

Educación de adultos migrantes

La experiencia de un profesor nativo

Fernando Frochtengarten

COLEGIO SANTA CRUZ / SAO PAULO, BRASIL
fernandofrochtengarten@uol.com.br



Foto: SL.

Introducción

Desde hace casi una década participo como educador de jóvenes y adultos en un curso nocturno patrocinado por el Colegio Santa Cruz, escuela particular que durante el día abre sus puertas a niños y adolescentes. Este curso supletorio, en el que doy clases de ciencias, atiende semestralmente a cuatro o cinco centenares de hombres y mujeres con una edad mínima de dieciséis años. Se distribuyen en clases que van de la alfabetización a la enseñanza media. De los alumnos matriculados en 2006, poco más del 80% eran migrantes oriundos de diversos estados brasileños, y de ellos el 68% provenían de la región noreste.

La trayectoria escolar de la mayor parte de los alumnos de este curso forma parte de una historia de migraciones. En su mayoría vivieron el periodo anterior a la migración en zonas rurales, en donde la escolarización se veía obstaculizada por las grandes distancias entre la casa y la escuela, no era apremiante y por lo tanto no formaba parte de la tradición. Los que alguna vez se incorporaron a la vida escolar tuvieron una experiencia efímera, en muchos casos interrumpida por la migración.

El perfil de los migrantes con los que convivo en el Colegio es similar al de miles de hombres y mujeres que hacen de Sao Paulo el principal des-

tino de los nordestinos de clases pobres con baja escolaridad. Esta región está marcada por la presencia de grandes latifundios y concentración de riqueza. En las áreas rurales del noreste viven millones de personas pobres, sin tierras y castigadas por la ausencia de llu-



Foto: NF

vias. La escuela representa, para estos alumnos, un lugar de encuentros cotidianos con otros migrantes. Por otro lado, acerca al migrante a personas cuya formación es muy diferente de la suya, y con modalidades culturales con las que está poco familiarizado.

En este artículo intento analizar este encuentro a partir de mi experiencia, es decir, desde la perspectiva de un educador nativo.

Migraciones y culturas brasileñas

Las migraciones internas que realizan estos hombres y mujeres, ahora estudiantes, representan un tránsito entre expresiones materiales y espirituales distintas, cuya heterogeneidad se basa en las divisiones de una sociedad de clases. Esta pluralidad configura el marco de las culturas brasileñas.

En los lugares de origen de la mayor parte de mis alumnos prevalece lo que llamamos la cultura popular, que incluye un conjunto de manifestaciones distantes de la cultura hegemónica. Por otro lado, sus usos y costumbres conforman una manera de vivir que se desarrolla por debajo o en el umbral de la escritura. La cohesión del grupo tiene sus cimientos en la oralidad sobre la cual descansan sus tradiciones.

En contraste con lo anterior, la ciudad es un espacio formado por una sociedad letrada, regido por la escritura y por códigos ratificados por instituciones que están establecidas en el ámbito

de la cultura erudita. Los saberes que transitan en esa esfera de la ciencia dominante se producen en instancias sociales muy distantes del hombre del pueblo y de sus intereses como clase social. Por otra parte, sobrevivir en la metrópoli exige por parte de quienes llegan de

fuera la incorporación de ciertos elementos de la cultura dominante a su bagaje cultural.

Cultura popular y cultura erudita no son categorías rígidas del hacer y del pensar, sino manifestaciones que se relacionan mediante múltiples interfaces. Una escuela que abre sus puertas a jóvenes y a adultos, muchos de ellos migrantes, ofrece un camino a esa comunicación.

En las noches, cuando nos reunimos, los alumnos llegan después de llevar a cabo jornadas de trabajo extenuantes. Hay que añadir a esto los largos y conflictivos desplazamientos por la ciudad, las difíciles negociaciones con patrones no siempre dispuestos a dar facilidades a un empleado que insiste en estudiar, la amenaza en las calles por el tránsito nocturno y las escasas horas restantes para el descanso. Cuando nos despedimos, poco falta para que todo vuelva a comenzar. No son pocos los síntomas corporales generados por una vida cotidiana así descrita. Todos esos esfuerzos hacen que el interés y el compromiso de los alumnos por las aulas, por la tarea de aprender, sean notables. Y despiertan un sentimiento de gran respeto por ello.

A lo largo de los años he intentado desarrollar algunas hipótesis sobre la relevancia del aprendizaje formal para estos adultos. Para algunos alumnos, la escolarización tardía representa alcanzar un deseo que ha estado en un compás de espera durante casi toda su vida. También puede ser concebida como la vía más factible para aproximarse a los códigos de la cultura dominante en la

ciudad, que representa para ellos un mundo enigmático. Podemos también considerar la escolarización como un requisito para ascender en el mercado del trabajo.

Ya sea como reinterpretación, reacción o decodificación, la apropiación de determinado conocimiento erudito por la persona iletrada ha sido, históricamente, un tema recurrente entre los estudiosos de la cultura popular. En sentido inverso, lo que aquí me propongo reflexionar es la manera mediante la cual la cultura popular puede repercutir en personas formadas en medios letrados. Para alguien cuya vida es sedentaria, la convivencia prolongada con migrantes puede ofrecer nuevas formas de interpretar la ciudad en la que ha vivido siempre.

El otro y la experiencia de extrañar

Es conveniente señalar tres aspectos relativos a la experiencia como profesor, que surge en la interacción con los jóvenes y adultos migrantes.

1. Un adulto que retoma un proceso de escolarización es alguien que ha heredado saberes y principios transmitidos por instancias sociales distintas de la escuela. Lleva consigo un bagaje de experiencias de vida. En el caso de muchos de los alumnos con quienes tengo contacto, esta formación original estaba a cargo de grupos familiares y de sus relaciones en el trabajo rural.

En un curso dirigido a jóvenes y adultos frecuentemente se presentan situaciones que

promueven encuentros (o desencuentros) entre conocimientos producidos por la ciencia dominante y el conjunto de saberes que ésta llama sentido común. El profesor, provisto de una racionalidad denominada lógico-científica, tiene la oportunidad de penetrar en formas de pensamiento que operan por medio de otra racionalidad, fundamentalmente empírica, poco afecta a abstracciones y dotada de criterios propios para la validación del conocimiento. Se acerca a una visión del mundo distinta de la que se enseña en las instituciones escolares.

2. Son muchas las situaciones en las que lo cotidiano del alumno adulto ingresa en el salón de clases, digamos, por la "puerta de atrás". Sus problemas de trabajo, transporte, morada, salud y finanzas se presentan frecuentemente en la escuela como obstáculos en el proceso de aprendizaje. Si bien la labor pedagógica debe desarrollarse basándose en el bagaje de experiencias de los alumnos para construir saberes que les sean significativos, una muy tenue frontera entre la ciudad y el aula termina por situar al educador ante la necesidad de apoyar a sus alumnos en el enfrentamiento de situaciones típicas de lo cotidiano en la metrópoli. Esta dimensión de la experiencia pedagógica, posiblemente fruto de la soledad y el desamparo del migrante, acaba por transferir a la escuela ciertas atribuciones distintas a sus objetivos originales.

3. En este curso el trabajo de los educadores no se limita a los confines del aula. En algunas ocasiones realizamos visitas a espacios cultu-



Foto: OC y GE

rales de la ciudad, tales como cines, teatros, parques y museos. Para algunos alumnos estos paseos significan la primera representación de lugares inéditos. En otras ocasiones, los conducimos a lugares previamente visitados, muchas veces organizados por la misma escuela, y que, sin embargo, están fuera de sus espacios conocidos.

El desconocimiento de buena parte de la ciudad se debe a múltiples factores. Pasa por la vida cotidiana, ocupada por el trabajo; por la soledad, que no estimula la exploración del entorno y atrofia su aproximación a una cultura que hasta entonces permanece distante. Pasa también por la percepción de una ciudad impenetrable, percepción basada en estereotipos, pero también en experiencias concretas de falta de acceso debida a la carencia de recursos financieros. Finalmente, su rechazo a visitar espacios públicos procede de la falta de conocimientos que impide la información. Este conjunto de factores, aunado al placer que se manifiesta en aquellos que aprenden que la ciudad presenta alternativas, es el que condujo al Colegio Santa Cruz a traspasar sus límites físicos y hacer de la ciudad un objeto de aprendizaje, integrado a sus objetivos pedagógicos, independientemente de las relaciones que pudieran existir entre los paseos y los contenidos estudiados en las aulas.

La presencia de migrantes que pertenecen a las clases pobres forma parte del escenario de una ciudad como Sao Paulo. En la medida en que siempre los he encontrado, mi experiencia como educador no equivale a la revelación de una realidad no concebida. Me proporciona, es cierto, la comprensión de algunos principios y valores, motivaciones e intereses hasta entonces ignorados. Hace ver que lo familiar puede ser desconocido. El desconcierto ocasionado al escuchar las narraciones de mis alumnos sobre la ciudad me ofreció una forma de mirar que muchas veces es como la del que regresa de un viaje. En esas ocasiones, sumergirse en universos materiales y simbólicos diferentes genera un cierto distanciamiento de las formas de vida y de conocimiento del mundo con los que estamos habituados. Con frecuencia la permanencia en esa perspectiva diferente no se limita al tiempo cronológico de la jor-

nada, sino que persiste durante más tiempo. Traspasar las fronteras puede ofrecer al viajero lo mismo que una mirada al infinito proporciona a una vista cansada: hace recuperar la capacidad de enfocar detalles donde antes veía borrones. Y así un viaje se divide en la añoranza de su propio mundo y de sí mismo.

Una experiencia como ésta tiene ciertas semejanzas con la que para Lévi-Strauss es la del etnógrafo: un hombre que, al estar en contacto con lo distinto, jamás volverá a sentirse en casa donde quiera que se encuentre. El contacto prolongado de un hombre sedentario con el migrante le proporciona la capacidad de conducirlo a otra ciudad que coexiste con la suya, a otro mundo que subsiste en el suyo, y finalmente a otro ser que existe en él mismo. En palabras de Julia Kristeva (1994), “el extranjero es siempre el otro; pero otro que también vive dentro de mí, cara oculta de mi identidad”. La cercanía con el extranjero sirve al nativo como un apoyo para trascender a sí mismo, llevándolo a espacios ocultos hasta entonces no explorados de su propia subjetividad. Ya no podrá sentirse en casa dentro de sí mismo.

Educación y aculturación

La psicología intercultural define la aculturación psicológica como un proceso de resocialización motivado por cambios en el contexto cultural, y que presenta distintas variantes. Se trata de un fenómeno característico de las sociedades plurales, y por ello es relevante para comprender las formas de subjetivación en el mundo contemporáneo.

Si se considera el proceso de aculturación a la luz de las experiencias de migrantes y los que regresan –personas que transitan por la Tierra, dejan atrás un tejido social para vivir en otro– es necesario tomar en cuenta en qué medida una parte específica de este fenómeno puede ser experimentado por un autóctono con una larga convivencia con grupos de migrantes. A diferencia del que se moviliza, el nativo es una persona que participa de un grupo mayoritario. Su contacto con hombres y mujeres con quienes comparte diferencias culturales no es concomitante con la pérdida de su vínculo con instituciones y grupos

sociales. En este sentido, su aproximación a otro contexto cultural tiene un carácter reversible, ya que el nativo dispone de cierta seguridad que le proporcionan los tejidos sociales de los cuales participa. O bien, su vivencia conserva dos procesos de aculturación y la incorporación de visiones del mundo importadas de grupos de personas que traspasan sus contextos culturales en un universo distinto.

Al reflexionar sobre los rasgos de aculturación que sufre un nativo, que es profesor de migrantes que pertenecen a las clases pobres, no se puede evitar la problematización de los matices asumidos por el mismo proceso en sus alumnos. Además, las dos modalidades culturales se yuxtaponen sin que la tensión de su dialéctica produzca transformaciones en ambas partes.

En algunas corrientes de la cultura académica la incorporación de las masas a la civilización exige una adopción pasiva de los patrones que se ofrecen. En una escuela para adultos que se alinea a esa corriente, el aprendizaje formal exigiría una ruptura con la formación más precoz del alumno, así como su asimilación a una cultura dominante. Un profesor apegado a su cultura original que echara mano de estrategias para mantenerse distante de la cultura del otro reproduciría cuadros en que el erudito simplemente ignora las manifestaciones de la cultura popular.

En el polo opuesto se encontraría una escuela inmovilizada por estar cautivada por la cultura popular. Lo que en este caso se repetiría serían las costumbres de las corrientes que prefieren una exaltación de las manifestaciones del pueblo brasileño, convirtiéndolas en objetos exóticos y depositando en su sabiduría la esperanza de salvación de la humanidad. Una escuela programada por esa visión romántica también correría el riesgo de practicar actitudes demagógico-populistas. La simpatía que pudiera manifestarse por el pueblo se transformaría en una comunidad falseada.

Estos modelos extremos solamente tienen valor como categorías teóricas, que impiden un proyecto pedagógico efectivo. Por caminos opuestos, subyace en ellos una concepción de la educación que implica la supresión de las diferencias y la construcción de un campo de lecturas uniformes del mundo.

Cuando en 1943 Simone Weil definió el concepto psicosocial del arraigo, alertó contra las visiones reductoras que pudieran presuponer el fenómeno como un aislamiento de la producción cultural de una colectividad. Para la filósofa, los intercambios de influencias y la multiplicación de contactos pueden fortalecer las raíces si el encuentro con otras producciones propician que los hombres se involucren en la mutua revelación de la originalidad de los grupos de los cuales participan.



Foto: NF

En un escenario en donde la separación entre cultura erudita y cultura popular se relaciona con las desigualdades de la sociedad de clases, se hace indispensable otorgar un espacio a los saberes originales de las experiencias concretas del pueblo. Pero esto no sería posible a menos que los protagonistas de la cultura dominante permitan la perturbación inherente a la revelación de la condición humana del otro que es aún más otro.

Esta capacidad de vivir dentro de la perspectiva del diferente no depende de un esfuerzo voluntario, puesto en práctica en nombre de una causa externa que pudiera compensar la ausencia de una comunidad de destino. Más bien es resultado de la experiencia. En medio de adultos pobres, migrantes en su mayoría, yo mismo vivo la experiencia recurrente de no ser comprendido o de no comprender a los que están a mi lado. Vivir en este territorio limítrofe al cual pertenezco y a la vez no pertenezco me confiere una vivencia que, al final, es la del propio migrante.

De esta manera, el aula de una escuela en Sao Paulo se ofrece como un campo en el cual compartimos todos la condición de extranjeros en el mundo. Así, se vuelve común a todos.

Recomendaciones para la acción

1. El acto de educar puede promover el enraizamiento del migrante venido de sociedades rurales iletradas en el medio urbano letrado. Éste no se da porque se trata de superar el modo de hablar y pensar del hombre del pueblo. Tampoco se da porque no se considera el rescate de la pureza de su cultura original. En la ciudad, la existencia del migrante se desarrolla sobre fronteras culturales. Una escuela que pretende aproximarse a esa realidad debe hacerlo con estrategias pedagógicas capaces de estructurar territorios fronterizos entre el saber escolar y el conocimiento popular.
2. El aprendizaje de códigos y habilidades letrados es más significativo cuando relaciona los saberes del migrante con vivencias de la realidad de manera que debe tomar en cuenta las contradicciones entre formas de conocimiento. Solamente por medio de situaciones de con-

frontación dialógica del saber popular con el saber escolar es que la cultura puede ser pensada como un compromiso total. Propuestas pedagógicas abiertas a esa dialéctica generan formas de pensamiento originales y transformadoras de los alumnos y del educador.

3. En este artículo afirmamos que la participación en una escuela abierta a situaciones de fronteras culturales despierta, también en el educador, una experiencia de extrañamiento del mundo. No existe un indicador para comparar el proceso de las propuestas pedagógicas que promueven ese tipo de diálogo, pero sugerimos trazar metas para guiar las reflexiones del educador sobre el carácter igualitario asumido en su práctica. Así, el trabajo pedagógico puede proveer al propio profesor una experiencia de vida desde la perspectiva del alumno migrante sobre la ciudad y sobre los conocimientos que en ella circulan. Las transformaciones subjetivas vividas por la sensibilidad del educador serán, en sí mismas, indicios de las transformaciones concomitantemente experimentadas por los alumnos.



Lecturas sugeridas

Bosi, Alfredo, 2000. "Cultura brasileira e culturas brasileiras". En: *Dialética da colonização*. Companhia das Letras, São Paulo, pp. 308-345.

Kristeva, Julia, 1994. *Strangers to ourselves*. Columbia University, Nueva York.

Weil, Simona, 1996. *A condição operária e outros estudos sobre a opressão*. Antología organizada por Ecléa Bosi, 2.ed.rev., Paz e Terra, Río de Janeiro.

Traducción: Dora Benveniste y Margarita Mendieta

Nota: Este artículo es una adaptación del publicado originalmente en portugués en la revista *Travessia*, año XIX, núm. 56, septiembre-diciembre 2006, pp. 41-45.