diálogo, la decisión de hacer realidad la posibilidad de transformar dichas situaciones. Pero la dificultad para alimentar este ideal es grande, como manifiesta: *«Me causa tristeza que haya una intención política de hacer ver que la utopía no tiene sentido. La utopía es posible y necesaria y ha de ser soporte de un caminar mucho más vivo. Esta batalla del realismo frente a la utopía hace coger temor a este concepto porque sostiene el fuego sagrado de muchas batallas y predicaciones»* [BOMBIN, 1993, 10].

El concepto de creación como resultado de la acción cotidiana y del proceso continuo de aprendizaje. *«Todos somos capaces de crear algo. Lo mismo que el alfarero hace esos cacharros de barro y va creando algo, el que lee, el que estudia, el que va aprendiendo cómo se aprende a leer, cómo se hace una frase, cómo se interpreta una pequeña lectura esa persona CREA y eso nos produce constantemente satisfacciones»* [GRUPO DE MUJERES NEOLECTORAS, 1998, 17-18].

El concepto de cultura popular, aporta, desde su concepción más latinoamericana a la EPA, la construcción de la hegemonía popular desde la concientización de la persona como sujeto y clase que conduce las transformaciones sociales con vistas al cambio de la estructura del sistema vigente. Siendo sus principales rasgos los siguientes [QUINTANA, 1991, 154-155]: los agentes educativos son las personas participantes, el sujeto de la formación es el grupo sometido a opresiones, el método de aprendizaje parte de la experiencia cotidiana, el fin del proceso educativo es que las clases populares se liberen de la opresión y construyan un compromiso social y la acción educativa tiene una proyección política. En este sentido se expresaba Mill n [GRUPO DE MUJERES NEOLECTORAS, 1998, 19]: *«Ver is que no se puede decir «Ya he llegado a la meta, ya he terminado», sino que de una cosa se puede pasar a la otra y esto no acaba. Lo importante es que se devuelva al pueblo lo que al pueblo le pertenece. Y al pueblo le pertenece la cultura, como le pertenece la distribución de la economía, el dinero y de la participación. Que vuelva todo eso al pueblo. Yo creo que la tarea más bonita que en Educación de Adultos se puede realizar es que el pueblo, y el*

Planteamientos y dimensiones prácticas sobre la formación de educadores y agentes dinamizadores

pueblo somos todos los que pateamos estos barrios donde vivimos, vaya creando su propio protagonismo».

El sentido de la formación de los educadores y agentes dinamizadores

La necesidad y el valor de la educación, suponen una mediación entre las personas y el conocimiento culturalmente construido; pero Mill n exigía mucho a esa función de la persona educadora o del agente dinamizador, porque pensaba que no podía carecer de un bagaje personal y formativo que le capacitara y dispusiera para asumir el riesgo y el compromiso con el futuro, porque su acción y su intervención formativa no podía ser de cualquier manera. Como decía Freire [1997b, 92]: *«Enseñar exige compromiso [...] no es posible ejercer la actividad del magisterio como si nada ocurriera con nosotros. Como sería imposible que saliéramos a la lluvia expuestos totalmente a ella, sin defensas, y no nos moj ramos».* Por esta razón, Mill n siempre argumentó la necesidad de que los profesionales dedicados a la Educación de Personas Adultas fueran especialistas o que, al menos, poseyeran una **sólida formación académica** en educación y en las cuestiones y materias que trabajaran. Este empeño en la formación de los agentes culturales críticos, le lleva a predicar con el ejemplo; ya que él mismo añadió a su formación previa y a su dilatada experiencia, una formación académica específica cursando la carrera de Magisterio (entre 1972 y 1975) y una formación permanente para ampliar su bagaje teórico, las dimensiones de su reflexión sobre cómo debía ser y desarrollarse la EPA y las propuestas sobre como realizar algunos sueños.

A partir del concepto de **Círculo de Cultura Popular**, que suponía el ensamblaje de unos con otros, que se constituía en fuente de ayuda mutua y de establecimiento de pequeños compromisos que se asumían de forma colectiva, se fue consolidando un plantel de 12   14 educadores y educadoras, que se formaban también en convivencias con miembros de los movimientos franceses que buscaban el desarrollo de la escuela pública laica, denominados «les equipes d'enseignement», y posteriormente se amplió la formación de educadores y educadoras a otros barrios. Actualmente el grupo de formadores y formadoras alcanza unas 30 personas.

Mill n buscaba unos «**maestros especiales**», los que precisaba su opción transformadora. Hace tiempo una de nuestras compañeras decía [SANTOS *et al.*, 1997, 62]:

«[...] recuerdo la primera entrevista que tuve con Mill n. [...] me dijo al final [...] que tenía que olvidar parte de lo aprendido en la Universidad, que

M. Raúl de Prado Nu e, et al.

tenía que trastocar esa visión del mundo, que tenía que mirar el mundo y la realidad con ojos nuevos que me permitieran profundizar en el rico caudal de la cultura popular».

En este sentido entiende al educador y a la educadora como un buscador, lo que expresa así: *«no existe el educador ni el educando, todos aprenden de todos»* [VIVAS, 2002, 8]. Además, añade: *«el educador también es el aire investigador que debe tener el proceso educativo»* [VIVAS, 2002, 8].

La investigación es fundamental para la enseñanza como afirma Freire [1997b, 30] cuando expresa la interacción entre ambas como: *«quehaceres que se encuentran cada uno en el cuerpo del otro»*. También, Mill n Santos comparte esta concepción en la afirmación anterior, en la que se puede profundizar como hacía Freire [1990, 195]: *«Ya se trate de una gota de lluvia (que estaba a punto de caer pero que se congeló convirtiéndose en un hermoso copo), o de un pájaro que canta, un autobús que corre, una persona violenta en la calle, una frase en el periódico, un discurso político, un rechazo amoroso, lo que sea, siempre debemos adoptar una visión crítica, la de una persona que cuestiona, que duda que investiga y que quiere iluminar la propia vida que vivimos»*.

 D nde aprenden las formadoras y los formadores de Educación de Personas Adultas el sentido de la educación liberadora? Cada una y cada uno en su proceso de EPA. La EPA debe superar esa educación mantenedora de valores establecidos y transmisora de la cultura del poder, para lograr que cada barrio y cada comunidad se transforme por su propia fuerza y desde su rebeldía. **La educación liberadora** debe ayudar al pueblo a denunciar la injusticia y a tener esperanza en el futuro. Paulo Freire [1997b, 76] era contundente al respecto: *«...es preciso que en la resistencia que nos preserva vivos, en la compresión del futuro como problema y en la vocación para ser más como expresión de la naturaleza humana en proceso de estar siendo, encontremos fundamentos para nuestra rebeldía y no para nuestra resignación frente a las ofensas que nos destruyen el ser. No es la resignación en la que nos afirmamos, sino en la rebeldía frente a las injusticias»*.

Mill n practicaba **la educación de la pregunta** [FREIRE, 1997a, 19], era «preguntón», un «especialista» en plantear problemas. Los planteamientos y los argumentos elaborados no eran suficientes, nunca se terminaban sus dudas ni sus preguntas. La solución había que buscarla, y encontrarla entre todos, a través del diálogo, el debate y el trabajo en equipo. En esta dinámica la **reflexión crítica sobre la práctica** de hoy o de ayer, con la intención de mejorarla, constituye

Planteamientos y dimensiones prácticas sobre la formación de educadores y agentes dinamizadores

un elemento fundamental para la formación permanente de educadoras y educadores, como también consideraba Freire [1997b, 40].

La búsqueda del conocimiento es la clave de la interacción educativa, y el agente educador o dinamizador tiene claramente definida su función, como expresaba una de estas educadoras [HERNANDO, 1998, 78]: *«el conocimiento no es algo acabado, que se pueda trasvasar de un cabeza a otra; es decir, de un objeto a otro. El acto de conocer es un proceso en el que se implica a la persona, y es la persona la que aprende, la que investiga, la que interroga y la que responde a esos interrogantes. El profesor sólo es quien acompaña al sujeto que aprende en su proceso de aprendizaje. Por eso se establece un nuevo tipo de relación pedagógica basada en el diálogo. Pero este diálogo no puede reducirse aun intercambio de ideas, el diálogo es un encuentro de personas que tienen una tarea en común: aprender y actuar»*.

De esta forma el **educador transformador** cuando comprende que el sujeto cognoscente y el objeto cognoscible se integran en una praxis común de cambio, logra entender la educación como praxis dialéctica de liberación y cambio. Esta concepción de la situación en un plano de **igualdad entre agentes formadores y personas participantes** es reiterada por Mill n frecuentemente [GRUPO DE MUJERES NEOLECTORAS, 1998, 18]: *«[...] pero para el educador trabajar con un mundo de adultos es aleccionador , porque no sólo el educador enseña, sino que aprende también. Vosotros ense ais a M. José, me ense ais a mí, ense ais a cualquiera que pueda estar con vosotros y eso realmente aporta mucho y es muy interesante»*.

La concreción de la **metodología de alfabetización** de Paulo Freire al contexto urbano de Valladolid, constituyó un proceso de formación y descubrimientos sobre el aprendizaje de las destrezas lecto-escritoras de las personas adultas para los educadores y las educadoras. Así este equipo ha trabajado profundamente para realizar la correspondiente adaptación a su contexto sociocultural, del planteamiento del proceso de alfabetización de Freire sin olvidar el rigor metódico que requiere la construcción y la reconstrucción del saber enseñado [FREIRE, 1997b, 28]. Además de la solidez de su interpretación sociológica, se ha apreciado el valor científico y técnico de este proceso:

«[...] iniciar un proceso de transformación de la realidad vía educación. Este trabajo era tan fundamental como el de lograr la adquisición de las destrezas instrumentales.

[...] Fui descubriendo que el proceso que yo estaba viviendo lo habían vivido otros alfabetizadores, cada cual lo había resuelto teniendo presente las

M. Raúl de Prado Nu e, et al.

realidades con las que había tenido que lidiar. Descubrí que yo estaba en el camino, pues poco a poco empezaban a bullir un sinfín de ideas en torno a cómo podía enfocar mi trabajo de alfabetización en Delicias.

Empecé a reflexionar en torno a dos ejes; de un lado, como debía ser la progresión adecuada de las sílabas a la hora de confeccionar el universo voca- bular; de otro, qué cuestiones preocupaban a mi grupo [...], pasó mucho tiempo con ellas, escuchándolas.

Elabor  un primer universo temático, agrupado en bloques. Cada bloque giraba entorno a un eje...Intent  buscar en concordancia con la progresión silábica una palabra para cada tema [...].

[...] Fue así como durante un verano elaboramos una especie de «libro del alfabetizador» donde a cada palabra le fuimos asignando una técnica de motivación, un cuestionario que nos ayudara a reflexionar en torno al tema que la palabra motivadora generase [...]

No obstante quedaban por elaborar las fichas de trabajo para cada una de las palabras [...]» [SANTOS et al., 1997, 62-63].

Este método de tipo analítico (psicológico) supuso un cambio al trabajar con frases y textos sobre sus preocupaciones y con su propio lenguaje, además las personas en proceso de alfabetización no silabeaban en exceso y captaban el sentido de lo que decían; sin embargo, en los métodos de tipo sintético (lógicos) en los que el trabajo con frases y textos se planteaba al final ocurría lo contrario.

Este proceder metodológico en el que se empeño Mill n con sus educadores y educadoras ha consistido en una propuesta orientada hacia la lectura, la des- codificación la expresión y la codificación de la realidad para que todos nos pre- guntemos, analicemos, reflexionemos, manifestemos y transformemos la reali- dad. Desde esta intencionalidad el equipo de educadores y educadoras explicaban su propuesta en el Campo de Formación de Base [FeCEAV, 1997], que lo definen como el proceso de aprendizaje que sirve para conocer, utilizar e interpretar los distintos lenguajes que el ser humano ha creado con el fin de comunicarse.

Los lenguajes que son considerados como sistemas de signos cuyas relaciones expresan mensajes, que abarca la propuesta de la FeCEAV [1997, 105] son los siguientes: **lenguaje lecto-escritor, lenguaje matemático, lenguaje de la imagen, lenguaje gestual, lenguaje musical y lenguaje informático.**

Planteamientos y dimensiones prácticas sobre la formación de educadores y agentes dinamizadores

De entre todos ellos, se presta atención prioritaria al lecto-escritor por su mayor utilización y por ser la base de interpretación y traducción de los demás; ya que manejarlo supone asentar las bases más sólidas para la utilización de otros códigos. Los demás lenguajes han acompañado al ser humano a lo largo de su historia, a excepción del informático que ha sido desarrollado en los últimos tiempos por los avances tecnológicos. Otros, como el de la imagen, se han convertido progresivamente en una de las fuentes de información e interpretación de la realidad que nos rodea. «*El aprendizaje de estos lenguajes posibilita un mejor desarrollo de la capacidad comunicativa o expresiva del hombre y facilita un mejor desenvolvimiento en una sociedad y cultura en la que todos ellos están presentes*» [FeCEAV, 1997, 105].

Al hablar de Formación de Base se contemplan tres momentos en el desarrollo del proceso que define este campo: un primer paso de adquisición de técnicas instrumentales (**alfabetización**); un segundo paso, de consolidación de estas técnicas (**neolectores**) y un tercer paso de ampliación y actualización de los conocimientos (**cultura básica**).

Esta propuesta metodológica se concreta en un sistema modular que se desarrolla en tres pasos [FeCEAV, 1997, 105-106]:

En el primer paso o de alfabetización, se parte de la palabra generativa o generadora [FREIRE, 1990, 38] para desarrollar los módulos correspondientes. Se subraya el carácter colectivo del proceso educativo, parte del mundo y de la experiencia de la persona adulta por eso el universo vocabular que constituye la estructura de las palabras generadoras se ha actualizado progresivamente, es concienciador porque pretende la adquisición de las técnicas instrumentales básicas y la creación de un espíritu crítico de forma simultánea, combina el aprendizaje de la lectura y escritura en un proceso progresivo y continuo, busca en todo momento la participación a todos los niveles y el protagonismo activo de las personas adultas en su propio desarrollo educativo, el diálogo constituye el eje de los procesos de concientización y participación.

En el segundo y en el tercer paso o niveles de neolectores y de cultura básica respectivamente, se parte directamente de los centros de interés. El planteamiento en estos niveles se corresponde con la Pedagogía de la Comunicación de Francisco Gutiérrez (1993), aunque en la profundización y aplicación práctica de este método la FeCEAV contó con la experiencia y la orientación del Colectivo de la Escuela de Adultos del Centro Social de Hortaleza. A partir de estos referentes teóricos y prácticos, se desarrolla un sistema de análisis para el estudio situacional que posibilita la toma de conciencia de la realidad en que vive la

M. Raúl de Prado Nu e, *et al.*

persona dentro de las funciones que la sociedad le demanda; desde las lecturas subjetiva, objetiva y contextual se pasa a realizar su investigación, para concluir con la síntesis creativa que conduce a la adopción de un compromiso de acción para lograr su transformación. Ha sido fácil la conexión entre las necesidades y los espacios vitales de las personas con el proceso formativo, del que son protagonistas y gestoras. Los centros de interés se han obtenido de la realidad: la construcción de la vivienda, los engaños de las constructoras, la falta de acondicionamiento de las calles, la situación política, la oposición al terrorismo, el mantenimiento del crecimiento sostenible, la pluralidad de etnias y religiones, etc.

Mill n no orientaba, no dirigía, ni decía lo que había que hacer. Planteaba una propuesta sobre un proyecto, teniendo claro lo que quería conseguir, para buscar entre todos el cómo llevarlo a la práctica. Buscaba todas las aportaciones para construirlo entre todos y todas [CÍRCULO DE CULTURA POPULAR «PAULO FREIRE», 2004, 4]. En ese trabajo en equipo, que tanto le gustaba, Mill n iba transmitiendo su enorme bagaje teórico, recogido de muy diferentes fuentes y sobre el que él había reflexionado profundamente.

El intercambio de opiniones, el contraste entre la reflexión teórica y la práctica ha permitido ir desarrollando un proyecto de EPA que se perfila día a día, ya que todo puede ser replanteado según las circunstancias que toque vivir.

En este sentido los educadores y las educadoras que han hecho realidad la experiencia de la Federación de Colectivos de Educación de Personas Adultas de Valladolid, constituyen un referente reconocido de esta concepción y de este planteamiento de la formación de educadores y educadoras, como se aprecia en esta valoración realizada en el contexto del homenaje anteriormente mencionado [CALLE, 1998, 87]:

«[...] Empezaste con voluntarios y hoy cuentas con grandes profesionales de la educación de adultos.

Coordinar y proporcionar nuevos estímulos a un conjunto de educadoras y educadores durante tantos años requiere capacidad, equilibrio personal, y unas capacidades humanas especiales. Habéis logrado trabajar en equipo y superar condiciones difíciles desarrollando programas innovadores en contenidos y métodos.

En vuestras aulas el acto de enseñar y aprender son quehaceres exigentes y serios que provocan alegría en muchas personas. Cuando alfabetiz is no sólo pretendéis entender el texto sino el contexto».

Dimensión crítica o política de la actividad educadora

Esta práctica educativa supone una intervención formativa que busca **la formación del espíritu crítico** de la persona, mediante el desarrollo de la racionalidad a través del diálogo. **El diálogo** se convierte en encuentro entre personas que aprenden y actúan para transformar la realidad, por lo que van alcanzando el entendimiento y el consenso que hacen posible la vinculación de perspectivas y esfuerzos, con el fin de producir procesos de superación de las limitaciones para hacer real la imagen de un mundo mejor; rompiendo la inercia de la injusticia, la desigualdad y la presión que ejercen distintas estructuras e instancias sociales [PRADO, 1997, 94]. En relación a los peligros que se producen en las relaciones cuando no existe un diálogo igualitario,  ngela Hernando [1998, 79] advertía claramente sobre el **ejercicio del poder**, en la semana de Homenaje a Paulo Freire y Mill n Santos ya mencionada:

«En las relaciones que se establecen entre las personas, a veces en vez de mantener relaciones de igualdad introducimos relaciones de discriminación, porque empezamos a considerar a unos inferiores a otros y siempre hay alguien que domina o anula al otro.

El poder, el ejercicio del poder como dominación no est  sólo en la opresión de una clase sobre otra, o en la imposición de la autoridad desde las leyes, el capital, [...]

No est  sólo ahí, que también está, y de qué forma! El poder como dominación est  por todas partes, es ubicuo. El ejercicio del poder como dominación est  allí donde exista cualquier tipo de relación no igualitaria, existe siempre que haya marginados por el color de la piel, el sexo, la edad, el nivel cultural [...]»

La larga e intensa experiencia de la FeCEAV nos permite considerar las premisas que fundamentan su Proyecto Educativo, derivadas de sus reflexiones sobre el planteamiento crítico de su actividad educativa:

- La EPA requiere un programa específico, con identidad propia y que no debe ser nunca una transposición del sistema escolar infantil y juvenil.
- La correcta elaboración de cualquier Proyecto Educativo de EPA ha de recoger las experiencias, necesidades y opiniones de las personas adultas que en gran medida deberán ser los protagonistas de su propio proceso educativo.
- La Educación debe basarse en el intercambio de experiencias y conocimientos. Todos poseemos saberes, podemos aprender y enseñar algo.

M. Raúl de Prado Nu e, *et al.*

- Desde el proceso educativo se fomenta la creatividad y la participación; mediante la potenciación de actitudes de diálogo, convivencia, respeto al otro y a las minorías, y despertando en todos la responsabilidad y el compromiso de solidaridad.
- Es fundamental no desconectar la educación de la vida, teniendo en cuenta el sentido pragmático y utilitario que a menudo anima a las personas, tampoco se puede olvidar la adecuación a las novedades que constantemente ofrece una sociedad en cambio.

La postura de Mill n y de los colectivos de EPA en Valladolid, en relación a la acción política sobre este ámbito educativo, ha sido crítica porque, en muchos casos, la administración apoyaba proyectos en los que sólo se veía una recreación cultural y se olvidaba o dejaba de lado a aquellos que verdaderamente creaban espacios culturales. Esta realidad constatada, supone que la dimensión política condiciona las posibilidades de transformación de la acción colectiva y popular, por eso Mill n opinaba: *«no me da igual un sistema político que otro, ni unos políticos que otros»* [VIVAS, 1998, 12]. Además, en diferentes ocasiones, lamentaba cómo se apreciaba un estancamiento en el desarrollo de la cultural popular, generado interesadamente desde los poderes políticos [VIVAS, 2002, 8]. Esta situación es frecuentemente denunciada por la FeCEAV: *«Y así hemos ido creciendo, manteniéndonos firmes frente a las muchas adversidades que han ido soplando como malos vientos, siempre sobreviviendo a huracanes y tempestades, a administraciones, instituciones, organismos, legislaciones, [...] juntos en tantas batallas, las que han pasado y las que quedan por pasar. Siempre luchando contra la incompresi n de quienes no quieren comprender»* [AMO & ROJO, 1998, 84].

Finalmente hay que destacar que, frente a est  actitud cicatera e interesada tan presente en la clase política, para la consolidación y el desarrollo de la democracia es necesario desarrollar la fuerte convicción racional de que es prioritario invertir en educación, cultura y participación; para llevarlo a la práctica *«[...] caminamos —y en parte estamos ya inevitablemente lanzados hacia una SOCIEDAD CIVIL— que no la forman solo las estructuras de poder en una sociedad democrática con amplia capacidad de iniciativa educativa, capaz de reivindicar, activar, gestionar, y controlar autónomamente las respuestas necesarias para solucionar los problemas actuales, tanto en la vida cotidiana, como en el mundo laboral y por supuesto, también, en el mundo cultural y educativo»* [SANTOS, 1997, 2].

Planteamientos y dimensiones prácticas sobre la formación de educadores y agentes dinamizadores

Esta nueva situación conlleva expresar la satisfacción de las educadoras y los educadores, que se sienten invadidos por una ilusión y una fuerza, de un idealismo que les mueve a revertir lo que habían recibido de la sociedad en su propio mundo, en su barrio. Como expresaba Freire [1997b, 70]: «enseñar exige alegría y esperanza [...] Hay una relación entre la alegría necesaria para la actividad educativa y la esperanza. La esperanza de que profesor y alumnos podemos juntos aprender, enseñar, inquietarnos producir y juntos igualmente resistir a los obstáculos que se oponen a nuestra alegría».

Referencias bibliográficas

- AMO L. & ROJO L. (1998). Homenaje a Mill n Santos Ballesteros en el Paraninfo de la Universidad de Valladolid. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33, 84-85.
- BOMBIN, J. (1993). Mill n Santos. Cura de la parroquia de Santo Toribio, que cumple los 25 años de su fundación. *El Norte de Castilla*. 17 de diciembre, 10.
- CALLE, M.J. de la (1998). Homenaje a Mill n Santos Ballesteros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33, 86-87.
- CÍRCULO DE CULTURA POPULAR «PAULO FREIRE» (2004). * Vendr  hoy Mill n a clase?* Valladolid. (Documento policopiado).
- FEDERACIÓN DE COLECTIVOS DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS DE VALLADOLID (FeCEAV). (1997). Una metodología propia para el nivel de alfabetización. *Diálogos. Educación y formación de personas adultas*, 11-12, 102-108.
- FREIRE, P. (1978). *Pedagogía y acción liberadora*. Madrid: Cero.
- FREIRE, P. (1985). *La pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI. (13  ed.)
- FREIRE, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós- MEC.
- FREIRE, P. (1997a). *A la sombra de este  rbol*, Barcelona: El Roure.
- FREIRE, P. (1997b). *Pedagogía de la autonomía*. Madrid: Siglo XXI.
- GRUPO DE MUJERES NEOLECTORAS (1998) Nos dijo que... Charlando con Mill n Santos. *Nunca es tarde*, 1, 16-19.
- GUTIÉRREZ, F. (1993). *Pedagogía de la comunicación en la Educación popular*. Madrid: Popular, OIT y Quinto Centenario.
- HERNANDO, A. (1998) Homenaje a Mill n Santos Ballesteros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33, 77-79.
- MEDINA, O. (1997). *Modelos de educación de personas adultas*. Barcelona: El Roure.
- MEDINA, O. (2002). Modelos de educación de Adultos. Introducción a una teoría social sobre educación de las personas adultas. En: F. Sanz Fernández, *La*

M. Raúl de Prado Nu e, et al.

- educación de personas adultas entre dos siglos: Historia pasada y desafíos de futuro*. (pp. 101-143). Madrid: UNED.
- PRADO, M.R. de (1997). Entidades de iniciativa social y prácticas educativas críticas en la educación de personas adultas en los barrios de Valladolid. *Diálogos. Educación y formación de personas adultas, 11-12*, 93-95.
- QUINTANA, J.M. (1991). *Pedagogía comunitaria. Perspectivas mundiales de educación de adultos*. Madrid: Narcea.
- SANTOS, M. (1997). *La intervención de la sociedad civil en el futuro de la educación de las personas adultas*. Ponencia presentada a los VIII cursos de verano de la UNED, Ávila. (Documento policopiado).
- SANTOS, M. & PRADO, R. De & VINAGRE, E. & LARENA, M.J. & HERNANDO, A & PINTO, R. (1997). Recordando a Paulo Freire, encuentro de textos y contextos educativos. *Diálogos. Educación y formación de personas adultas, 11-12*, 59-69.
- VIVAS, G. (1998). Mill n Santos. Educador de adultos. *El Mundo*. Valladolid. 7 de febrero. 12.
- VIVAS, G. (2002). Mill n Santos. Despedida a un cura comprometido. *El Mundo*. Diario de Valladolid. 11 de marzo. 8.