



EL ELITISMO EN LAS REPRESENTACIONES DE LOS AGENTES EDUCATIVOS COMUNITARIOS

Mario Viché González
Universitat de València
Editor: quadernsanimacio.net

*“La cultura es como el dinero.
Solo los que la tienen dicen que no es importante”*
Pierre Besnard

RESUMEN

Las representaciones colectivas, en muchas ocasiones estereotipadas, las actitudes paternalistas, un falso sentido de la responsabilidad educadora, las culturas dominantes y las dinámicas centro periferia condicionan en los agentes educativos un elitismo que se manifiesta en sus actitudes y sus formas de afrontar la práctica educadora. Este elitismo es analizado por Pierre Furter cuando se acerca a las Misiones Pedagógicas de la Segunda República Española o cuando analiza los posicionamientos políticos y educativos frente al desarrollo de la comarca extremeña de Las Hurdes o en el momento que se acerca a las propuestas comunicativas de Luis Buñuel y a la Pedagogía Surrealista. Frente a este elitismo que podemos identificar con la Educación Bancaria que plantea Paulo Freire, Furter opta por una pedagogía crítica, dialógica y comprometida con el pueblo, una educación capaz de analizar sus propias contradicciones y poner las herramientas necesarias para una educación autogestionada, liberadora y contextualizada.

PALABRAS CLAVE

Elitismo, pedagogía surrealista, autoeducación, educogenia

RESUMO

As representações coletivas, as atitudes muitas vezes estereotipadas, paternalistas, o falso sentido de



responsabilidade educativa, as culturas dominantes e as dinâmicas centro-periferia condicionam nos agentes educativos um elitismo que se manifesta nas suas atitudes e nas suas formas de encarar a prática educativa. Este elitismo é analisado por Pierre Furter quando aborda as Missões Pedagógicas da Segunda República Espanhola ou quando analisa as posições políticas e educativas relativas ao desenvolvimento da Região da Extremadura “Las Hurdes” ou quando aborda as propostas comunicativas de Luís Buñuel e a Pedagogia Surrealista. Diante desse elitismo que podemos identificar com a Educação Bancária proposta por Paulo Freire, Furter opta por uma pedagogia crítica, dialógica e comprometida com o povo, uma educação capaz de analisar as próprias contradições e fornecer as ferramentas necessárias para uma sociedade autogerida, libertadora. e contextualizado.

PALAVRAS CHAVE

Elitismo, pedagogia surreal, autoeducação, educogenia

1. Las representaciones colectivas de la realidad

En la introducción de su investigación acerca de la región española de Las Hurdes, Pierre Furter parte de la hipótesis de que, “...la construcción de una identidad colectiva juega un papel importante en los procesos de desarrollo local y/o regional” Furter 1993-94, p. 3). Para el autor esta identidad colectiva se configura a través de una relación dialéctica entre factores endógenos y factores exógenos. Es decir, se trata de un equilibrio dialógico entre las representaciones colectivas que configuran la identidad y la autoestima comunitaria y las representaciones que, de esa comunidad, tienen los agentes socioeducativos responsables de los programas de educación, cultura y desarrollo regional. Unas representaciones exógenas que, en demasiadas ocasiones, se sustentan sobre visiones estereotipadas fruto de las dinámicas de poder, éticas de control social, paternalismos elitistas o historias y relatos basados en la tradición y el imaginario colectivo.

Esta dialéctica entre los factores endógenos que configuran la autoestima individual y unas representaciones externas acríticas y estereotipadas está presente también en toda acción



socioeducativa desde la mirada de los diferentes actores individuales, educandos y educadores.

En este último caso, la propia función educativa, un falso sentido de la responsabilidad social, un cierto elitismo académico y una mirada acrítica e institucionalizada de las y los educandos colocan a educadoras y educadores en una posición de privilegio, poder institucional y elitismo que configuran el modelo de una educación bancaria, tal y como la plantea Paulo Freire. (Freire 1970)

Podemos considerar que este elitismo acrítico es el que configura y legitima una educación paternalista, dogmática, unidireccional y piramidal muy alejado de una auténtica educación transformadora más cercana a dinámicas tales como la comunicación interactiva, las relaciones horizontales, el aprendizaje vivencial y transmedia, el diálogo como relación interpersonal, la toma de conciencia crítica, el autoaprendizaje y el trabajo colaborativo como formas de convivencia intercultural, creación de redes de complicidad e identidad comunitaria y, en definitiva, del desarrollo individual y colectivo que supone una auténtica educación liberadora.

Así podemos ver como la capacidad de todo agente sociocultural de tomar conciencia de la realidad y, en concreto, de su función socioeducativa en el seno de las comunidades de aprendizaje, de sus actitudes radicales y de su rol en las relaciones interpersonales y las redes de comunicación colectivas, constituyen tareas totalmente necesarias para superar el elitismo, en cuanto actitud individual y función institucional para, a través del diálogo, una autoevaluación constante, una objetivación permanente de las situaciones y las dinámicas educativas y culturales de las que participa, ser capaz de tomar conciencia de su realidad, transformar sus narrativas estereotipadas en relatos de interactividad y, de esta manera, ser capaz de transformar las actitudes radicales que condicionan sus relaciones con el otro, su participación en las dinámicas de aprendizaje y su rol en las comunidades y redes cooperativas y grupos en los que participa.

Será esta capacidad de transformarse y transformar la que va a permitir a educadoras y educadores socioculturales superar el elitismo, cambiar su mirada del otro, establecer relaciones horizontales y, a través del diálogo y la búsqueda de significados, favorecer la autoestima individual y colectiva, el autoaprendizaje y el desarrollo de la comunidad.



2. El elitismo en las Misiones Pedagógicas. La misión Pedagógico-Social de Sanabria.

Pierre Furter analiza las actitudes de las élites educadoras en sus investigaciones sobre las Misiones Pedagógicas en España (1931 a 1936) así como en su análisis de las causas del sub desarrollo histórico en la región española de Las Hurdes.

El estudiar el fenómeno de las Misiones Pedagógicas, Furter señala la presencia de numerosos intelectuales y educadores en las actividades del patronato de Misiones. Intelectuales de la talla de Federico García Lorca, Antonio Machado, Ramón Gaya, María Zambrano, Oscar Esplá, Rafael Dieste, Joan Gil Albert o Josep Renau, entre otros muchos académicos, educadores y estudiantes participan del movimiento misionero. No todos ellos se posicionan de la misma manera ante los vecinos de las poblaciones que visitan. Un elitismo cultural y un paternalismo salvífico está presente en las narrativas identitarias de gran parte de estos educadores y difusores de la Cultura. Es el elitismo de un patrimonio cultural detentado por la intelectualidad y que ha de ser inculcado a un pueblo inculto y subdesarrollado. Esta idea, propia del modernismo, es ya cuestionada por algunos intelectuales institucionistas que promueven el concepto de una cultura popular que suponga valorar la cultura del pueblo, encontrarse con él e interactuar de forma activa y militante. En este sentido María Zambrano afirma: "Ir a los pueblos es reencontrarse con una población infravalorada y revivir la cultura con ella". Pero ello supone un cambio de actitud educadora, una transformación de la mirada, una transformación de las narrativas radicales que afectan a la práctica socioeducativa y, en consecuencia, un profundo cambio en los modelos de representación de la educación, la cultura y la comunidad. (Zambrano 1977) Pero, como explica Furter, fue en la Misión Pedagógico Social de Sanabria, desarrollada entre el 5 y el 15 de octubre de 1934, cuando se cuestiona al elitismo de muchos de los misioneros al chocar frontalmente con la realidad con la que se van a encontrar. Es la visión que reciben de la pobreza material con la que se encuentran, en contraste con la humanidad y la cultura ancestral de los vecinos, lo que va a provocar un intenso debate entre los misioneros, un posicionamiento individual y colectivo y, como consecuencia, un cambio en las narrativas de representación de la realidad y la transformación



de la acción sociocultural de la misión. Lo que iba a ser una acción unidireccional de tipo bancario de difusión cultural se transforma en un proyecto colaborativo, en el que se implican los misioneros junto a los vecinos, y que engloba acciones relacionadas con la salud, la higiene, la alimentación, la producción agrícola, la cultura y la educación.

Este elitismo del estatus y la función educadora es abordado por otros autores desde otras miradas convergentes. Así Paulo Freire nos habla de una educación bancaria basada en el verbalismo, el paternalismo y una comunicación unidireccional y dirigista (Freire 1970), mientras que Denise Najmanovich nos habla de una ética del control fundamentada en la inseguridad, el miedo a la diferencia y un posicionamiento desde el poder institucionalizado y la autoridad como principio de la acción socioeducativa. (Najmanovich 2019)

3. Elitismo y representaciones colectivas de la realidad. El caso de la región española de Las Hurdes

En su detallado estudio acerca de las representaciones de la identidad colectiva en la comarca extremeña de Las Hurdes, Pierre Furter demuestra como las representaciones exógenas de la realidad hurdana condicionan la capacidad y la forma de intervención de las administraciones culturales y educativas pero, de una manera más precisa, condicionan la construcción de la identidad colectiva de los propios habitantes de Las Hurdes.

Para Furter, las representaciones sociales que configuran la identidad colectiva se configuran a través de imágenes mentales, procesos simbólicos que dan significado a la realidad y a las vivencias colectivas así como a las narrativas radicales que justifican posicionamientos y conductas comunitarias. En este sentido representaciones y narrativas relacionadas con la incultura, la barbarie, el atraso o el subdesarrollo condicionan acciones socioculturales institucionalizadas de carácter reparador, asistencialista o paternalista que, en la mayoría de las ocasiones, no cuentan con los medios y recursos adecuados y, en todo caso, condicionan la falta de una visión utópica totalmente necesaria para el desarrollo de una acción sociocultural y educativa eficaz y transformadora.



Narrativas como las que siguen a continuación, siendo de carácter exógeno, condicionan una acción sociocultural totalmente bancaria, dirigista y, a la postre, ineficaz, al tiempo que provocan un déficit de autoestima colectiva, condicionando las capacidades endógenas de autoaprendizaje y desarrollo.

“En ella moraban hombres gentiles a quién el demonio tenía engañados con apariciones visibles”

Obispo de Coria (1604), En Furter (1993-4, p. 19)

“Entre ellos imperan y dominan todos los vicios. En efecto, con la suciedad reina la inmoralidad más profunda, supuesto que viven juntos hijos, padres, esposas, abuelos,... Se comprende que seres caídos en tanta abyección y envilecimiento no reparen en cometer delitos por horrendos que parezcan... En varios puntos ignoran hasta el valor de la moneda” (De la Flor 1989, p. 107)

Como demuestra Furter en *Les Espaces de la Formation* (1983), el desarrollo humano y territorial es el resultado de la génesis de una utopía colectiva fruto de unas representaciones dialógicas de la realidad y de las capacidades de autodesarrollo que condicionan tanto la autoestima colectiva como el potencial de autoaprendizaje y desarrollo autónomo de las comunidades humanas.

Se hace pues, completamente necesario superar representaciones elitistas y estereotipadas de la acción cultural y educativa que bloquean las posibilidades de formación y desarrollo para transformarlas en representaciones críticas e interactivas que permitan el diálogo entre los diferentes actores de la comunidad, posibiliten las vivencias compartidas, generen espacio para el desarrollo de proyectos cooperativos y, de esta manera, generen autoestima positiva y utopías realizables de cambio y transformación sociocultural.

4. El elitismo como posicionamiento intelectual

Pierre Furter analiza el fenómeno del elitismo en el arte y la cultura al recuperar el debate entre el



pintor Ramón Gaya, que había participado en las Misiones Pedagógicas reproduciendo los cuadros del Museo del Prado para ser expuestos en el Museo itinerante del Pueblo, y el pintor y cartelista Josep Renau que fuera Director General de Bellas Artes durante los años 1936 a 1939 en plena Guerra Civil española. En el debate entre ambos artistas se vislumbra un doble posicionamiento ante la cultura, la obra artística, su difusión y la relación con el pueblo. Por una parte nos encontramos con el posicionamiento narrativo de Ramón Gaya que en el número 1 de la revista *La Hora de España* (enero de 1937) se posiciona por el arte como expresión del alma del artista y de su capacidad para transmitir emociones, de alguna manera, se posiciona por un arte por el arte, capaz de generar emociones independientemente de sus usos. Para Gaya la función del arte no es la de ser “emocionante” sino que ha de ser “capaz de generar emociones”.

Ante la postura de Gaya, Josep Renau responde optando por un arte comprometido, capaz de comunicar, generar debate y comprometerse con el pueblo y la transformación social. Es, en este sentido que Renau afirma: “...el arte y la cultura en general tienen inmanencia y deben tener en conciencia un contenido político y una función social, en el alto sentido de la palabra” (Renau 1976, p. 89)

Siguiendo este discurso, María Zambrano (1977) también insiste en la disyuntiva entre el artista como creador neutral, como creador de contenidos y significados o el arte como compromiso con el pueblo y con la historia. De esta manera, podríamos hablar de un arte elitista como plena libertad de expresión del artista o un arte popular, comprometido, que surge del diálogo con el entorno y con la comunidad y sus contextos históricos y socioculturales. En el primer de los casos hablaríamos del artista y el intelectual como generador de narrativas que transmite al pueblo de una manera unidireccional y bancaria, en palabras de Paulo Freire, mientras que en el segundo caso estaríamos hablando de un arte y una cultura autogestionados, en diálogo problematizador constante con las variables socioculturales de la comunidad. Estaríamos hablando de un arte social que surge de la interactividad, del diálogo social y que confiere significado y coherencia a las inquietudes socioculturales de las comunidades.



5. Elitismo y estereotipos en la narrativa de los agentes socioeducativos.

Pierre Furter (2002), al presentar la figura de Luis Buñuel como educador de masas a partir del análisis del documental “Tierra Sin Pan” (1933) que Buñuel dedica a la comarca extremeña de Las Hurdes, pone el acento en la visión simplista y estereotipada que del mundo rural tiene la clase media española, que mira a la ruralidad desde una óptica muy alejada de la realidad, característica del centralismo y el elitismo urbano. Una mirada a la que Furter califica como la del “drama rural” y que se define desde:

“Su aparente ruralidad no era más que un pretexto para desarrollar “un registro dramático” forjado y caracterizado por conflictos salvajes que como final encontraban la resolución en los sentimientos así como singularidades pintorescas que parecían perfectamente naturales en un mundo rural imaginado a partir de prejuicios y estereotipos desde la cultura urbana dominante”.
(Furter 2002)

Frente a esta visión estereotipada, centralista, simple, “dramática” y elitista, Furter señala como Buñuel propone una “Pedagogía surrealista” como fórmula para provocar al espectador, como estrategia de cuestionamiento de la realidad mediante el absurdo y la contradicción y como método dialógico de análisis crítico, decodificación de estereotipos y transformación de las narrativas elitistas de aculturación y paternalismo salvífico por unas narrativas críticas de interactividad, trabajo colaborativo, autoestima colectiva y desarrollo de proyectos autogestionados de transformación de la realidad sociocultural.

Una pedagogía surrealista que, rayando en el absurdo, utiliza la contradicción, la paradoja y las miradas divergentes para provocar un diálogo problematizador, la toma de postura crítica y la transformación de las narrativas que condicionan las actitudes ante la acción sociocultural y los proyectos colaborativos.

En este sentido afirma Furter:

“Con esta finalidad, utiliza abundantemente la paradoja; sorprende con rupturas inesperadas y



hace un uso constante de “la extrañeza” para desmitificar un realismo superficial. Como quería el surrealismo, se esfuerza en ir lo más lejos posible para superar la mirada de lo real para llegar a una (sub) realidad que esconde lo oculto para desentrañar los secretos de la realidad y evitar pasar solo sobre su superficie.” (Furter 2002)

Desde una perspectiva más pedagógica Furter defiende la Pedagogía Freinet como fórmula de compromiso con la comunidad, participación del debate social, educación y cultura popular, autogestión ciudadana y cuestionamiento de las miradas estereotipadas del centralismo y el elitismo de la cultura dominante. En la medida que la Escuela Moderna que propone Freinet se convierte en una intervención en y desde la comunidad, en la medida que educandos y educadores participan del debate social local y, transformando las representaciones identitarias de sumisión social y cultural para transformarlas en narrativas liberadoras de autoestima colectiva, participación en la vida de la comunidad y ciudadanía activa, estas pedagogías se convierten en pedagogías liberadoras de visibilidad ciudadana, superación de las representaciones estereotipadas, conciencia crítica y transformación social.

Es, desde esta perspectiva, que Furter señala:

“En que medida el “método” Freinet contribuyó a cuestionar la involución de la pedagogía y constituyó la alternativa de aquello que es evocado con tanta ironía en la secuencia de Las Hurdes. En primer lugar: alfabetizar, supone primero aprender a escribir, después a leer lo que uno ha escrito”. (Furter 2002)

Son diversos factores los que condicionan el elitismo, la clase social, la cultura dominante, el intelectualismo académico, la cultura urbana, el centralismo así como otros factores relacionados con la religión, la raza o la identidad de género.

En el caso de la función educadora, a los factores condicionantes del elitismo hay que añadir los condicionantes propios del rol que desempeña, la responsabilidad institucional, la función directiva y



un sentido salvífico culturizante. A la narrativa tradicional de “Enseñar al que no sabe”, que coloca a las personas educadoras en una posición de privilegio, se añade una falsa responsabilidad institucional y, en palabras de Najmanovich (2019), un miedo a la incultura, al desorden, a lo desconocido, al descontrol que todo ello provoca, dando lugar al fenómeno que Najmanovich define como la “ética del control social”.

Frente a este posicionamiento, Paulo Freire (1970) cuestiona la premisa de una educación bancaria cuando plantea que “Nadie educa a nadie, nadie se educa solo, mujeres y hombre se educan entre si, mediatizados por el mundo”, mientras que Najmanovich apunta a una ética de la convivencia como principio de una relación educativa horizontal y cooperativa.

Esta representación de la función educadora desde el elitismo, fruto de la clase social de procedencia, de los estudios realizados, de su responsabilidad social como profesional de la educación sociocultural y de un posicionamiento desde el poder que le otorga la gestión y la organización del espacio y los proyectos comunitarios, ha de ser superada a través de un compromiso con la comunidad fruto de la participación, del debate social, la interactividad y la gestión ciudadana de las dinámicas socioculturales de la comunidad.

Una transformación que ha de llevar a educadoras y educadores a autoevaluarse constantemente, a reflexionar críticamente sobre su práctica y las consecuencias de sus acciones, a transformar su mirada sobre la comunidad y las personas con las que interactúan, a comprometerse con la colectividad, a establecer relaciones dialógicas con las personas y las comunidades, a abandonar actitudes y posicionamientos de poder para trabajar colaborativamente en la autogestión de la cultura y la identidad comunitaria.

Una transformación que solo es posible a partir de una actitud de apertura a nuevas miradas y vivencias y que se materializa mediante la vivencia significativa, el diálogo y la reflexión crítica. Una transformación necesaria, no solo para establecer relaciones horizontales e interactivas con los miembros de la colectividad sino, esencialmente, para optimizar y proporcionar calidad a las dinámicas en las que interactúan educadoras y educadores socioculturales.



6. Representaciones críticas para una educación sociocultural transformadora.

Si bien hasta aquí hemos ido planteando claramente la necesidad y los caminos para la superación del elitismo en todo agente sociocultural y educativo y como transformar las representaciones elitistas en unas narrativas críticas y liberadoras que supongan un compromiso con la comunidad y con sus dinámicas culturales de autogestión y desarrollo autónomo. Si ha quedado claro que el camino pasa por la autoevaluación, la autocritica, el diálogo y la decodificación de estereotipos, en este último apartado, y a modo de conclusión, queremos visibilizar las actitudes radicales que toda persona educadora, que trabaja desde la cultura y la comunidad, ha de poner en práctica en su quehacer cotidiano de animación de las dinámicas culturales propias de la comunidad con la que trabaja.

Estas actitudes radicales pasan por la cultura, la sensibilidad, la aceptación de la diferencia y la comunicación interactiva en cuanto posicionamientos básicos para la práctica de una educación crítica, liberadora y transformadora.



Figura 1. Actitudes radicales en la superación del elitismo

Cultura, que supone un conocimiento significativo de las identidades, los condicionamientos socio históricos y las pautas socioculturales de la comunidad con la que interactúa. Una cultura que supone



un conocimiento no solo de datos, procesos y dinámicas, sino que es, ante todo, un conocimiento de signos y significados, así como de las múltiples implicaciones que dan forma y sentido a las identidades socioculturales presentes en la comunidad.

Sensibilidad, que supone la capacidad de comprender y valorar a la otra persona, su cultura y su comunidad. Sensibilidad que supone la capacidad de aplicar la inteligencia emocional, aportando la capacidad de emocionarse, ilusionarse y comprender, de una manera afectiva, la realidad del otro. Sensibilidad que supone tacto, racionalización de las emociones y creación de sentimientos positivos hacia la cultura y la comunidad con la que compartimos vivencias.

Aceptación de la diferencia, que va más allá del respeto hacia la identidad, la cultura y sus condicionantes, aceptación de la diferencia que supone apertura a las otras personas y las comunidades diferentes a mí, aceptación que supone apertura al diálogo, al encuentro interpersonal y a la acción colaborativa e intercultural.

Comunicación, que, fundamentada en la dialogicidad como actitud vital, va más allá del diálogo y la comprensión de la realidad, supone interactividad, relación de horizontalidad, creación de redes de ciudadanía, adhesión, complicidad y compromiso con el otro, la comunidad y las dinámicas colaborativas de transformación sociocultural.

Como hemos visto, la superación del elitismo institucional y de clase para convertirlo en una relación dialógica, ciudadana y comprometida con el entorno y la comunidad supone una toma de conciencia crítica, una autoevaluación dialógica y un reposicionamiento continuo de los agentes sociales, culturales y educativos como fórmula para la gestión de la utopía y la transformación social.

Referencias.

De la Flor, F.R. (1989), *De las Batuecas a la Hurdes: fragmentos para una historia mítica de Extremadura*, Editora regional de Extremadura.

Freire, Paulo (1970), *Pedagogía del Oprimido*, Siglo XXI Editors

Furter, Pierre (1983). *Les espaces de la formation*. Presses Polytechniques Romandes.



Furter, Pierre (1993-4), Las Hurdes, Fictions et Realités d'una region espagnole,

En: https://quadernsanimacio.net/pierrefurter/index_htm_files/LAS%20HURDES.pdf

(recuperado 12/02/2024)

Furter, Pierre (2002), Luís Buñuel, educador e pedagogo. Revista galega do Ensino, ISSN 1133: 911X, Número 35, Maio 2002.

Najmanovich, Denise (2019). *Complejidades del Saber*. Noveduc. Perfiles.

Renau, Josep (1976), La función social del cartel, Fernando Torres.

Zambrano, María (1977), Los intelectuales en el drama de España, Alianza.