

XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia, Facultad de Humanidades y Centro Regional Universitario Bariloche. Universidad Nacional del Comahue, San Carlos de Bariloche, 2009.

Teoría, práctica y protagonismo en educación popular.

Vila, Diana y Di Matteo, Javier.

Cita:

Vila, Diana y Di Matteo, Javier (2009). *Teoría, práctica y protagonismo en educación popular. XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia, Facultad de Humanidades y Centro Regional Universitario Bariloche. Universidad Nacional del Comahue, San Carlos de Bariloche.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-008/803>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Teoría, práctica y protagonismo en educación popular

Vila, Diana y Di Matteo, Javier

1. Introducción:

En los últimos años muchas investigaciones han orientado su mirada hacia los movimientos populares y más cerca en el tiempo, hacia procesos educativos existentes en estos. En nuestro caso venimos desarrollando acciones articuladas entre docencia, extensión e investigación en movimientos populares urbanos y rurales. Estas acciones son concebidas desde la perspectiva teórico-metodológica de la Educación Popular.

Sin ánimo de ahondar en las disputas por los sentidos de esta expresión, sino con el de ser más precisos y hacer más comprensibles las ideas que siguen, podemos afirmar que este trabajo se inscribe en una perspectiva de la EP, que no es única ni pretende exclusividad: nos referimos a la "corriente latinoamericana de educación popular".

La educación popular así pensada y practicada, supone el desarrollo de procesos educativos vinculados de algún modo a la práctica organizativa de los sectores populares y no se explica a sí misma por su relación con las prácticas escolares:

La educación, y en especial la que pretende ser popular, no se agota en el dispositivo escolar ni en el sistema graduado de educación controlado por el Estado. Las organizaciones de las clases subalternas, siempre y de diverso modo, intervinieron en la formación de sus miembros. Estos espacios fueron también potenciados por la intervención de quienes se sintieron convocados por las propuestas de la Corriente Latinoamericana de Educación Popular. Sostenemos así, que no pueden pensarse como marginales a la escuela, sino como procesos que tienen una identidad propia en los límites de la autonomía de esas organizaciones populares (Michi, 2008).

Enfatizar este carácter "extraescolar" de nuestra actividad no tiene como objetivo polemizar sino hacer explícito que ciertas prácticas no pueden ni deben evaluarse como opuestas, alternativas, complementarias, diferentes, a las escolares. Necesitamos pensarlas en relación a sus objetivos, sus sentidos, su razón de ser, fuertemente articulado a las experiencias y proyectos de las organizaciones.

Las organizaciones con las que acordamos actividades y procesos juegan un papel preponderante como escenarios de la práctica educativa y los participantes de los procesos de formación son generalmente miembros de las mismas organizaciones. Pero lo decisivo es que las organizaciones definen, en un acuerdo, los objetivos de esa práctica. Esos objetivos se enmarcan en la política de cada una de ellas.

Enmarcados esa opción, ciertos aspectos vinculados a la producción teórica, a la relación entre teoría y práctica, los principios metodológicos, el papel de los sujetos en esos procesos, etc. vienen siendo objeto de nuestro interés y reflexión. En este trabajo nos propusimos compartir algunas reflexiones y participar de los debates que los rodean.

2. procesos de organización popular y conocimiento.

Pensar la EP y sus procesos de teorización en el marco de la experiencia organizativa de nuestro pueblo conduce a reparar en ciertas formas de conocer, como práctica y ciertas formas de conocimiento, como construcción relativamente formalizada por la experiencia existente. Por supuesto esto existe antes de nuestra acción pedagógica y con independencia suya.

La actividad organizada necesita, por su propio peso, la puesta en juego de saberes y por su inherente complejidad necesita a su vez y de manera permanente, crear nuevos saberes, complejos y articulados entre sí en la experiencia.

Esta constatación abre un campo de indagación, de búsqueda de intento de comprensión: se hace razonable entonces que una práctica de educación popular se preocupe por qué es conocer en un proceso organizativo en general y en uno específico. Se preocupe por las formas en que se conoce, los modos en que ese conocer se consolida en formaciones discursivas diversas y en prácticas que dicen, fuertemente significantes. Por cómo ese saber consolidado circula entre los sujetos y cómo se articula con otros nuevos que surgen. Por indagar además, las tramas de ese saber, su contenido argumentativo, narrativo, sus símbolos capaces de condensar significaciones. Puede preguntarse además, y de hecho suele ser muy necesario hacerlo, por la relativa legitimidad que los distintos saberes emergentes o consolidados tienen frente a otros, e incluso si son reconocidos como valiosos o bien, si siendo tan cercanos a la experiencia, no se los identifique como tales, es decir, como saberes.

Como nos invita a pensar Carlos Rodrigues Brandao, la vida humana subsiste por su capacidad de producir y poner a circular saber y símbolos, por lo que, a la hora de acercarnos a una expresión de la vida humana, a una manifestación de la vida colectiva, más que preguntar por los saberes ausentes o devaluados propios de otros campos conviene preguntarse por los saberes que allí están presentes. Así lo formula este autor al abordar el problema en perspectiva histórica:

La producción de un saber popular se da, pues, en dirección opuesta a aquella que muchos imaginan que es la verdadera. No existió primero un saber científico, tecnológico, artístico o religioso «sabio y erudito» que, llevado a esclavos, siervos, campesinos y pequeños artesanos, se tornó, empobrecido, un «saber del pueblo». Hubo primero un saber de todos que, separado e interdicto, se tornó «sabio y erudito»; el saber legítimo que pronuncia la verdad y que, por oposición, establece como «popular» el saber del consenso del que se originó. La diferencia fundamental entre un y otro no está tanto en grados de calidad. Está en el hecho de que uno, el «erudito», se volvió una forma propia, centralizada y legítima de conocimiento asociado a diferentes instancias de poder, en cuanto el otro, «popular», quedó difuso - no-centralizado en una agencia de especialistas o en un polo separado de poder - en el interior de la vida subalterna de la sociedad. (Brandao, 1996)

3. La valoración del saber popular

Por supuesto, podremos establecer distintas valoraciones respecto de esos saberes, y aplicado al caso de las organizaciones, es probable que no haya una respuesta general a las preguntas que siguen y que haga falta siempre una respuesta particular para cada organización, para cada pregunta.

El educador popular probablemente se pregunte cuál es la capacidad crítica de ese saber, su capacidad cuestionadora del orden, se pregunte además por la capacidad de ese saber por comprender la realidad y los procesos sociales locales y generales, se pregunte también por la efectividad de esos saberes, qué tan necesarios son de cara a la práctica de la que emergen. Se pregunte por las identidades que promueve ese saber, por las subjetividades que moviliza, si aporta o no a la autoconfianza, al deseo de transformar la vida, el país, el mundo. Y por supuesto valorará esos saberes al preguntarse por cómo circulan y cuántos y quiénes disponen de los mismos.

Sin duda puede haber, como ocurre, variadas maneras de valorar este saber y distintos acentos puestos en alguna y otra de las preguntas que formulamos antes.

Pero, de todos modos, existe un fuerte consenso: se hace necesario partir del reconocimiento de la existencia de ese saber y de algún modo ponerlo en juego, en los procesos de formación que son pensados desde la perspectiva de la Educación Popular. Y más aún, difícilmente pueda considerarse educación popular una práctica que desconozca esos saberes o no los haga jugar en el proceso educativo.

Ese consenso se organiza alrededor de afirmar que ese saber tiene como atributo positivo el hacer posible la experiencia social en cuestión y a la vez, de la afirmación de que es imposible alcanzar un objetivo pedagógico que no parta del saber del educando. Puede ser innecesario, aunque no por eso menos grato, citar las palabras de Freire:

“Será a partir de la situación presente, existencial y concreta, reflejando el conjunto de aspiraciones del pueblo, que podremos organizar el contenido programático de la educación y acrecentar la acción revolucionaria. En verdad, lo que debemos hacer es plantear al pueblo, a través de ciertas contradicciones básicas, su situación existencial, concreta presente, como problema que, a su vez, lo desafía, y haciéndolo le exige una respuesta, no a un nivel intelectual, sino al nivel de la acción. (...) Nuestro papel no es hablar al pueblo sobre nuestra visión del mundo, o intentar imponerla a él, sino dialogar con él sobre su visión y la nuestra. Tenemos que estar convencidos de que su visión del mundo, manifestada en las diversas formas de acción, refleja su situación en el mundo en el que se constituye¹. La acción educativa y la acción política no pueden prescindir del conocimiento crítico de esta situación, so pena de que se transformen en "bancarias" o en una prédica en el desierto. (...) (Freire 2008: 108-109)

Por otro lado, si hay espacio para la acción pedagógica, es porque se supone que algo podemos aportar desde otra experiencia y otro saber externo a la experiencia de organización popular. Ese aporte buscará establecer una relación con el saber popular que evidentemente descarta la posibilidad de depósito, donación, o imposición, de un saber de más calidad en una cabeza ocupada entre otras cosas por uno de menor calidad.

En este punto necesitamos afirmar que el respeto de los saberes populares, productos de la inserción en el mundo, de la experiencia, no conduce a la negación de la actividad docente ni a la defensa del espontaneísmo. Si bien aquí podríamos tentarnos a traer debates que exceden a este trabajo, nos contentamos con afirmar que ambas actitudes

son ajenas tanto al pensamiento de Freire (recordemos si no qué lejos del espontaneísmo se encuentra la investigación de los “universos temáticos”, la propuesta de “temas generadores”, las estrategias de problematización) como a la propuesta de Educación Popular en la que nos posicionamos.

4. educación popular: teoría y saber popular

Una de las respuestas más afianzadas en el campo de la educación popular, para definir el aporte de la acción educativa a la experiencia popular se organiza a partir de la idea de teorización. Esta respuesta es difundida hacia fines de la década del 80 por educadores como Oscar Jara (1985, 1995) o Carlos Nuñez Hurtado (1993, 1998). La idea de teorización, como propuesta, supone un distanciamiento respecto de la idea de “transferir teoría” de manera similar a como Freire había opuesto a las prácticas y concepciones bancarias una propuesta problematizadora.

La necesidad de transmitir una teoría elaborada lejos de la experiencia popular e incluso, por otras categorías sociales, corresponde a una perspectiva dominante en la izquierda durante gran parte del siglo veinte. En esa transmisión se reconoce por un lado, la virtud de la teoría como factor subjetivo de los procesos revolucionarios y por otro, la incapacidad de la experiencia popular de traspasar la inmediatez y la mirada reivindicativa.

Esta perspectiva comienza a debatirse desde la década del 60¹ y si bien aún es sostenida por organizaciones de izquierda entra en crisis y evidencia su fracaso práctico en los años 80 y 90. Se trata de un debate mayor, en alcance, que el que este trabajo propone y que se refiere a los niveles de centralización, unidad de criterios, de mandos, al problema de la unidad y la diversidad, entre otros.

Y de manera complementaria y en un plano más cercano a la especificidad de la acción educativa, hay algunos elementos salientes que nos ayudan a pensar el por qué la teoría no es transferible, sino que es necesario que se construya en los procesos de organización popular.

Porque hay un saber en el que debe apoyarse

La práctica de la educación popular supone que ya existe teoría cada vez que existe una organización popular. Ya existe un saber en juego, en la práctica, que incluso puede ser (y generalmente es) desconocido por el educador. Ese saber puede considerarse teoría pues reúne dos características definitivas a tal efecto. Supone una explicación de la realidad sobre la que se actúa y al mismo tiempo, orienta la acción en determinados sentidos.

De ningún modo puede pensarse nuestra actividad como la de llevar teoría allí donde no hay teoría: nuestra tarea es la de afectar de una manera a esa teoría ya existente con elementos que consideramos válidos a partir de nuestra experiencia (retomaremos esto luego)

¹ Ver Michi (2008), Op cit.

En tal sentido, teorizar refiere a enriquecer, nutrir la teoría que ya está en juego en la experiencia organizativa popular.

Por supuesto, cualquier experiencia supone elementos que están en proceso, inconexos, aún no organizados en una explicación o en una plataforma de acción. Podemos decir entonces que esta teoría está en proceso, está dándose en la práctica de los sectores populares.

Porque considera la reflexión como una actividad donde los sujetos son protagonistas

La educación popular tiene como objetivo formar sujetos capaces de reflexión propia, de creación de respuestas, de desarrollo de estrategias. En ese sentido, su protagonismo al momento de la reflexión es vital en la conformación de esas capacidades. En el proceso en que el sujeto se hace de esos dos elementos que conforman la teoría: la interpretación del mundo y la proposición de prácticas, su protagonismo es indispensable.

En este sentido teorizar, como actividad protagonizada por los participantes de los procesos surge como necesidad política: la de formar compañeros con capacidad de comprender y proponer autónomamente.

Porque descrea de la distancia entre práctica y saber

La Educación Popular supone también que los conocimientos construidos en espacios sociales diferentes a la práctica particular que conforman los sujetos en formación mantienen una relación que deberá cada vez especificarse, producirse, una relación que no es de ningún modo natural o necesaria.

Ese saber fruto de otra reflexión, realizada por otras personas, en otra experiencia y generalmente en otro tiempo puede ser muy útil, enriquecedor, etc., pero de ningún modo puede afirmarse que es necesario a esa práctica, que le corresponde, que es el que les está faltando a esa práctica particular.

Desde esta perspectiva la teoría es siempre nueva y organizada desde la experiencia. No se trata de algo ya establecido y que debe ser “construido” por los sujetos por razones pedagógicas o didácticas. No se trata, tampoco, de una coincidencia entre una teoría elaborada antes, desarrollada y unas construcciones particulares, que, casual (y sospechosamente) son idénticas. Se trata simplemente de pensar la teoría como una parte de la experiencia, como el momento reflexivo de la praxis.

5. la práctica educativa y el saber de la experiencia

En la década del 80 Oscar Jara formula la propuesta de una Concepción Metodológica Dialéctica (CMD). Se trata de una búsqueda conceptual y metodológica que esté a la altura de la necesidad de que aquel que es protagonista de la experiencia sea, a su vez, protagonista de la teorización de su práctica.

Para Jara, la relación entre concepción y metodología no se puede eludir, la coherencia entre una y otra se hace indispensable. Aquí nuevamente, el pensamiento de Freire es reconocible.

Dice Jara:

“De esta visión surge una comprensión articulada entre práctica y teoría, que privilegia, en definitiva, a la práctica, colocando a la teoría en función de ella: en los procesos educativos, debemos siempre partir de la práctica de los participantes, seguir todo un proceso de teorización que permita comprender esa práctica dentro de una visión histórica y de totalidad para finalmente volver de nuevo a la práctica, y gracias a una comprensión integral y más profunda de los procesos y sus contradicciones, orientarla conscientemente en una perspectiva transformadora.” (Jara, 2001; p91)

En tal sentido se estructuran tres momentos del proceso pedagógico. Un momento en el que la práctica se objetiva, un momento de análisis y un momento de reflexión sobre la vuelta a la práctica.

A) En el plano metodológico, la práctica debe ser puesta sobre la mesa, es decir, debe ser traída, evocada, o de otra manera, reconstruida o recuperada. Sabemos de todos modos que es imposible “poner en una mesa” la experiencia social. Esto significa que se construirá un discurso referido a la experiencia que tendrá un carácter básicamente descriptivo y que será necesariamente un recorte de esa experiencia. Y no se trata de un recorte entendido desde la perspectiva del alcance de la mirada de los sujetos (micro en oposición a macro social, particular en oposición a general, parcial en oposición a total). La recuperación de la práctica puede ser y frecuentemente es, una construcción que apunta a la totalidad, a lo general y a lo macrosocial. Es igualmente recorte en tanto discurso que se cierra y que objetiva una realidad compleja, la deja fija en palabras (o en acciones, en el caso de una dramatización, aunque frecuentemente estas acciones son después puestas en palabras, analizadas por medio del diálogo). Y es recorte también porque la recuperación de la práctica supone algún nivel de estructuración de acuerdo a los ejes que vehiculiza la propuesta metodológica.

La recuperación es una cierta objetivación de la práctica social. Al fijar la práctica en un discurso se produce la posibilidad de tomar cierta distancia de ella para ejercer el análisis.

La recuperación es además un discurso colectivo, un consenso acerca de “lo que nos pasa” y “lo que hacemos” que habilita un análisis también colectivo.

B) Un segundo momento de análisis, de interrogación acerca de las razones y las causas de nuestra experiencia.

El análisis se nutre de varios recursos. Por una parte, las categorizaciones, los conceptos que organizan la reconstrucción de practica social o que se presentan para enriquecer su análisis, que pueden ser portados por el grupo, propuestos por la coordinación o bien una conjunción de las dos.

Por otra parte, la puesta en juego de nuevos saberes, es decir, básicamente de información sistematizada (datos, propuestas teóricas, relatos de otras experiencias, etc.).

Por último, el ejercicio de la problematización, que se refiere básicamente a la posibilidad de lograr que el grupo analice críticamente el modo en que conceptualiza la práctica.

Aquí podemos detenernos para observar una cierta distancia entre la perspectiva de la Educación Popular y otras concepciones pedagógicas, incluidas algunas del campo teórico popular y democrático.

Nos referimos a lo que comúnmente se designa como “contenido” del proceso pedagógico. En un sin fin de propuestas, el contenido aparece como elemento central de la definición de la práctica educativa: el objetivo de ésta es, precisamente, “apropiarlo”, aprenderlo, etc. El conocimiento se presenta como valor en sí, con cierta independencia y con abstracción respecto de las preocupaciones, de las prácticas de los sujetos y en varios casos, de la realidad a la que se refiere.

En términos metodológicos, lo que se acaba de afirmar supone que la práctica social de los grupos deberá ser puesto en juego en el centro del proceso, y el recurso al conocimiento sistematizado podrá jugar siempre y cuando se articule con ese proceso enriqueciéndolo. Esa articulación es necesariamente explícita, acordada y orientada a un fin preciso: podemos recurrir a una “teoría” para revisar contradicciones en nuestro análisis, al conocimiento de otra experiencia para saber cómo se resolvieron problemas similares. Estos son sólo ejemplos de razones por las que el conocimiento sistemático se hace necesario en el proceso de reflexión supuesto en un proceso orientado desde la concepción de Educación Popular.

c) Por último, la propuesta supone retomar la práctica luego de un proceso de reflexión.

En principio como forma de ejercicio de la coherencia respecto de la “concepción metodológica”. Para Jara, la teoría dialéctica del conocimiento, sobre la que se sustenta esa concepción, tiene en la práctica posterior al esfuerzo cognoscitivo su razón de ser. Pero al mismo tiempo, la relación sujeto-realidad tiene, en el momento de la vuelta a la práctica una significación específica: se trata del momento en que el proceso de conocer, al afirmar su implicación con la realidad, reduce las posibilidades de alienación.

Por otra parte, la vuelta a la práctica posibilita la evaluación del proceso, tanto desde la perspectiva del grupo como desde la de los coordinadores. Como es deseable para cualquier instancia evaluativa, la vuelta a la práctica es necesariamente parte del proceso de aprendizaje.

Al mismo tiempo, la importancia de la vuelta a la práctica puede afirmarse de manera específica, cuando se desarrollan acciones de Educación Popular al interior de procesos de organización. En ese caso, la vuelta a la práctica es importante en la búsqueda de efectividad de la acción, es decir, en el logro de decisiones y orientaciones de la acción que transformen la realidad. Asimismo en el desarrollo de capacidades de proposición, participación e iniciativa de los sujetos, apropiadas a través de la intervención en procesos de deliberación, de definición de criterios y procedimientos para desarrollar propuestas, enfrentar diferencias y alcanzar consensos.

6. La tarea docente y militante

La pedagogía del oprimido ya levanta la problemática del basismo frente al autoritarismo, la alternativa entre dos posiciones que Freire considera falsa y superable. Pero más allá de las críticas que hagamos de las distintas lecturas del autor, muchas veces más difundidas que sus propios textos, lo cierto es que el debate reaparece.

Esto es en gran medida razonable, porque los escenarios son otros y los actores que emergieron en el campo social y político, así como en el educativo, entrando a ese debate, son nuevos. Especialmente, la renovada preocupación de las organizaciones populares por lo educativo, en crecimiento, expresa que surgen necesidades y propuestas educativas nuevas a la luz de nuevas experiencias y formas de pensar la política.

Sin ir muy lejos valdría detenerse sobre esa expresión que es a la vez programa político, definición estratégica, teoría y práctica, que es la voz zapatista:

“luchamos por un mundo en el que quepan muchos mundos”

“queremos que el que manda, mande obedeciendo”

De manera lúcida los zapatistas instalan la crítica de esa teoría separada y homogénea, capaz de iluminar la práctica, y darnos certeza². Hecha esa crítica se nos presenta la posibilidad de revisar nuestras ideas sobre lo educativo.

Podemos decir, con Freire, que circular alrededor de la experiencia popular sin aportar, sin provocarla, sin estimular la crítica de la sociedad y de la propia mirada del mundo de los grupos participantes, tiene mucho más de autoritario que lo que parece, ya que impide a los grupos avanzar en comprensión y en capacidad de propuesta, los torna dependientes, los “protege” de temas que “no van a entender”, que son “muy complejos”. Y que acercarse a esa experiencia con verdades completas y externas a ella es claramente, autoritario. Hace del otro un objeto, incapaz de crear y proponer, receptivo de ideas y propuestas originadas en alguna parte por gente sabia.

Esta falsa alternativa, estas dos caras del autoritarismo, siguen provocando nuestra reflexión porque se presentan en nuestras prácticas como salidas, en una búsqueda riesgosa de proponer sin imponer, de sugerir sin determinar, de problematizar sin silenciar.

Esa acción que afecta a los otros, buscando su lucidez, provocando su autonomía es a su vez praxis, no puede cobijarse en un saber completo y definitivo. Y Como praxis supone tomar el riesgo y asumir la responsabilidad.

Bibliografía

² Son los zapatistas quienes explícitamente formulan con claridad esta crítica de la producción teórica separada de la experiencia organizativa, dicen: “Nosotros creemos que un movimiento debe producir su propia reflexión teórica (ojo: no su apología). En ella puede incorporar lo que es imposible en un teórico de escritorio, a saber, la práctica transformadora de ese movimiento” (Sub Marcos, 7 pensamientos en mayo de 2003).

- Freire, Paulo (2008) *Pedagogía del Oprimido*, Siglo XXI, Buenos Aires
- Norma Michi, (2008) **Debates sobre experiencias alternativas de educación y escuela pública.**
Ponencia presentada en VIII Jornadas Nacionales y V Latinoamericanas GRUPO DE TRABAJO
HACER LA HISTORIA “A 90 años de la Reforma Universitaria, la Universidad Pública: su
compromiso con las luchas de los pueblos para construir sociedades justas y solidarias.” UNC
- JARA, Oscar.(1995) *Concepción Metodológica dialéctica de la Educación Popular*, en Revista Umiña
N°1, Morón.
- JARA, Oscar. (1985) *El reto de teorizar sobre la práctica para transformarla*, en HERNÁNDEZ, Isabel.
Saber Popular y Educación en América Latina. Ediciones Búsqueda CEAAL, Buenos Aires
- JARA, Oscar. (2001) *El reto de teorizar sobre la práctica para transformarla*, en HERNÁNDEZ, Isabel.
*Saber Popular y Ed La concepción metodológica dialéctica, los métodos y técnicas participativas
en la EP*. En *Educación Popular, Experiencias y desafíos*, Barbarroja, Buenos Aires
- NUÑEZ HURTADO, Carlos (1998) *La Revolución Ética*. IMDEC, Guadalajara.
Selección de documentos de organizaciones de educación popular.
- NUÑEZ HURTADO, Carlos (1993). *Permiso para pensar. Educación popular: propuesta y debate*, en
América Libre N° 2, abril-mayo 1993, Ediciones Liberarte, Buenos Aires.
- DEMO, Pedro.(1985) *Investigación participante. Mito y realidad*. Editorial Kapeluz, Buenos Aires.
- FALS BORDA, Orlando. (1985)*Conocimiento y Saber Popular*. Siglo XXI, Bogotá
- MARKOVIC, Mihailo (1972) *Dialéctica de la praxis*, Amorrortu, Bs. As.
- CASTORIADIS, Cornelius, *La insititución imaginaria de la sociedad*, Tousquets.
- Subcomandante Marcos, (2003) *7 pensamientos en mayo de 2003*, Revista *Rebeldía* versión digital