La educación popular como herramienta para el desarrollo: recopilación de experiencias de la Australia aborigen

Deborah Durnan, Jack Beetson y Bobsleigh Boughton
(University of New England, Australia)

Traducción: Joaquin Martínez Ortiz

Este documento reflexiona sobre el uso de la educación popular en proyectos de desarrollo con comunidades aborígenes de Australia. Desde los años noventa, cuando empezáramos a trabajar juntos en una organización nacional que agrupaba escuelas de adultos gestionadas por comunidades aborígenes, los tres autores del documento hemos trabajado en un enfoque basado en la educación popular (FIAEP, 1997: Durnan y Boughton, 1999). Nuestro enfoque nace de las experiencias vividas en diferentes entornos educativos, reglados y no reglados, oficiales y no oficiales, para organismos supervisados por comunidades o contratados por gobiernos, y con comunidades aborígenes de todos los estados y territorios de Australia. Últimamente, hemos ampliado nuestra tarea a Timor Oriental, una experiencia que nos ha ayudado a entender mejor la aplicación práctica de la educación popular, especialmente en sociedades que han vivido conflictos (Boughton, 2010; Durnan y Beetson, 2011).

Deborah Durnan es una australiana no aborigen, descendiente de inmigrantes y refugiados irlandeses y escoceses que se instalaron en las tierras del pueblo wiradjuri, en la región de Riverina del estado de Nueva Gales del Sur, uno de los ocho estados y territorios creados como colonias británicas a los siglos XVIII y XIX y federados en la Commonwealth de Australia en 1901. Jack Beetson forma parte del pueblo ngemba, tradicionalmente establecido en la orilla del río Barwon, algunos kilómetros al noroeste de Sydney, concretamente en la lejana región occidental. Por lo que respecta a Boughton, su familia también es originaria de Inglaterra e Irlanda, y se estableció en Sydney a finales del siglo XIX. Los tres somos titulados universitarios en formación de adultos y somos miembros de una red de educadores populares de Australia, en marcha de manera informal desde los años setenta y formalizada a raíz de la primera conferencia en educación popular, celebrada en Sydney el año 1995. Beetson y Durnan trabajan actualmente como consultores independientes en formación de adultos y desarrollo, mientras que Boughton imparte clases de educación popular y formación de adultos en una

 · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

universidad regional.

Nuestro planteamiento como equipo se basa en nuestras diferentes experiencias y competencias. Beetson aporta el componente fundamental de conocimiento aborigen, gracias a su contacto con la historia y la cultura de su pueblo, y a décadas de experiencia como defensor de los derechos de pueblos indígenas de todo el mundo (Beetson, 1997). Durnan es una veterana activista del feminismo y el pacifismo, comprometida con la transformación de las prácticas formativas para ayudar a los colectivos a salir de situaciones límite. Recientemente, ha complementado su especialización en la educación popular profundizando en la bibliografía de los procesos de paz después de conflictos (Lederach et al., 2007; Durnan, 2010). Boughton es un académico especializado en la economía política del desarrollo y la formación de adultos y en la historia y la teoría de la educación popular en el contexto de grandes movimientos de cambio social y político (Boughton, 2005). Nuestro modelo se basa en la acción-reflexión, tanto entre nosotros como con nuestros estudiantes, para profundizar en los conocimientos sobre lo que hacemos y cómo y por qué funciona, con el fin y el efecto de mejorar constantemente en nuestra misión de educación para el cambio social. Por lo que respecta a nuestras funciones en el proyecto que presentamos seguidamente, Beetson es quien lidera las negociaciones con las comunidades y el gobierno para implantar nuestro programa y asume también el papel de dinamizador en el contexto de los talleres. Durnan se encarga del diseño y la planificación de un programa de aprendizaje, y comparte con Beetson las funciones de dinamización en la fase de aplicación. Por lo que respecta a Boughton, su principal misión es dirigir y documentar la reflexión crítica y la sistematización del proceso.

El punto de mira de este documento es la pedagogía que empleamos para ayudar a las comunidades en situación de conflicto, tanto internamente como con las autoridades no aborígenes, a alcanzar acuerdos básicos sobre cómo pueden trabajar juntos y en qué medida están preparadas por trabajar con autoridades externas. Nuestro objetivo es una educación para la autodeterminación, una situación que permita a las personas escoger su propio camino de desarrollo, de acuerdo con sus aspiraciones y sus valores culturales. Este derecho fundamental de todos los pueblos está recogido en la Carta de las Naciones Unidas y desarrollado en la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas (Naciones Unidas, 2007). Sin embargo, tal como han mantenido muchos formadores de adultos en foros internacionales desde Dar Es Salaam, la capacidad de las personas para ejercer sus derechos exige una cierta alfabetización crítica,

que implica un conocimiento de sus propias circunstancias y de cómo se pueden organizar colectivamente para superarlas (Nyerere, 1976/2006). En la medida en que los pueblos aborígenes han sido privados de la posibilidad de desarrollar esta alfabetización crítica en el pasado, la educación popular pasa a ser una auténtica necesidad. En este contexto, la educación popular supone la descolonización de la educación, ya que el colonialismo creó el contexto histórico y pasó por encima de derechos humanos fundamentales de los pueblos, como los derechos de vivir en paz, en sus territorios y de acuerdo con sus culturas y tradiciones. Nuestro punto de partida básico es que el colonialismo es el origen de las experiencias de pérdida de poder de decisión y división interna que hay que superar para que las personas puedan ejercer plenamente sus derechos.

Este documento constituye un intento de sistematizar y teorizar nuestra práctica, un intento que singularizamos a través de dos estudios de caso, es decir, ejemplos genéricos basados en experiencias en diferentes comunidades. El primero describe el trabajo llevado a cabo por Durnan en comunidades muy remotas de habla no inglesa en las que sus miembros quieren asumir un mayor control sobre sus organizaciones locales. El segundo hace referencia al trabajo que los tres hemos hecho recientemente con comunidades con el objetivo de suavizar sus diferencias internas y conflictos históricos y conseguir que su visión de los organismos no aborígenes que trabajan en su comunidad sea más positiva.

Estudio de caso 1. Apuesta por la paz a través de la educación popular para una “buena gobernanza”

El contexto del proyecto es una pequeña comunidad aislada, de menos de mil personas, situada en las remotas regiones del noroeste del continente, fundada hace un siglo como misión religiosa y punto de avituallamiento de los pueblos nómadas del desierto (La Fontaine, 2006). La comunidad está formada por varios grupos familiares de cuatro grupos lingüísticos diferentes y acoge servicios públicos como la policía, un dispensario y un centro para cubrir las necesidades de los jóvenes, una población en aumento pero poco preparada y con escasas o nulas perspectivas de trabajo. Casi todos los integrantes de la comunidad son aborígenes y los pocos que no lo son acostumbran a abandonar la comunidad en un máximo de tres años. La mayor parte de los adultos son analfabetos o semianalfabetos en inglés, que muchas veces es su segunda, tercera o incluso cuarta lengua. Se trata de una comunidad muy afectada por la pobreza y los problemas de salud e inmersa en una profunda crisis.

El programa usó los recursos del gobierno de la Commonwealth para organizar dos talleres de tres días, a los que asistieron personas de esta comunidad y también de la región vecina. El objetivo era que los miembros de organizaciones aborígenes legalmente constituidas reforzaran sus conocimientos en materia de gobernanza democrática, con el fin y efecto de mejorar el control de sus comunidades. Entre un taller y el otro pasaron varias semanas, para que los participantes pudieran aprovechar los aprendizajes del primer taller y reflexionar sobre los resultados en el segundo. El número de participantes fue de entre 15 y 25, de todas las edades, y principalmente mujeres. Para superar las barreras lingüísticas, el programa contó con un intérprete local y la terminología relacionada con la gobernanza se tradujo a la principal lengua local, antes o durante el taller. Los talleres se desarrollaron en un espacio consensuado de la comunidad, un espacio que diese seguridad a los participantes y que les permitiese centrarse en el aprendizaje, alejados del caos del día a día de la vida de la comunidad y de las obligaciones familiares. Los dinamizadores aplicaron una técnica conocida como *Talking Paper*, o "papel hablante" (Wolfson, 2007), que se describe más adelante, para ayudar a los participantes a construir su propia "alfabetización en la gobernanza".

El primer paso consistía en iniciar el proceso de generación de confianza y solidaridad, compartiendo las historias familiares, los miedos y las aspiraciones. Para hacerlo, hablamos de cómo "trabajar bien juntos" durante el taller. Los participantes escogieron la frase "actuar con generosidad", como manera para "fortalecer el espíritu". Después, llegó la hora de escuchar las historias de los participantes y sus contextos: sus lugares, sus identidades culturales, historias y conflictos, las virtudes de sus comunidades y sus diferentes visiones y soluciones de los problemas que deben afrontar. Un proceso conocido como "análisis de conflictos" (Fisher et al., 2000) permitió poner el foco sobre las diferentes conexiones que pusieron de manifiesto estas historias personales:

- conexiones entre los participantes;
- conexiones entre circunstancias del pasado y del presente;
- conexiones entre el papel de las organizaciones de la comunidad y la construcción de un futuro mejor
- conexiones entre la autoridad y las maneras de hacer y conocer tradicionales y las maneras de entender e interpretar el mundo contemporáneo.

A medida que el proceso iba avanzando, puso de manifiesto la realidad de las personas que viven en situaciones profundamente marcadas por la violencia. En el caso de una comunidad, por ejemplo, diversos de sus miembros recordaron como

en los años sesenta algunos familiares suyos habían sido rodeados por la policía, esposados y obligados a marchar a pie hasta la prisión del pueblo más próximo, a centenares de kilómetros de distancia. El recuerdo de esta experiencia hizo aflorar el miedo y la gran desconfianza hacia las autoridades, además de unos sentimientos de humillación y pérdida de dignidad. Otro recuerdo desgarrador era el protagonizado por un pastor y unos mineros no aborígenes que, tiempo atrás, entraban en los dormitorios de la misión católica buscando mujeres jóvenes. En algunos momentos, este esfuerzo por desenterrar el pasado tomaba un tono difícil y doloroso, ya que obligaba a los participantes a hablar serenamente de situaciones que, según decían, les habían "roto el espíritu". En algunos casos había ira, y en otros, cansancio, pero muchos también reconocían que les hacía sentir más fuertes el hecho de compartir y crear afinidades, de estar unidos alrededor de un objetivo común: recuperar parte de lo que habían perdido o les habían arrebatado, un hito que quizá antes les había parecido imposible.

Al final de esta puesta en común de historias, se consolidó la idea que, a la hora de definir prioridades, las organizaciones locales debían centrarse en trabajar con los jóvenes de las comunidades y conseguir que las comunidades se deshicieran del lastre de la violencia. Los materiales generados a partir del análisis de estas historias permitieron obtener los datos que emplearíamos como fundamento para edificar el resto del programa. El equipo de formación aprovechó los conocimientos y las experiencias con el grupo para interiorizar nuevas palabras, conceptos y prácticas imprescindibles para la gobernanza en una organización comunitaria nacida de la legislación australiana, como el consejo de la comunidad, el centro de salud local o el centro de formación de adultos. Durante los seis días que duró el taller, se introdujeron cincuenta términos vinculados a la gobernanza agrupados en diez conjuntos de conceptos relacionados, algunos de los cuales tan inicialmente ajenos como "sostenibilidad", "transparencia", "conflicto de intereses", "gestión de riesgos" y "responsabilidad". Todos juntos, participantes y dinamizadores trabajan para deconstruir estas palabras, para vincularlas a su propio contexto y desmitificar poco a poco el inglés "secreto", en palabras de los aborígenes, es decir, el inglés que funcionarios y asesores emplean en las "actividades secretas", las relacionadas con las leyes y las prácticas de financiación no aborigen. Progresivamente se va construyendo un significado, a través del debate sobre las prácticas tradicionales relacionadas con esta materia y de las dificultades para asimilar esta terminología ajena vinculada a la gobernanza. El diálogo sobre cada conjunto de palabras se completa con una actividad más detallada para aplicarlas de manera práctica a través de juegos de representación de papeles, arte, debates en pequeños grupos y

la narración de historias.

Por ejemplo, uno de los grupos de palabras estaba formado por las palabras “conflicto, consenso, negociación, mediación, disputa y resolución”. Después de un diálogo sobre su significado y sus usos, los participantes delimitaron su comunidad, el conjunto de Australia y países maltratados por la guerra como Afganistán, en una especie de *continuo de conflicto.* Seguidamente, describieron con palabras o imágenes cómo debería ser la paz en su propia comunidad. Este ejercicio básico ayudó a los participantes a centrarse en las relaciones entre paz y conflicto. Durante este proceso, los participantes llegaron a la conclusión de que la transformación de las condiciones de las comunidades se traducía en un entorno más seguro. Hablaron de una cultura de ley y orden, en la que las personas pudieran irse a dormir sin miedo de abusos, dejar a los niños solos sin pesar o tomar decisiones como miembros de los consejos de sus organizaciones sin riesgo de represalias violentas. Analizamos sus respuestas emocionales y los comportamientos que se derivaban ante el conflicto y la violencia y, más adelante, identificamos en grupo algunas de las herramientas y los recursos, como los “pacificadores” locales, y también las opciones posibles para evitar o gestionar los conflictos en una organización aborigen. Los grupos partieron de sus propios procesos de toma de decisiones para encontrar soluciones que pudieran funcionar en cada comunidad específica. Por parte nuestra, tomamos el tiempo necesario por experimentar con la aplicación práctica de estos procesos a los problemas de la vida real y para emprender una reflexión crítica de las conclusiones obtenidas.

Nuestro objetivo era demostrar que el funcionamiento de la gobernanza depende en gran medida de la responsabilidad de los consejos de las organizaciones controladas por las comunidades locales a la hora de emplear el poder institucional de la organización para conducir su comunidad desde la violencia hasta la paz. Internamente, pueden producirse conflictos violentos, por ejemplo, entre familias y grupos lingüísticos o tribus, entre líderes o jefes, entre traficantes y consumidores de drogas y alcohol, o entre hombres y mujeres. Normalmente, estos conflictos internos se arrastran de tiempo atrás, desde los primeros períodos de la colonización, cuando mucha gente fue obligada a ocupar las tierras de otros pueblos y las formas tradicionales de autoridad y resolución de conflictos se menospreciaron o incluso reprimieron. Actualmente, hay conflictos externos de manera constante con relación al acceso de los no aborígenes a tierras y recursos de la comunidad y también al acceso de los pueblos aborígenes a recursos importantes de la sociedad dominante, como la educación o los servicios sanitarios.

Las organizaciones de las comunidades aborígenes deben negociar cada semana con un buen puñado de agencias de desarrollo públicas y privadas y también con otros actores importantes, como tenderos, académicos, operadores turísticos, marchantes de arte, grupos religiosos o empresas de explotación minera, cada uno con sus propios intereses y sus propias ideologías. Y, casi siempre, estos actores externos aprovechan y acentúan las divisiones internas. Sin una gobernanza y una autoridad aborígenes locales fuertes, no es posible resolver estas divisiones de origen interno y externo y los conflictos y la violencia corren el riesgo de descontrolarse.

Estudio de caso 2. Diseño de principios y protocolos de relación

Nuestro segundo estudio de caso se basa en un proyecto con comunidades rurales y remotas del este de Australia, con una situación de colonización más antigua que las que hemos presentado antes, y situadas en regiones con una presencia más visible de pueblos no aborígenes. En la mayor parte de estos lugares, los pueblos aborígenes viven como una minoría en su propio territorio y, de hecho, muchos ni tan siquiera se encuentran en sus tierras originales, ya que durante muchas generaciones han sido víctimas de políticas de reasentamiento forzado. En estas zonas más pobladas también se han producido unos intentos de asimilación cultural más visibles por parte de las autoridades educativas coloniales, un proceso fundamentado en parte en la eliminación deliberada de lenguas y tradiciones locales (Fletcher, 1989). La lengua empleada para la comunicación diaria en estas comunidades es el inglés aborigen, un dialecto del inglés australiano estándar (Eades, 1994).

Las dos últimas décadas han sido testigo de un crecimiento exponencial en el número de programas y departamentos gubernamentales centrados en conectar con estas comunidades, de acuerdo con los objetivos políticos nacionales planteados para hacer desaparecer las diferencias entre aborígenes y no aborígenes en indicadores sociales como la salud, la vivienda y la educación. Estas políticas son en el fondo una respuesta a la lucha del movimiento por los derechos de los aborígenes, que reclama actuaciones urgentes en estos frentes como mínimo desde los años treinta del siglo pasado y que, desde los años sesenta, fue el artífice de grandes conquistas, como la obligación a que los pueblos aborígenes participen en la planificación y el suministro de los servicios que reciben sus comunidades (Goodall, 1976). Sin embargo, ante la ausencia de un tratado o una disposición constitucional que reconozca formalmente a las autoridades aborígenes locales al

mismo nivel que las instituciones de los gobiernos no aborígenes, la práctica del asesoramiento (*consultation*) muchas veces ha acentuado las divisiones en las comunidades, ya que diferentes funcionarios escogen a partir de los diversos líderes, familias y organizaciones las personas con quien llevarán a cabo el proceso. El aumento de la financiación disponible para los servicios públicos, y aún más en una época en que las políticas neoliberales reclaman "la externalización" de estos servicios, ha multiplicado la presencia de las organizaciones no gubernamentales, que van desde empresas privadas, hasta organizaciones religiosas u ONG no aborígenes. Esta situación se traduce en un contexto en que la regulación de la gobernanza y la prestación de los servicios pasan a ser cada vez más complejas, una situación que la inmensa mayoría de adultos aborígenes no son capaces de gestionar, como consecuencia de décadas de abandono educativo. Ante esta perspectiva, hace falta una "alfabetización crítica" que les dé herramientas para "leer" este nuevo mundo y encontrar la salida del laberinto, para mejorar el bienestar de las comunidades y reforzar la capacidad de control y la autonomía.

Con estas comunidades, también optamos por un enfoque basado en la acción y la reflexión y en la caracterización de los conflictos, combinado con el recurso del *Talking Paper*, para ayudar a los participantes a "leer" el mundo y llegar a un consenso sobre cómo negociar de una manera coherente con los numerosos actores no aborígenes que, en teoría, colaboran con su desarrollo. En este sentido, una de las herramientas más útiles ha sido la elaboración de un conjunto de Principios y Protocolos de Relación, un documento que deben firmar todas las organizaciones que quieran trabajar con la comunidad. No es extraño oír como las personas exclaman, viendo los frutos de su esfuerzo colectivo, que se trata del primer curso en el que han sido escuchados, en lugar de simplemente escuchar. Además, los participantes se sienten orgullosos del hecho que las palabras escritas sean "sus palabras" y también de haber encontrado la manera de trabajar juntos a pesar de las diferencias históricas y los conflictos existentes en la comunidad. Dicho de otro modo, las personas ven que es posible "tomar el control" si disponen de las herramientas necesarias: "Tenemos los nuestros derechos y esta herramienta nos permite tomar el control", manifestó uno de los participantes.

Como dinamizadores, no deja de sorprendernos cómo este proceso libera y pone de manifiesto el talento oculto en una comunidad cuando sus miembros se sienten bastante seguros como para introducir sus propias experiencias en los debates. Por ejemplo, una persona analfabeta puede aportar sus conocimientos en materia de leyes e historias tradicionales. Otra puede plantear un enfoque muy potente y

articulado sobre la necesidad de proteger a las mujeres y los niños. Quizá alguien se mostrará muy atento a la manera de negociar de los gobiernos. Y otra persona quizá haga un énfasis muy intenso en las necesidades de los jóvenes, o en la mejora de las relaciones con la policía o con el uso de los medios de comunicación para difundir el mensaje. Además, aunque estas comunidades viven muchos conflictos internos, el proceso permite que las personas puedan ir más allá de los conflictos, en lugar de quedar encallados, ya que el debate no gira alrededor de ninguna organización y se produce en un espacio neutral, alejado del día a día de la gestión y el uso compartido de los recursos. En algunos momentos, cuando surgen tensiones, el grupo trata de encontrar una solución, sin alejarse del objetivo del taller, un resultado compartido que tendrá beneficios para todo el mundo. Esta es una situación que muy a menudo se hace difícil, ya que entran en juego las "conversaciones duras", en palabras de Beetson.

En los talleres en los que aplicamos esta técnica, los participantes manifestaron en la evaluación que había sido una experiencia transformadora. Antes del taller, se mostraban enfadados y frustrados con su situación, una situación terrible, que les generaba un dolor muy grande, y que había que parar. Después de los talleres, los participantes comentaban que habían visto que no estaban solos, que unos sentimientos que pensaban que solo tenían ellos también los compartían otros miembros de la comunidad. Y el resultado de este proceso era una gran sensación de autorrealización. Los talleres generan entusiasmo y energía positiva para hacer avanzar el proceso, y también la confianza que podrán recuperar el control del proceso de desarrollo. Las personas redescubren que es posible ir juntos a pesar de las diferencias y se percatan que ya no hace falta que carguen el peso del dolor y los abusos sufridos individualmente, sino que pueden trabajar juntos para hacer realidad sus aspiraciones.

En un nivel, puede parecer una práctica de desarrollo comunitario muy básico, y de hecho es así. Sin embargo, también es cierto que muy pocas comunidades aborígenes han recibido en los últimos tiempos una ayuda para el desarrollo de este tipo, por más básica que parezca. Al contrario, ya que durante las tres últimas décadas el grueso de las intervenciones han dejado unas comunidades con menos capacidad de actuación y más divididas. No deja de ser irónico, ya que si nos fijamos en medidas externas, como las medidas políticas o los niveles de gasto, parecería que la situación ha mejorado. Este dato confirma que los organismos públicos, y también la mayor parte de las organizaciones no gubernamentales, continúan trabajando a partir de una visión colonialista y paternalista, que

contempla las comunidades como grupos de personas desfavorecidas que deben ser “beneficiarias” de la magnanimidad del Estado, en lugar de ver unos agentes activos en un proceso de descolonización que reclama cambios profundos por parte del Estado y la sociedad culpables de las desventajas. Según Paulo Freire:

Estos hombres (sic)… no son marginados de la estructura, sino hombres oprimidos por la estructura. Como personas alienadas, no pueden superar su dependencia simplemente incorporándose a la estructura responsable de su dependencia.

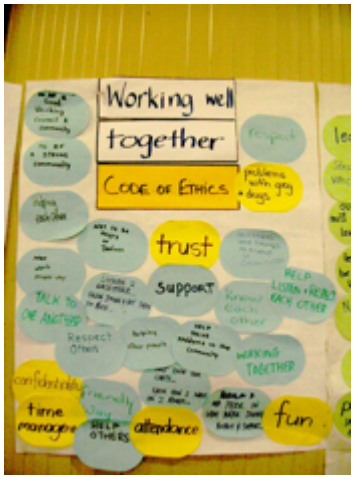
(Freire, 1972, p. 27-8).

El “papel hablante”

Las técnicas de dinamización empleadas en este proyecto no se alejan demasiado de los métodos que podría recoger cualquiera de los manuales educativos de referencia, como *Training for Transformation*(Hope y Timmel, 1999). Las herramientas de análisis de conflicto que hemos empleado también se han descrito en otras obras (como Lederach et al., 2007). Por lo tanto, en este documento centraremos nuestras reflexiones metodológicas en la técnica del “papel hablante”, popularizada en Australia por Julia Wolfson, que la descubrió en Suráfrica en los años noventa como herramienta para trabajar con grupos en situación de conflicto (Wolfson y Fowles, 2008). El “papel hablante” anima a los participantes del taller a plasmar sus palabras, sentimientos e ideas en papeles relativamente pequeños de diferentes colores y formas, que posteriormente se enganchan en grandes cartulinas. Entonces, los participantes y los dinamizadores pueden desplazar las palabras y las frases de un lugar a otro y agruparlas de diferentes maneras, para construir conceptos más complejos. Tal como planteamos más adelante, es un método semejante al sistema de las palabras generativas que Freire utilizaba en sus clases de alfabetización, unas palabras que se podían desglosar en sílabas para formar otras palabras (Schugurensky, 2011, p. 59-65). En cambio, el “papel hablante” no trabaja con sílabas, sino con palabras y frases simples, que se pueden construir y reconstruir para generar nuevos conceptos e interpretaciones.

La gran virtud de esta técnica es que sitúa las palabras de los participantes en el centro del proceso de aprendizaje desde el principio. Por ejemplo, tal como se describe en el primer estudio de caso, nuestros talleres empiezan con una actividad llamada *Working Well Together*(“Trabajar bien juntos”), pensada para definir los

protocolos del taller. El dinamizador principal pide a los participantes que escriban en sus retales de papel de colores sus ideas sobre la conducta que hay que tener en el taller. Normalmente, los participantes escriben palabras como RESPETO, ESCUCHAR, PUNTUALIDAD, etc. En el caso de los participantes y los grupos con un nivel de alfabetización bajo, el dinamizador u otro participante puede ayudarles a escribir las palabras. En todo caso, es fundamental que las personas empleen sus propias palabras. Al final del proceso, se recogen y se ponen en común las diferentes ideas y se revisan las propuestas para tratar de llegar a un consenso con el conjunto del grupo. Una vez alcanzado el acuerdo, estos principios pasan a ser la pauta de comportamiento en el taller. Enseguida, los participantes acaban de experimentar un proceso colectivo de elaboración de normas, en el que han asumido el control y la responsabilidad. En palabras de Freire, se trata de educación en tanto que práctica de libertad: emplea un espacio educativo para poner en práctica el derecho a la autogestión. En este caso, el concepto de “práctica” tiene un doble sentido: se trata de práctica como preparación para hacer lo mismo en otros contextos pero también de práctica en tanto que acción. Y, además, es una práctica que puede generar reflexión, circunstancia que demuestra la unidad dialéctica de teoría y práctica. Casi siempre, cuando una persona se aparta de los protocolos (mostrándose demasiado dominante o no escuchando atentamente la aportación del otro) los mismos participantes le hacen un toque de atención recordando los protocolos aprobados por el grupo. Sin embargo, el proceso también pone claramente de manifiesto que las palabras de los participantes (y, sobre todo, sus sentimientos) son realmente el sujeto del taller, el material objeto de debate y análisis. Esta primera actividad puede desembocar en tareas más complejas, que se pueden abordar de maneras semejantes, como elaborar una lista de los principales problemas o causas de conflicto en una comunidad.



Muestra de “papel hablante” corresponde a la actividad *Working Well Together*

El uso del “papel hablante” no se aleja mucho de la fase de búsqueda de un proyecto de Freire, en el que el equipo de búsqueda se introduce a la comunidad y escucha y anota las ideas de sus miembros, para usarlas más adelante para identificar temas y palabras generativas. En nuestro caso, la diferencia es que las palabras de las personas se generan en el taller y la tarea de depurarlas y escoger las más importantes se desarrolla de una manera más participativa. Sin embargo, se aplica una dinámica semejante, ya que los educadores descubren las palabras que las personas utilizan para hablar sobre sus realidades y, después, convierten estas palabras en los fundamentos que les permitirán construir un relato más crítico, coherente y colectivo de esta realidad.

Acción-reflexión

El paradigma didáctico global de nuestro proceso se fundamenta en el concepto y la práctica de la acción-reflexión. Todas las actividades planteadas en nuestros talleres pueden funcionar como oportunidad para la reflexión, y todas las reflexiones constituyen oportunidades para nuevas acciones. Cuando reflexionamos, pedimos a los participantes que se centren no en lo que han hecho sino en lo que han sentido mientras lo hacían. Y lo hacemos porque las palabras tienen asociadas una carga emocional y lo que la gente quiere o no quiere, lo que valora y no valora, solo se puede descubrir abriendo el “canal emocional”. Creemos que se trata de una perspectiva fundamental en los entornos en los que trabajamos, ya que la descolonización y el desposeimiento hacen que los beneficiarios de estos procesos nieguen e ignoren constantemente los sentimientos

vinculados a estas circunstancias. Los participantes tienen la sensación que hemos escuchado su dolor, una sensación que compartimos mientras sentimos las vivencias de las personas. Sin embargo, es tanto o más importante que se escuchen mutuamente.

En las historias sobre las luchas contra el colonialismo se observan dos tendencias contradictorias. Por una parte, la tendencia a enfatizar la condición de víctimas, el sufrimiento y las desventajas y, por otra, el énfasis en el heroísmo de la resistencia. Ambas realidades son ciertas y se han de reconocer, aunque muchas veces no se reconoce tanto el hecho de que la condición de víctimas, y a veces la lucha (especialmente en condiciones de represión muy intensa), son conocidas y experimentadas de manera individual, dentro de familias o grupos reducidos, y por lo tanto muy a menudo son muy pocas las personas que conocen la experiencia de cada persona o cada familia. Es así como funciona la conocida estrategia de “divide y vencerás”: a las personas no necesariamente saben hasta qué punto comparten su sufrimiento y su lucha con otros. En los talleres que hemos organizado, es muy habitual que los participantes confiesen que acaban de descubrir hasta qué punto tienen cosas en común con personas que viven bien cerca suyo, sobre todo por la percepción que tienen sobre las historias que han vivido. Y eso pasa en gran medida por la dificultad que tienen para hablar sobre las cosas que les han provocado dolor y sobre las cosas que han perdido, porque se han cargado con la culpa y la responsabilidad sobre lo que ha pasado. También acostumbra a pasar que los padres y los miembros más veteranos de las comunidades a veces prefieren no hablar sobre las primeras fases de la colonización, extremadamente violentas, por el deseo de proteger las nuevas generaciones del dolor que puede implicar el hecho de conocer y experimentar estas vivencias. La técnica del “papel hablante” ayuda a las personas a encontrar los puntos compartidos en sus experiencias y aspiraciones, ya que a medida que van apareciendo las palabras en la cartulina, los puntos compartidos se hacen más fáciles de ver. Y seguramente lo más importante es que las revelaciones de los participantes destapan estos puntos en común y demuestran por la vía de los hechos la unidad en la lectura y expresión del mundo y las palabras: es decir, la acción de leer y escribir colectivamente permite tener una visión más nítida del mundo. Por lo tanto, la lectura y la escritura se convierten en acciones de descubrimiento, que permiten poner de manifiesto una realidad que hasta entonces solo se conocía parcialmente.

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

La pedagogía de la gobernanza aborigen

Históricamente, el estado y sus sistemas educativos han sido agentes activos del proceso colonizador, de muchas y diferentes maneras, entre las que la minorización de las lenguas, los conocimientos y las prácticas culturales aborígenes, el intento de inserir los pueblos en los estratos más bajos de la economía de los ocupantes, la difusión de versiones de la historia que negaban o ignoraban la realidad del legado aborigen, como un sistema de gobierno y una economía sostenibles y pacíficos, y el menosprecio de la religión y la filosofía moral aborígenes. De hecho, el instrumento legal más básico de la Commonwealth, la Constitución, no consideró a los habitantes aborígenes como ciudadanos hasta el año 1967. Las escuelas públicas excluían a los niños y a los jóvenes aborígenes, obligándoles a formarse en escuelas de misioneros, con profesores poco preparados. El sistema policial y judicial criminalizaba constantemente la población aborigen, especialmente la más joven, y los índices de reclusión en prisiones y centros de menores han sido tradicionalmente muy altos.

En este contexto, no tiene demasiado sentido hablar de una democracia real o de un estado de derecho que garantice la vida, la paz y la libertad. La realidad de la inmensa mayoría de las comunidades aborígenes australianas es la realidad de unos ciudadanos que con bastante trabajo pueden gozar de paz y seguridad, la clave de vuelta de toda democracia saludable. De manera individual, las personas se ven a menudo incursas a violencia y abusos interpersonales y también a la violencia estructural provocada por la pobreza, el olvido y el menosprecio de sus valores más básicos. A veces la violencia es interna, como demuestran los elevados índices de agresiones, violencia doméstica y abusos de menores. Un punto que no se tiene tanto en cuenta es la violencia estructural, que se manifiesta a través de los altos niveles de desocupación, de arrestos y encarcelamientos, en la falta de viviendas dignas, en los altos niveles de fracaso escolar y de expulsiones de los centros educativos por problemas de comportamiento y también en los altos índices de enfermedades evitables. Y aún se habla menos de una violencia más básica, la que implica el desposeimiento de las tierras, la expropiación forzosa de los territorios ancestrales de la gran mayoría de estas poblaciones, y la explotación de los territorios de una manera agresiva, que rompe los vínculos que los pueblos mantenían de acuerdo con sus creencias espirituales.

Por lo tanto, hay la percepción justificada, especialmente entre las personas más marginalizadas, que las instituciones del estado y la sociedad civil representan una

muy hostil, que perpetúa y refuerza las injusticias históricas. Al mismo tiempo, estas instituciones son omnipresentes y no queda ningún espacio experimental utópico al que los aborígenes puedan retirarse para construir un sistema alternativo, ni tan siquiera los rincones más remotos del continente que se mencionan en el primer estudio de caso. Entonces, el reto consiste en descolonizar las mismas instituciones, incluyendo las instituciones educativas: desmantelar y reconstruir la "casa del amo" con las "herramientas del amo". Esta es una lucha en marcha desde el primer momento que los pueblos aborígenes fueran considerados súbditos británicos y, por lo tanto, pasaran a estar sometidos a las leyes de otro pueblo, el poder ocupante. Aunque la resistencia en algunos casos hizo uso de la violencia y la insumisión, normalmente tuvo un cariz más estratégico, con un cierto nivel de cooperación y aceptación de la autoridad ocupante. En diferentes lugares, a medida que la autoridad colonial extendía su poder y empezaba a construir las instituciones que les permitirían reforzar su poder sobre los pueblos indígenas y sus territorios, estos pueblos encontraron maneras de resistir y de defender sus intereses. Esta lucha es la que da lugar a lo que llamamos una "historia de gobernanza" (Hunt et al. 2008), una historia de contestación al ejercicio del poder. Nuestro planteamiento se centra en la vertiente educativa de esta historia, con la idea de extraer lecciones sobre la manera de ejercer el poder y el control. Dicho de otro modo, queremos profundizar en la "pedagogía de la gobernanza", tal como se percibe en el nivel más local de las comunidades.

Esta historia no excluye una determinada narrativa nacional, y una serie de acontecimientos clave, como la guerrilla armada de resistencia que actuó durante el siglo XIX y principios del XX, las luchas contra los regímenes laborales abusivos de mediados siglo XX, el movimiento por la reforma de la constitución de los años cincuenta y sesenta y las campañas, a partir de los años setenta, a favor de los derechos educativos, el territorio y el reconocimiento de los derechos históricos, y también para exigir disculpas por las "generaciones robadas". Sin embargo, todas y cada una de estas historias nacionales está muy marcada por circunstancias locales que, aunque coinciden a grandes trazos en el relato, presentaban unas diferencias muy significativas en cuanto al ritmo y a los detalles. Durante los cincuenta y cinco años que han pasado desde que la Commonwealth empezase a implicarse directamente en este asunto, esta diversidad local se ha reforzado de diferentes maneras, ya que el reconocimiento constitucional de los ciudadanos abrió la puerta a la posibilidad de formar asociaciones locales y buscar financiación para proyectos de desarrollo locales. Al mismo tiempo, a medida que iba reculando la posibilidad de una eliminación total de la identidad aborigen (el proceso conocido como política

de asimilación), los diferentes pueblos del continente comenzaron a tener la posibilidad de reafirmar la identidad, las lenguas y las culturas propias. La aspiración de recuperar, reconstruir y reafirmar la identidad local es, por lo tanto, uno de los aspectos clave de muchos de nuestros talleres, un aspecto que plantea un reto complejo a las autoridades coloniales, que prefieren un único tipo de ciudadano o, si eso no es posible, agrupar a las poblaciones consideradas "desfavorecidas" en un número reducido de categorías fáciles de gestionar, una de las que forman los aborígenes. En estos momentos, muy pocos organismos gubernamentales han tomado conciencia aunque de hecho se trata de cientos de pueblos diferentes y que, por lo tanto, un modelo único no es una opción válida.

Alfabetización, violencia y transformación de conflictos

A los dos ejemplos prácticos que hemos presentado, la violencia física y estructural, no solo contra mujeres y niños, aunque especialmente, forma parte de las experiencias del pasado, pero también del presente. Las personas son producto de estas circunstancias violentas y, para transformarlas, hacen falta nuevas maneras de hacer las cosas. Y para encontrar estas nuevas vías, se impone una combinación de reflexión crítica e intervención externa. Necesitamos nuevas ideas, que en parte deben venir de fuera. Sin embargo, estas ideas externas también se deben transformar, porque no toman sentido y no pasan a ser "conocimientos realmente útiles" (Thompson, 2000) hasta que se han analizado con el prisma de la experiencia de las personas "de dentro".

Una diferencia separa las experiencias que describimos y la manera como Paulo Freire hablaba de su manera de trabajar: él trabajaba con las palabras que las personas utilizaban y les ayudaba a analizarlas de una manera que les permitiese acceder a una visión más compleja de la realidad que su perspectiva de partida, que consideraba "ingenua". En cambio, aunque nosotros partimos de palabras e ideas de dominio público, nuestros talleres introducen palabras y conceptos nuevos y complejos, derivados de una manera de organizar la sociedad que hasta entonces no formaba parte de las experiencias de los participantes. Estas palabras y conceptos nacen de los conceptos modernos de democracia y estado de derecho y, aunque ya existían en la historia que las personas habían vivido, no tenían ningún significado, ya que tenían prohibido usarlas como herramientas de liberación propia. En nuestros dos ejemplos, pedimos a los participantes que asuman como propias estas ideas y saquen provecho.

Parece claro que una parte de nuestra exposición tiene relación con la

alfabetización, con la manera como las personas aprenden a leer, hablar y escribir palabras que les pueden dar poder. En segundo lugar, tiene relación con la transformación de los conflictos, ya que sugerimos que solo cuando las personas saben usar las palabras de estas maneras pueden aspirar a trastrocar la riada de violencia que les ha enterrado durante siglos. No pretendemos sugerir que la violencia estructural e interna se parará de golpe solo por el hecho que las personas tengan acceso a un nuevo lenguaje, pero el lenguaje de la democracia y el estado de derecho ofrecen una vía de salida de la violencia, una posibilidad de sustituirla por otras formas de gestión de los conflictos. En tercer lugar, aunque la educación popular puede contribuir a la pacificación, también es necesario que se centre en las relaciones de género. El carácter sexista de la violencia después de los conflictos es una realidad incuestionable, pero en la Australia aborigen, igual como en otros países colonizados, la incidencia de la violencia contra las mujeres llega a proporciones alarmantes. Seguramente por ello, las mujeres son la punta de lanza de la lucha para erradicar la violencia y recuperar la paz y la seguridad. Por lo tanto, hay que animar a las mujeres a asumir el liderazgo de este proceso de transformación social. En cuarto lugar, tiene relación con la autodeterminación y la gobernanza. La autodeterminación la ejerce un pueblo que decide libremente su futuro social, económico, político y cultural. Y para poder asumir estas decisiones colectivas y aplicar las acciones que se derivan, es necesario que un pueblo tenga instituciones y prácticas de toma colectiva de decisiones adaptadas al mundo actual. Las prácticas se deben aprender y las instituciones que las amparan, como las constituciones y los consejos comunitarios o los parlamentos, se deben construir. Además, las instituciones de gobernanza y autodeterminación no son como una casa, cuya construcción se puede delegar en otros: las debe construir uno mismo. Tal como decían Horton y Freire, “hay que hacer camino caminando”.

Conclusión

En esta fase del ejercicio, planteamos la sistematización siguiente (Torres, 1992), que establece cinco maneras cómo la educación popular puede contribuir al desarrollo aborigen.

En primer lugar, y por orden de importancia, nuestro enfoque basado en la educación popular espolea a las personas a creer en la posibilidad de un futuro menos violento y más pacífico, que les ofrezca un control mayor sobre sus vidas, aunque sin insinuar que se trate de un proceso rápido ni sencillo. Reconocemos, por lo tanto, que es un proceso que cabe pensar a largo plazo. En segundo lugar,

nuestro enfoque está planteado de una manera intencionada con la idea de crear un espacio seguro para personas que han sufrido conflictos y que viven en un mundo en conflicto, para que puedan compartir experiencias y participar en un diálogo. En este caso, los educadores deben desplegar determinados recursos, para abrir un espacio que de otro modo no existiría. En tercer lugar, el planteamiento anima a los participantes a conectar sus experiencias con un contexto sociopolítico y una historia globales. Las personas que viven un conflicto, o sus familias o comunidades, muchas veces solo tienen un conocimiento parcial de la historia de este conflicto. Por lo tanto, es necesario que vean que su experiencia se enmarca en un proceso de una magnitud muy superior, de tipo histórico. En cuarto lugar, la educación popular reclama un enfoque dialógico, para generar las experiencias de trabajo colectivo necesarias para analizar las situaciones y diseñar estrategias de actuación colectiva. Por encima de todo, se trata de un proceso de construcción y consolidación de relaciones de confianza y solidaridad. Y en quinto lugar, los educadores deben garantizar un apoyo continuado a las personas, para que puedan actuar a partir de las decisiones que hayan tomado y profundizar en la reflexión sobre estas acciones, en un ciclo de acción-reflexión pensado para ayudarles a salir de las condiciones que generan los problemas identificados. Y esta acción transformadora constituye la base de una reflexión posterior.

La condición básica para que todo el proceso funcione es que, dado que la experiencia con la colonización ha sido diferente en cada comunidad, cada comunidad se enfrente a su realidad propia específica, a partir de esta experiencia y esta historia. Por lo tanto, no podemos aplicar ninguna plantilla ni modelo global, sino solo ideas, conceptos y actividades que pueden ayudar a las personas a encontrar su propio camino. Sin embargo, hemos observado que la actuación colectiva es un proceso que solo se puede llegar a dominar a través de un trabajo conjunto para obtener un producto colectivo y, de esta manera, romper el aislamiento y la división, la fragmentación y la fractura que la historia colonial ha impuesto a los pueblos aborígenes. Tal como nos enseña Freire, se trata de pasar a ser sujetos, en lugar de objetos; de aprender que es posible actuar, especialmente con relación al gobierno, y actuar más allá de la negación y la oposición, sino usando las “herramientas del amo”. Este proceso es una etapa necesaria de la reconstrucción de la identidad individual y colectiva y, a largo plazo, quién sabe si de una nueva forma de unidad nacional, que con el tiempo construye, partiendo de la base, estructuras interconectadas de poder local bastante sólidas para hacer de plataforma de un movimiento de transformación más radical y general.

Bibliografía

Beetson, J. (1997). *Indigenous education. Address to UNESCO Confintea V* Indigenous Education Panel, 15 de julio. Consultado el 3 de noviembre de 2011.

Boughton, B. (2005). “The Workers ’ University”: Australia’s Marx Schools & the International Communist Movement ’s Contribution to Popular Education. A: J. Crowther, V. Galloway i I. Martin (Eds.), *Popular Education: Engaging the Academy*(pp. 100-109). Leicester: NIACE.

Boughton, B. (2010). Back to the future? Timor-Leste, Cuba and the return of the mass literacy campaign. *Literacy and Numeracy Studies.*18(2), 23-40.

Durnan, D. (2010). Popular Education & Peacebuilding in Timor-Leste: Theoretical Foundations. A: M. Leach, N. C. Mendes, A. B. Da Silva, A. D. C. Ximenes i B. Boughton (Eds.), *Hatene kona ba/ Compreender/ Understanding/ Mengerti Timor-Leste. Proceedings of the Timor-Leste Studies Association Conference, Dili 2-3 July, 2009*(pp. 272-277). Hawthorn: Swinburne Press.

Durnan, D., i Boughton, B. (1999). *Succeeding Against the Odds. The outcomes obtained by Indigenous students in Aboriginal community-controlled colleges*. Adelaide: National Centre for Vocational Education Research.

Durnan, D., i Beetson, J. (2011). *The pedagogy of solidarity: Timor-Leste and Aboriginal Australia*. Documento presentado en la Timor-Leste Studies Association Conference, 30 julio-1 julio, Dili, Timor-Leste.

Eades, D. (1994). Aboriginal English. A: D. Horton (Ed.), *Encyclopaedia of Aboriginal Australia*(pp. 13-14). Canberra: Aboriginal Studies Press.

FIAEP (Federation of Independent Aboriginal Education Providers). (1997). *Best Practice and Benchmarking in Aboriginal Community-Controlled Adult Education*. Brisbane: Australian National Training Authority (ANTA). Disponible en línea.

Fisher, S., et al. (2000). *Working with conflict: skills and strategies for action*. New York: Zed Books. Distribuït als EUA en exclusiva por St. Martin ’s Press.

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Fletcher, J. J. (1989). *Clean, Clad and Courteous. A History of Aboriginal Education in New South Wales*. Marrickville: Southwood Press.

Freire, P. (1972). *Cultural action for freedom*. Harmondsworth: Penguin.

Goodall, H. (1996). *Invasion to embassy: land in Aboriginal politics in New South Wales, 1770-1972*. St. Leonards, N.S.W.: Allen & Unwin en colaboración con Black Books.

Hope, A., i Timmel, S. (1999). *Training for transformation: a handbook for community workers. Book 4.* Londres: ITDG Publishing.

Hunt, J., Smith, D., Garling, S., i Sanders, W. (Eds.) (2008). *Contested Governance: Culture, power and institutions in Indigenous Australia. Research Monograph 29*. Canberra: CAEPR.

La Fontaine, M. (Ed.) (2006). *New legend: a story of law and culture and the fight for self determination in the Kimberley.* Fitzroy Crossing, W.A.: Kimberley Aboriginal Law and Culture Centre.

Lederach, P., Neufeldt, R., i Culbertson, H. (2007). *Reflective Peacebuilding. A Planning, Monitoring and Learning Toolkit*. Consultado en noviembre de 2011 a: http://kroc.nd.edu

Nyerere, J. (1976/2006). Adult education and development (Reprint of Speech to First World Congress of the International Council of Adult Education Dar Es Salaam 1976). *Adult Education and Development, 67*, 77-88.

Schugurensky, D. (2011). *Paulo Freire*. Londres: Continuum.

Thompson, J. (2001). Emancipatory Learning [versió electrònica]. NIACE Briefing Sheet. Consultado el 4 de noviembre de 2011.

Torres, C. A. (1992). Participatory action research and popular education in Latin America. *Qualitative Studies in Education. 5*(1), 51-62.

United Nations. (2007). *United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples.* Adoptado por la Resolución de la Asamblea General de les Naciones Unidas 61/295 el 13 de septiembre de 2007.

Wolfson, J. (2007). *Using Talking Paper: A resource for enhancing consensual dialogue and participative learning in groups.* Canberra: ORIC, Commonwealth of Australia.

Wolfson, J., i Fowkes, S. (2008). *Something other than talk: communication beyond words. Facilitating group discussion using Talking Paper: an overview.*[versión electrónica]. Consultado el 20 de octubre de 2011 en: http://www.turningforward.org/