

INVESTIGACION ALTERNATIVA  
Y EDUCACION POPULAR  
EN AMERICA LATINA

LUIS ANTONIO BIGOTT

Fondo Editorial Tropykos

*Katerina Barrios*

**INVESTIGACIÓN ALTERNATIVA Y  
EDUCACIÓN POPULAR EN  
AMÉRICA LATINA**

**Luis Antonio Bigott**

**INVESTIGACIÓN ALTERNATIVA Y  
EDUCACIÓN POPULAR EN  
AMÉRICA LATINA**

**Luis Antonio Bigott**

**Fondo Editorial Tropykos  
Centro de la Cultura Afrovenezolana  
Caracas, 1992**

© Luis Antonio Bigott  
© Para esta edición  
Fondo Editorial Tropykos, 1992

Calle El Escorial, Edif. Luxor Ofic. 72  
Telf. 62.49.26  
Las Acacias  
Apartado Postal 47.687  
Caracas 1041-A, Venezuela

ISBN: 980-325-022-1  
Textos, composición y montaje: Daisy Portillo-Jaimes  
Impreso en Litotac, C.A.

*Para los educadores populares,  
constructores de utopías.*

Recuerdo que fue Mijaíl Bajtin quien disparó aquello de que "no existe la última palabra, ni tampoco la primera", lo que en nuestro mundo significa que la investigación es una práctica y un diálogo sin principio ni fin. Las notas que se encuentran frente a ustedes no constituyen investigación clásica, por cuanto en su interior no es posible el no indagar en fuentes comprometidas con la acción y la vida. Se trata simplemente de un conjunto ordenado en parte, de mensajes, acentos, aciertos y fracasos de una situación humana concretada en el tiempo y en un espacio.

En Diálogos con mis Fantasmas expuse que el escribir sobre educación se ha vuelto para mi territorio difícil, me exige un esfuerzo de concentración imposible de mantener largo tiempo. Cuando trabajaba sobre una superficie lingüísticamente plana, cuando dominaban en mi los intentos descriptivos, escribía mis libros en pocos meses. Ahora me toman bastante años de trabajo y el cansancio me obliga a interrumpirlos para caminar, mantener una relación viva con los amigos que quiero, interesarme por otras áreas del saber para mi desconocidas. Creo que cuando se domina una técnica o se ha llegado al fin de una experiencia hay que dejarlas para ir en busca de algo que se ignora. Esta es la clave para un buen educador. Todas las ideas, aún las más respetables, son monedas de dos caras y el educador que no logra advertirlo no trabajará nunca sobre la realidad sino sobre su fotografía.

El verdadero investigador debe tomar en serio su propio trabajo

y rechazar la tendencia a tomarse en serio a si mismo. Es necesario empantanarse en una realidad contradictoria y "más incierta que un cielo", pero que constituye nuestra realidad y tratándose de un educador aún más por cuanto creo que en última instancia, el verdadero educador no es un apóstol, en verdad no tiene deseo alguno de sólo enseñar; su voluntad es hacer del mundo un lugar donde pueda vivir en paz con sus semejantes y con sus imaginaciones.

Estas notas reflejan parte de una vida dedicada al trabajo educacional, ayudando a construir experiencias como la Cruzada Nacional de Alfabetización en Nicaragua, la constitución de Talleres de Cultura Popular, la fundación del Taller de Cultura Afroamericana y el Instituto de Producción e Investigación de la Agricultura Tropical, el contacto directo con educadores de América Latina y del Caribe; esos casi veinte años de trabajo clandestino con educadores populares a la vez que me camuflaba con mi capa de Profesor Universitario. El trabajo expresa parte del diálogo con los educadores agrupados en la Asociación de Educadores de Latinoamérica y del Caribe y los intercambios con Paulo Freire -el maestro-, con Bosco Pinto, Maria Ciavatta, el núcleo de educadores mexicanos y centroamericanos y el trabajo ininterrumpido de tantos años con los educadores cubanos. En fin, estas notas recogen mucho más sus ideas que las que yo he podido elaborar.

La parte referida a la metódica de investigación sigue los lineamientos del Curso dictado por Joao Bosco Pinto en 1983, en Managua y complementado con las notas producidas por él en el Taller de Investigación Temática, en Bogotá.

Se trata de un trabajo no concluido sino como todos los realizados por mi, se encuentra en proceso, en tránsito, in via. Lo referido a la Educación Popular en Venezuela será publicado en libro aparte por esta misma editorial. Me permito entregar estas notas en desarrollo, en momentos en los cuales pareciera que América Latina -gracias a proyectos excluyentes- entra en un proceso de globalización -que según la propaganda- lo lideriza una concepción neoliberal y mone-

tarista. A pesar de todo, hay en mi permanente agitación. Por lo tanto continúo recordando al poeta alemán Gottfried Benn quien aconsejaba que:

*"En el principio era el verbo  
y no la verborrea,  
y al final será de nuevo el verbo  
y no la propaganda".*

Caracas, 1992

**CAPÍTULO I**

**EL MUNDO DEL EDUCADOR**

---

*Si las palabras no son precisas, lo que se  
dice no es lo que se intenta decir.  
Si lo que se dice no es lo que se intenta  
decir, no florecen las obras.  
Si las obras no florecen, decaen las  
costumbres y las artes.  
Si las costumbres y las artes decaen, la  
justicia no reconoce lo justo,  
el pueblo no encuentra sostén.  
Por ello es necesario que las palabras  
sean precisas.*

*Confucio*

---



## 1. Neocolonialismo, cultura y educación

El hoy latinoamericano debe caracterizarse por una profundización de la lucha ideológica. Es urgente la conformación de investigadores que realicen una nueva lectura de estas protéticas realidades, conformadas por el conjunto social que es América Latina. La lucha de los pueblos oprimidos por alcanzar su independencia económica, por lograr su liberación nacional, en el agónico siglo XX, se ha convertido en una fuerza inmensa de progreso y es evidente que este proceso viene a ser un elemento caracterizador de estas realidades en un mundo que pareciera de momentos vectorizar hacia una homogenización en el marco de la economía de mercado, con bloques de poder actuando -al margen de sus contradicciones propias- contra los países más débiles, condenados éstos, a su ancestral situación de productores de materias primas y de consumidores de excedentes de los países industrializados. Quizás en épocas anteriores nunca grandes sectores humanos se habían interesado tanto por la situación de marginamiento, de explotación, de ignorancia, a la que son sometidos tantos hombres y tantos grupos sociales como la han sido a lo largo de estos últimos años de dominación colonial, neocolonial e imperialista.

De allí que se puede, sin temor alguno admitir que cualquier investigación, cualquier intento de interpretación, cualquier ensayo, cualquier posición sobre la función de la cultura en el desarrollo de los movimientos independentistas o de liberación nacional, será una contribución fundamental para las luchas de estos pueblos contra todo tipo de mecanismo de dominación. La cultura como creación no es otra cosa que un instrumento, un arma de lucha que permite, no solo la resistencia a la penetración cultural de los países dominantes

sino que sirve de punta de lanza para frenar y liquidar la dominación foránea.

Claramente los sectores dominantes han visto en la cultura un instrumento para una doble dominación: aquella que se va a producir a nivel de los sectores infraestructurales de la explotación y dominación económica y cuya expresión más nítida lo conforman las relaciones desiguales de producción y distribución de los ingresos y la segunda -más sutil- por cuanto las palabras no poseen la inmensa virtud de ser devueltas con el mismo efecto y profundidad que las balas, de dominación ideológica ejercida a través de la escuela, del grupo familiar, de los medios de comunicación masiva, es decir del sistema educativo en su totalidad.

La cultura constituye el conjunto de conocimientos que permiten a un hombre establecer relaciones en y por encima del tiempo y del espacio, entre dos realidades semejantes o análogas para enfrentar, explicar, comprender y transformar una realidad dada. En este sentido la cultura tiene su correspondencia con todo lo creado por el hombre, pero no por un hombre en abstracto, un hombre intemporal. Si bien es cierto que existe una cultura universal, una cultura del hombre occidental, una cultura asiática, una cultura latinoamericana, una cultura venezolana como géneros, también es cierto que a su lado se conforma una cultura nacional y una cultura antinacional. Cuando el Frente de Liberación del Viet-Nam rodea y sitia la ciudad milenaria de Hue, que en tiempos lejanos había sido cabecera de dinastías y cuyos gobernantes se creían dueños absolutos de lo existido entre los cuatro puntos cardinales, no la bombardean, no la destruyen, no la van arrasando como en tiempo cercano lo hacían las fuerzas invasoras, francesas primero y norteamericanas después; con un inmenso sacrificio de vidas van poco a poco, tranquilamente, penetrando la ciudad, salvando monumentos, lo que en un lenguaje claramente histórico significaba sencillamente ir reconstruyendo su pasado; porque al lado de aquellos monumentos y de aquella estatuaría que aparentemente representaba opresión, se encontraban también los rasgos y las imágenes de quienes en el ayer habían luchado por la independencia y por la liberación nacional. Porque eso es cultura nacional: el conjunto de esfuerzos creativos realizados por un pueblo para

construir, describir, justificar y cantar la acción a través de la cual ese pueblo se ha construido y ha elaborado nuevas vías de desarrollo, ha logrado su independencia, ha alcanzado su liberación económica, política y cultural. La cultura nacional en nuestros países debe situarse en el centro de la lucha por la liberación nacional. En consecuencia, al preguntarnos por la existencia de una cultura nacional, significa una respuesta ligada a lo construido en el proceso de ruptura de las ataduras que nos unían al centro hegemónico colonial y posteriormente a los factores dependientes que condicionan a nuestros pueblos a la potencia imperialista, al centro de dominación neocolonial.

En la pregunta sobre la existencia de una cultura nacional no se nos pregunta sobre los elementos dominantes en un momento determinado sino sobre aquellos factores, manifestaciones culturales que se van integrando y elaborando para contrarrestar aquella dominación y para producir verdaderamente una participación masiva del pueblo y en consecuencia, tendrá que ver con los factores mencionados anteriormente, lo creado a nivel cultural y de conciencia de clase para contrarrestar la dominación a nivel de lo ideológico y del control de la producción de bienes materiales.

Sería necesario introducir por otra parte una segunda instancia en el análisis: nuestros países si bien es cierto se encuentran ubicados en la periferia del sistema capitalista, forman parte indivisible de él; estas formaciones sociales se encuentran definidas por una pertenencia subordinada a esos factores de dominación del sistema capitalista mundial denominado en términos de imperialismo, colonialismo, neocolonialismo, dependencia. Es entonces un vivir -como diría Fernando Calderón- en tiempos culturales mixtos y trancos de premodernidad, modernidad y postmodernidad. Un proceso de sometimiento colonial o neocolonial por otra parte, lleva en su seno una contradicción, esto es, el proceso de desneocolonización. Cualquier proposición sobre la existencia social, su estructura y funcionamiento, el término dependencia, colonialismo, neocolonialismo supone necesariamente en diverso grado y sentido de conciencia el de independencia, descolonización y desneocolonización.

La forma de manifestarse la dominación en los países sometidos a un proceso de coloniaje, asume diversas modalidades; va desde

la argumentación de base de napalm como en el caso vietnamita, salvadoreño o con la invasión a Panamá y la destrucción de barriadas enteras, la destrucción de ciudades milenarias como Bagdad y Basora, hasta el desarrollo de formas más sofisticadas de crueldad y sadismo, caso del ejército norteamericano, francés, somocista, chileno, argentino o guatemalteco; va desde la intervención por parte de sectores extranacionales de los sistemas escolares mediante la implementación de acuerdos que violentan la soberanía nacional, el asentamiento de comisiones, en el caso de Venezuela en los períodos de Betancourt y Leoni, hasta la forma más sutil de utilización de los nacionales previo borrón de su panorama cultural. En esta forma el educador -un explotado de siempre-, calla en la mayoría de los casos cuando se producen las continuas clausuras y cierre de universidades, centros de educación media o cuando se torturan o asesinan dirigentes sindicales y estudiantiles.

El educador sometido a presiones cuyo origen puede localizarse en diversas fuentes (la familia, el pequeño grupo, la organización magisterial, las sectas religiosas) se autocensura y en esta forma, en un mundo de presiones políticas que a diario lo amenaza con el traslado o la pérdida del cargo, se transforma en un ser acosado, cuyo cúmulo de angustias en la mayoría de los casos son superiores a cualquier otro tipo de víctima.

Un contexto como el descrito es cosificado por los ideólogos del sistema como un "vivir permanente en democracia". Esta cantera demoníaca va a producir un modelo de Pedagogía que llevará siempre en su seno factores actuantes de frustración, que coharta todo tipo de educación imaginativa, de imaginación creadora.

Acá es necesario recurrir al testimonio personal por cuanto permite reunir a todo aquel que lo vive y al analista que lo utiliza como una amplia zona de experimentación, en la medida de un diseño pedagógico cuyas fuentes tradicionales han querido ser borradas por una teoría elaborada en diversos marcos espacio-temporales, menos en el real, en el actuante, en la angustia descrita.

Es por ello que seguiremos manteniendo el criterio de que no sólo a nivel del objeto concreto del análisis [el educador, el-yo-educador-actuante] sino en la esfera de lo teórico de la educación o de los charlatanes de la Pedagogía, se vive el síndrome del colonizado, es

decir, el diario y permanente proceso de borrar como punto de partida para una elaboración teórico-práctica a un país concreto, que en el caso de nuestras latitudes, son estructuras jóvenes, en permanente búsqueda, en ebullición revolucionaria, sometidas a un desgarrante proceso de liquidación cultural, pero que mantienen una cantera imaginativa que puede permitir la cristalización de un diseño pedagógico si se quiere más proteico. Para ello el educador -cientista social- necesita tener suficiente coraje, suficiente osadía para responder creativamente y por supuesto poseer un mediano basamento teórico-ideológico.

Los teóricos dominantes en el campo de la educación no podrán intentar una construcción aproximativa a la realidad por cuanto domina en ellos la vanidad como producto directo del colonialismo, de la estructura capitalista, como una emanación del síndrome colonial y para un educador con estas características, su mundo puede ser Italia, Francia, la desmantalada Unión Soviética o los Estados Unidos, por cuanto él es un ser universal y la Pedagogía es una ciencia y esta connotación la hace también universal. De allí que una metódica cuyos resultados son satisfactorios en niños parisinos, él la acepta en beneficio de su universalidad y en esta forma manda al carajo la estructura en la cual vive con todo el enraizado mundo de contradicciones y de complejidad cultural por cuanto él previamente la ha mineralizado; en este sentido le pasa un poco como a la mujer de Lot.

No quiero decir que el educador se encierre en este (su) no mundo, que se provincialice, no; lo que decimos es que previo a la visión europeizante o norteamericanizante de nuestra realidad debe crear su propio enfoque metódico, sus propios modos de investigación, surgidos todos de nuestras realidades, independientemente que este mundo sea un mundo de miserias, violencia, osadía, estupor. El desarrollo no es en sí mismo una cualidad moral ni una categoría ética [incluso pudiera sostenerse que, en ciertos casos, el desarrollo puede ser el fruto de una política internacional decididamente inmoral]; por lo tanto el mundo del subdesarrollo [que es a la vez víctima y dividendo del mundo desarrollado] no sólo debe crear su ética de rebelión, su moral de justicia, sino proponer una autointerpretación de su historia y también, cuando un educador pertenece

a esa élite del intelecto, al clan de los elogios mutuos, su elemento prioritario pasa a ser el individualismo y la vanidad y en ese pedestal se siente immaculado, "libre" en libertad, lo que le permite leer y asimilar el Reader's Digest, el Sputnik y firmar documentos por el regreso de Haití al concierto de las naciones democráticas o hablar en los canales de televisión sobre la paz en el Medio Oriente, eso sí, cuidándose de que el micromundo que lo rodea no aparezca en su inventario de actividades diarias.

De allí que la simple declaración de muerte de una institución o de la estructura neocolonial no es más que palabrería hueca por múltiples razones. Tanto el educador que trabaja en el aula como el intelectual, el escritor, el comunicador social, el que trabaja con el lenguaje en sus diversas modalidades, se encuentra ejerciendo a diario y a cada momento un determinado lenguaje, una determinada forma de acción y de contenido que lleva implícito una vehiculación que produce toda una estructura pragmática.

El educador no sólo cumple un tipo de acción política específica, porque procura o tiende a persuadir, tiende a cloroformar a aquel que lo escucha, sino porque en este proceso oculta todo el conjunto de contradicciones que se dan a nivel de su estructura social; en este sentido el educador realiza una lectura de un tipo de país que no es el país en el cual vive o le corresponde vivir; es un país ideal, equilibrado, sin contradicciones sociales, místico, sublime.

## 2. Pedagogía de la desneocolonización

Decía Montaigne que "No hay mejor destino para el hombre que el desempeñar cabalmente su oficio de Hombre". En los momentos actuales y en los que vendrán, los educadores que para mi tienen que ser docentes-investigadores-agitadores van a tener la oportunidad de participar activamente en procesos fundamentales de transformación social. Ese educador-investigador-agitador va a adquirir una gran responsabilidad: pertenece a una comunidad desgarrada por los problemas derivados de una equivocada y homicida política producida por una alianza en el poder entre una burguesía parasitaria y políticos desnacionalizados. El educador tiene entonces que saber interpretar esta transformación y producir

conocimientos no para recrear lo existente sino para comprender, para elaborar alternativas y para participar con ellas en la construcción de una sociedad diferente.

En 1893, dos años antes de su muerte, el prócer latinoamericano José Martí escribía "Ni el libro europeo, ni el libro yanqui, nos dará la clave del enigma latinoamericano (...) Es preciso ser a la vez el hombre de su época y el de su pueblo, pero hay que ser ante todo el hombre de su pueblo". Aceptemos de una vez por todas, sin complejos, que en verdad hemos sido solo en parte, hombres de esta época pero no lo hemos sido en su totalidad y todavía no lo somos, hombres de este pueblo. No lo hemos sido a pesar de formar parte de él, de llevarlo incorporado a nuestras arterias, de su permanente y diario reflejar en la retina; entonces, viviendo en el pueblo y con el pueblo no vivimos para el pueblo.

¿Cómo cambiar esta situación si existen tantos determinantes que no permiten al educador superar la simple observación, la incipiente explicación y el logro de la comprensión? ¿Cómo poder dominar lo simplemente vivencial con el discurso académico de lo puramente racional?. Tarea altamente compleja y desafiante para "el hombre de esta época y de este pueblo"; tarea apasionante para "desempeñar cabalmente el oficio de Hombre".

El educador venezolano a partir de la promulgación de la Ley Orgánica de Educación y del Normativo de la Educación Básica debe ser un docente-investigador-orientador-facilitador-promotor-etc., con formación en educación superior. Ahora bien ¿qué tipos de exigencias nos hace la realidad?, ¿cómo es esa realidad donde ese educador-investigador va a realizar su acción de docente multifacético?. Apartando el diagnóstico de la economía venezolana que anuncia el ocaso del país rentista, el empobrecimiento de sus capas medias [el ejemplo que anunciaba al mundo nuestra entrada a la modernidad], el estado de pobreza crítica de un 57.8% de la población urbana y rural, los altos índices de desnutrición y de aparición de enfermedades anteriormente controladas (el paludismo, la tuberculosis, etc.), abramos el gran ángulo para observar los indicadores educacionales:

- a) Centenares de miles de niños en edad pre-escolar sin instituciones ni maestros especializados.

- b) Miles de niños y jóvenes en centros urbanos sin posibilidad de acceso a la educación básica y media, diversificada y profesional.
- c) Más de tres millones de jóvenes y adultos sumidos en el analfabetismo, excluyendo los analfabetos por desuso que llevarían entonces la cifra a más de cuatro millones de habitantes.
- d) Miles de niños, jóvenes y adultos con deficiencias físicas y mentales, que no cuentan con los servicios de una educación especial o diferenciada a cargo del estado, que sea capaz de producir su rehabilitación social y económica e incorporarlos a la vida del trabajo dignificado.
- e) Miles de niños, jóvenes y adultos, campesinos de barrios o de pequeñas comunidades, sin posibilidad de acceso a una escuela básica completa (nueve grados) menos a la educación media y a la educación superior.
- f) Centenares de miles de trabajadores (operarios, obreros calificados, maestros, profesores y técnicos en general) desatendidos en su superación cultural y profesional sistemática por la falta de una educación permanente para jóvenes y adultos, organizada por el Estado, con la implementación de nuevas formas de enseñanza.
- g) Millones de niños, jóvenes y adultos que no reciben los beneficios de una educación extra-escolar sistematizada que sirva de refuerzo y consolidación a la obra educativa, sino que por el contrario son sometidos a manejos homogenizadores para estructurar y conformar un pensamiento conformista.
- h) Miles de seres humanos que por su condición étnica son discriminados y en la mayoría de los casos, sometidas sus culturas a un proceso de destrucción, minimización y desconocimiento.
- i) Reducida proporción de estudiantes matriculados en la enseñanza media diversificada, en los institutos técnicos profesionales y en las universidades, a causa de la limitación que interpone la selectividad social propia del funcionamiento de la pirámide escolar y los mecanismos selectivos supra-constitucionales como los implementados por la Oficina de Planifi-

cación del Sector Universitario (OPSU).

- j) La vigencia de tradicionales sistemas de enseñanza que en sus objetivos, contenidos, orientaciones y técnicas docentes, permanecen totalmente divorciadas de la realidades nacionales, regionales y locales.
- k) Desmejoramiento progresivo de las condiciones de trabajo, salario y reivindicaciones sociales de los educadores al lado de un progresivo aumento del costo de matrícula, libros, útiles escolares diversos que afectan a más del 73% de la población escolar venezolana.

A este conjunto de indicadores lo acompañan -adheridos como un guante- la simple explicación de ser una resultante de la situación de dependencia. Nos olvidamos demasiado pronto que:

- 1.- La dependencia es una pertenencia subordinada a un sistema del cual formamos parte pero que en el conjunto de relaciones que se establecen, los elementos ocupan diferentes lugares y grados de relación.
- 2.- En el análisis de la dependencia ha prevalecido la idea de considerar a este conjunto de materia social altamente complejo como un fenómeno puramente económico.
- 3.- Producto de esta situación en la periferia sólo conocemos los resultados, las consecuencias, la fase final del proceso productivo; el procedimiento total es sólo conocido en los centros de dominación.
- 4.- El manejo de la categoría de dependencia o sus similares puede llevarnos a la concepción de ser simples marionetas. Nuestros países se encuentran caracterizados por una heterogeneidad social estructurada, que tiene su correlato en una heterogeneidad cultural. Coexisten (en el sentido estricto de interpelación, de intercambio, de conflictos) circuitos culturales, cultura de los sectores dominantes y de los sectores dominados.
- 5.- Que en ese proceso heterogéneo se nos presentan elementos que a simple vista parecieran antagónicos:

- |   |  |
|---|--|
| a) una industria petrolera que opera al más alto nivel tecnológico. | a) Agricultura de subsistencia.  |
| b) Una burocracia de las más incapaces.                             | b) Eficiente sistema policial para la represión política.              |
| c) Dominación de dos sistemas de transporte, los más costosos.      | c) Inexistencia de una red ferroviaria y red fluvial en algunas zonas. |

6.- Acompañando estas distorsiones, la presencia de un casuismo ético ligado estrechamente a un casuismo técnico que nos lleva a aceptar estoicamente que:

- a) El enseñar a un campesino a leer únicamente o a enseñarles a firmar con un garabato significa liquidar el analfabetismo;
- b) Dictar un conjunto de informaciones no asimiladas, no analizadas, alejadas de contexto en el cual se han producido, es llamada y aceptada por nosotros como "acción educativa".

Subsumidos en una situación como la descrita, urge la necesidad de construir una nueva Pedagogía. Una Pedagogía de la Desneocolonización constituye entonces una construcción teórico-práctica en y para la acción en el sentido de llevar a la práctica una teoría y reforzarla en ese trabajo práctico. Esta Pedagogía en construcción se encontrará dirigida a:

- a) Realizar trabajos para conocer mejor la (nuestra) realidad;
- b) Los resultados obtenidos implican un compromiso, por cuanto no son fuentes de recreación del educador, sino una realidad que está allí, calcinándolo hasta el tuétano de los huesos y que debe ser transformada;
- c) de allí la práctica como punto de partida del conocimiento.

Una Pedagogía de la Desneocolonización asumida como parte integrante del trabajo docente-educativo del maestro que genere

una doble metódica de trabajo:

- a) Organización, planificación y elaboración; y
- b) Aplicación, desarrollo, evaluación y comunicación.

Una Pedagogía de la Desneocolonización que no constituya solo un instrumento para el perfeccionamiento de la práctica escolar sino que, situada en una perspectiva teórico-práctica fecunda, rompa definitivamente, de golpe, con violencia, con aquel modelo pedagógico que sólo el proceso de colonización cultural, como secuela, como emanación, como cantera inacabable del colonización económica se había congelado en nosotros, se había fetichizado. En consecuencia, este proceso debe iniciarse con la búsqueda de una Pedagogía posible.

### 3.- El educador-investigador-agitador

El educador [trabajador intelectual] en un país neocolonizado debe transformarse en un educador-investigador-agitador; pasar de la fase de educador "en sí" a la fase de educador "para sí", debe desarrollar al máximo una toma de conciencia de su ser neocolonizado y en función de esta toma de conciencia romper con la situación de anomia, de despersonalización, de complejo de inferioridad que lo caracteriza y que en la mayoría de las veces colide con el embrutecimiento y la imbecilidad. Educadores entonces, que no van a la raíz de los problemas, son individualidades que bordean lo esencial, que se encuentran incapacitados para entender la problemática que a diario se le presenta, "no pueden desflorarla ni penetrarla" como bien lo apunta Mariátegui. Son hombre tubulares no panorámicos.

El educador neocolonizado debe buscar, encontrar e ingerir la "sal revitalizadora" que le permita desarrollar al máximo sus capacidades creadoras y que retroalimente sus mecanismos de ajuste a un proceso liberador; que acelere formas de autoaprendizaje lo que a su vez permitirá dar nuevas soluciones, marcadamente imaginativos al proceso de descolonización donde él tiene que jugar papel de primer orden al lado de todos aquellos que tengan en proyecto una auténtica liberación nacional.

Este proceso de toma de conciencia no puede ser mágico, no

→ puede ser obra o consecuencia de un ser superior sino causa y efecto de su inmersión en el contexto social pero con una visión crítica, analítica y participativa. Es por ello que el educador neocolonizado, previamente debe delinear, definir el campo de trabajo en el cual se encuentra, buscar las razones, los móviles de su función social. Este primer contacto le habla de su apostolado, de su acción doblemente sacrificada, de su existencia monocordizada. Es necesario entonces que el maestro empiece por negar esta condición porque, sólo sobre la negación de esta imagen distorsionada que ha fijado de su ser social podrá rescatar su verdadera imagen, relacionarla con una función social que ahora no lo verá como simple objeto sino que, a pesar de ser su actividad un acto cotidiano, lo verá en su compleja y exacta dimensión histórica y así observará en cada acción educativa un aspecto que tiene relación con una totalidad social de la que él forma parte y que esa totalidad social tiene indicadores que hablan de una situación sufrida y esperanzada y que por lo tanto debe ser subvertida, cambiada y donde él es un factor que puede y que está en el deber de acelerar.

En este proceso el maestro no se encuentra solo; está rodeado de otros igual a él, maestros que son definidos por dos parámetros: el maestro como trabajador y el maestro como simple transmisor de la ideología de los sectores dominantes, el maestro neocolonizador. En el primer caso [el maestro-trabajador-intelectual] es definido simplemente como un explotado tanto por su origen de clase como por el tipo de trabajo que realiza y las formas como son atendidas sus necesidades en cuanto a salario, protección social y desarrollo cultural y profesional. El maestro es manipulado en tal forma que no logra entender más allá del aula, es copia fiel del personaje de Contrapunto que resignadamente confesaba: "... un maestro es una persona que debe dar educación a cuarenta niños que tiene en el aula y nada más que eso"; un poco sometido a un proceso mecánico de manifestar siempre los mismos gestos y las mismas palabras, los mismos mensajes, todo esto alejado de la realidad social que lo asfixia.

Un segundo parámetro que define al maestro se localiza en su actividad, en su función social. No es absurdo ni falto de lógica el hecho de que siendo el maestro el más subdesarrollado cultu-

ralmente de los trabajadores intelectuales, sea en cambio el que posee la más alta responsabilidad social. Esta responsabilidad social se localiza en el hecho del tener que educar, al lado de otros factores que también socializan, tal como lo son la familia, los partidos, las iglesias, los medios de comunicación de masas. Aunque es discutible la formulación del elemento formal-educativo de la escuela, es aceptado el hecho de que el maestro tiene como función la de sistematizar un conjunto de elementos culturales que son transmitidos en forma orgánica y coherente. La responsabilidad que se le ha introyectado al maestro es justamente la de "adueñarse" de la ideología del neocolonizador, la del hablar de nosotros como totalidad social y la de transmitir la ideología de los sectores dominantes previamente transformada en su ideología, en [su] lenguaje, en [su] nosotros. Ser sencillamente el recadero, el encomendero, el simple transmisor de los conocimientos que configuran, que constituyen la cultura de los neocolonizadores. Transmite, informa valores deformados y deformantes de la realidad de su país; introyecta valores como la hipocresía, el autoritarismo, la mentira, el miedo, la adulación, etc.

La característica predominante del educador neocolonizado es su incapacidad para el auto-aprendizaje, para investigar su realidad [realidad ésta que le es incomprensible]; esta incapacidad lo transforma en un ser imposibilitado para la búsqueda de nuevas soluciones para nuevas realidades que diariamente se le presentan. El educador-zombificado es un ser que en su actuación diaria llegar a ser un ente tedioso, híbrido, cargante, incomprensible, vive amargado, pensando sólo en lo inmediato y esa inmediatez tiene centro en el "vivir el momento" [el sueldo, los cuarenta alumnos, el supervisor, el director, la hora de salida, la telenovela, los hijos, la hora de entrada] es un mundo vacío donde no existe la posibilidad de un planteamiento revitalizador.

Collazos define las características de un escritor con parámetros que bien pueden ser aplicados a nosotros, educadores, por cuanto "La contradicción más flagrante, es que, no siendo clase dominante ni hablando desde la complicidad del statu quo, somos una minoría letrada, productora de mensajes y signos culturales que no se transfieren más allá de reducido grupos que han entrado a gozar de

la escritura. Pero este privilegio (en este privilegio) también existen sus niveles. Miles de hombres "letrados" entran en la cultura bajo sus formas más alienantes: la prensa reaccionaria, dirigida por los intereses financieros de nuestras grandes ciudades; la televisión comercial o estatal, reproductora y difusora de mensajes comerciales oficiales o de propaganda embrutecedora; los folletos románticos, difusores de modelos sentimentales cargados de significación clasista; las historias de aventuras, adelantando la defensa de empresas colonialistas o de poderes excepcionales depositados en una raza o en alguna nación con "destino manifiesto". En una palabra, entre la minoría que seleccionaba su propio consumo cultural hay dos bloques mayoritarios bien definidos: el uno vive condenado a la ignorancia, el otro al embrutecimiento; ese precario instrumento de conocimiento que le ha sido dado en la escuela es orientado hacia la sistemática "indoctrinación" de su conducta diaria, y en última instancia, hacia la formación de una ideología que tanto en los países "avanzados" como en los explotados revive formas de banalización, cuando no claras formas de zombificación y pasividad".<sup>1</sup>

¿Cómo un maestro puede encontrar las causas de su enajenación? ¿Cómo identificar causas económicas cuando precisamente lo "económico" es el sueldo que le permite sobrevivir? ¿Cómo localizar las causas de su estado de neocolonización cuando el maestro es alguien que piensa en la necesidad de divertirse para descansar del día azaroso de actividad y lo hace frente a un televisor que diariamente lo mensajiza con la prédica de que usted se encuentra alienado, enajenado pero que es bien bueno estar enajenado, alienado y despersonalizado?

El educador neocolonizado no sólo es el producto de los mensajes radiales, televisivos o impresos; su ser neocolonizado es amasado en un lacerante proceso, donde participa el núcleo familiar, los organismos gremiales, los institutos de formación docente y los medios de comunicación. El educador ha sido manipulado, se le han sustituido sus valores nacionales, se le ha sometido a un proceso de desarraigo cultural previamente, en y después de realizar su actividad educativa.

Dentro de esta situación, el educador siente por momentos la necesidad de romper con una de las formas de sojuzgamiento: el

paternalismo represivo representado por el Ministerio de Educación, aunque no logre identificar [no puede identificar] los mecanismos de transferencia cultural o el entramado de relaciones que se suceden interminablemente con la metrópoli, entre el centro desarrollado y su brazo ejecutor en el país. Ese momento de intento de rechazo al paternalismo representado por el Ministerio de Educación, marca el inicio de autoconocimiento, es punto de partida en la necesidad de creación, de búsqueda que le permite sentirse integrante de una profesión nueva, revalorizada en razón de su ser, de su existencia. Esta búsqueda lo puede llevar a la revalorización histórica, a pensar en un debe ser, en la comprensión de una estructura económica-social cuyas relaciones de producción sean diferentes a las actuales. Autoconocimiento lleva implícito el sentido de autocrítica; de rechazo a la pasividad cultural: nuestra cultura ha sido construida sobre la violencia, del hombre-indio con su medio, posteriormente violencia en el proceso de conquista, proceso éste que en ningún caso fue idílico o angelical. Violencia en el desarraigo del negro, en la ruptura de su universo mágico, violencia en el ocultamiento y florecimiento de sus manifestaciones, de su huida de la escolaridad. Violencia en la imposición de formas culturales y de ruptura de la violencia. En la lucha por defender valores culturales que trascienden a lo postizo y vulgar, se van sucediendo interminables procesos creativos que pueden transformar al maestro quien, previamente tiene que eliminar para siempre la concepción paternalista, mesiánica y absurda del educador y encontrarse con la realidad, con su verdadero ser que no se encuentra aislado sino en una realidad concreta y sobre esa base extraer nuevas y valederas fuerzas para que, unidas a las nuevas formas de lucha de otros educadores permita la búsqueda y el encuentro de nuevas respuestas, verdaderas respuestas al "ser educador".

Se hace necesario entonces elaborar toda una plataforma de trabajo para los educadores: que comprenda desde un proceso de reeducación, de reestudio y revalorización de nuestro pasado y presente hasta la búsqueda nuevas formas de organización gremial. El educador neocolonizado debe ser descolonizado por la vía del trabajo político en los movimientos de liberación. En este sentido se presenta un círculo vicioso por cuanto sólo participa en un movimien-



to de descolonización quien esté conciente de que su país se encuentra sometido a este tipo de dominación. Primer problema: el maestro no lo está. Ha sido educado sobre la prédica del ser un nuevo apóstol, de ser el factor fundamental de cambio de estabilidad; se le han suministrado retóricamente poderes mágicos ["Venezuela será lo que sus maestros quieren que sea"], aunque éstos se encuentren sometidos a una rigurosa supervisión, a un régimen que niega sus poderes creativos, que los subsume una y otra vez en un estado de despersonalización: se les elabora los programas, se les fiscaliza sus clases, se les controla su acción política, se les amenaza, se les traslada, se les destituye.

El maestro es por otra parte en nuestro país fundamentalmente de origen proletario, su profesión es una forma de movilidad social. A este factor que teóricamente es atentatorio contra cualquier mecanismos de rebeldía se le suman los factores provenientes de la formación profesional y de la estructuración del sistema educativo.

Los educadores en un país neocolonial [Venezuela por ejemplo], nos desplazamos la mayoría de las veces en un segmento bipolar que presenta su inicio en la creencia del estar viviendo una inconmensurable trampa, del estar inmersos en una broma descomunal y culminar en la casi perdida esperanza del "que todo va a salir bien", "todo va a cambiar"; pasa el tiempo y nunca logramos explicar ese "todo cambiante" y que de ahora en adelante [1936?, 1945?, 1958?, 1974?, 1979?, 1984?, 1988?, 19...?] las cosas van a ser diferentes, "deben ser diferentes, tienen que ser y tendrán que ser diferentes".

¿Qué es lo que tradicionalmente el grupo de educadores -minoría histórica o profética- denomina en el terreno de la utopía concreta "el esto debe ser diferente"? Imaginemos que esta notación trascienda el planteamiento estrictamente economicista, trascienda a las mejoras en las necesidades materiales de los educadores, trascienda a las mejoras en las condiciones de trabajo del educador. Creemos que en la formulación de "el debe ser diferente" subyace la idea freireriana de que en nuestros países cambia hasta la forma de explicitar, de connotar la expresión educación y que una reformulación del objeto de la educación en cuanto éste es ubicado en un contexto histórico y específico y de la apropiación de ese (su) objeto por el educador, debe producir cambios en el modo de ser, en el

modo de conceptualizar y de aprehender de ese educador. Cualquier reformulación de (este) objeto de la educación no trasciende al hecho histórico donde el objeto es definido en una formación económica-social con una historia real y objetiva, propia y concreta que, si bien es cierto es una historia de violencias [conquista, colonización, guerras civiles, guerra de liberación nacional] es sencillamente nuestra historia, nuestra única y real historia. En este contexto, en este lacerante proceso histórico, la educación [como objeto y como proceso] adquiere otro sentido; un sentido distinto porque distintas son nuestras formaciones sociales, tan distintas en lo referente a coexistencia como en lo relativo a comportamientos psicosociales. Es justamente esta heterogeneidad lo que ha permitido decir a Carpentier que "remontar el Orinoco es como remontar el tiempo".

¿Qué hace que el sentido mismo de la conceptualización de la educación como "... una agencia a través de la cual las personalidades individuales son entrenadas para ser motivacional y técnicamente adecuadas para el cumplimiento de los roles adultos" o el concepto de educación según el cual ésta no es otra cosa que la "... necesidad de transmisión de la cultura a las generaciones que nos han de seguir" no sean válidas para nuestras estructuras sociales?. Para nosotros la respuesta se localiza en el hecho mismo de lo real de esas estructuras como productos históricos. Educación para "el cumplimiento de los roles adultos" es legitimar el proceso mediante el cual los sectores neocolonizadores mantienen y reproducen la estructura neocolonial y nuestro pecado original se localiza en el hecho relativo de cierta incapacidad, cierta impotencia que anula la posibilidad de reconocer en nuestra estructura social parte de nuestra razón de ser. Educación como "transmisión de cultura" es sencillamente educación como transmisión de la cultura de los sectores dominantes, de un tipo específico de cultura, de una cultura neocolonial. Un análisis de tipo lineal, en el sentido de colocar a la cultura neocolonial como variable independiente y al educador como variable dependiente sin que exista la posibilidad de sesgo, de desviación constituiría en un extremado mecanicismo. La educación de un país neocolonial y las relaciones [educador-investigador-cultura neocolonial-cultura nacional] y [educador-investigador-agita-

dor/cultura neocolonial-cultura nacional], son hechos sociales y como tales participan de la variabilidad y complejidad que definen al hecho social. A un educador neocolonizado le es difícil pero no imposible la comprensión, la aprehensión de esa realidad. Nadie niega el hecho de que los sectores neocolonizadores (la clase social dominante) mantienen el control de los aparatos ideológicos del estado -la escuela entre ellos- y que la función de ese control tiene su fundamentación en el sometimiento de la población neocolonizada. La manifestación de neocolonialismo en su plano cultural se nos presenta como una sobre-estructura que dispone y utiliza un conjunto de medios tales como la radio, prensa, televisión, las instituciones escolares, las organizaciones científicas y culturales, los sindicatos, los partidos, etc.; lo que Althusser denomina Aparatos Ideológicos del Estado (AIE) y cuya funcionalidad se localiza en el hecho de que "... ninguna clase pueden en forma duradera mantener el poder del Estado sin ejercer al mismo tiempo su hegemonía sobre y en los Aparatos Ideológicos del Estado."<sup>3</sup>

Pareciera que los sectores neocolonizadores han comprendido que los mensajes dirigidos por los medios de comunicación de masas a la población total y los mensajes dirigidos al escolar en la Escuela "no pueden ser devueltos como las balas", como anotamos anteriormente, pero ¿en verdad, no pueden ser devueltos?

¿No existe la posibilidad de que el educador neocolonizado en un momento y no mediante un proceso de prestidigitación pueda poner en duda éste (su) esquema racional, trasladar al plano consciente la conceptualización de su ser como ente social en una estructura concreta que le sirve de soporte y lo que es más importante, capte e internalice la función que él como ser social desarrollar en esa estructura concreta?. Es evidente que el educador en una formación social como la nuestra es un ser extrañado, desarraigado, que vive en un estado de "sueño insonme" que se encuentra sometido a un proceso de zombificación. Cuenta Raúl Leis en La Sal de los Zombis que "En las noches oscuras de Haití el hechicero o bokar [señor de la palabra] desentierra un cuerpo previamente adormecido -y que los deudos creyeron muerto- y por medio de un brebaje lo convierte en zombi, en un esclavo sin voluntad al que muchas veces vende como fuerza de trabajo a los grandes y medianos propietarios agrícolas. Y

helo allí, un trabajador sin hábito de voluntad y sin conciencia, dispuesto a aceptar cualquier orden sin rechistar, sin argüir, sin cuestionar, sin preguntar, sin organizarse para su defensa y su lucha. Pero ya las otras gentes conocen el antídoto, ya saben que es farsa la versión del hechicero de que el zombi es un muerto-vivo que anda alucinado como producto de la posesión de su cuerpo por parte de un MuNtu [el alma del fallecido]. Entonces es cuando la gente acude a la sal, y penetrando los jardines o plantaciones donde el zombi trabaja al servicio de su ama, se le suministra una y otra vez hasta que el zombi despierte y se hace persona, gente, humano".<sup>4</sup>

Creemos que el encuentro del educador con la "sal revitalizadora", es posible y que esta posibilidad trasciende al simple ejercicio de una excesiva teorización. Postulamos la tesis de que es posible esta reformulación del educador en una perspectiva de toma de conciencia, de lo contrario cómo explicar la existencia de un Simón Rodríguez en una estructura colonial como la Venezuela de los finales del siglo XVIII y de principios del XIX; estructura ésta en la que Rodríguez desarrolla su ideario pedagógico: sometió a críticas la sociedad y al incipiente sistema escolar de su tiempo, las coloca entre paréntesis y somete a un proceso de duda su estabilidad. Esta fase posible en el desarrollo de una toma de conciencia por parte del educador se corresponde con el planteamiento mandeliano de que "... mientras más sea puesta en duda la estabilidad de la sociedad existente... y mientras más se comience a debilitar en la práctica el dominio de los explotadores, en mayor grado sectores de la clase oprimida comenzarán a liberarse del control de las ideas de aquellos que mantienen el poder".<sup>5</sup>

La presencia del neocolonialismo en el plano ideológico-cultural y concretamente a nivel de la educación ha sido poco estudiado en cuanto a sus mecanismos últimos: el educador como agente neocolonizador. Se parte del supuesto teórico de que en una estructura neocolonial existen formas de dominación que ayudan a internalizar, introyectar modelos de neocolonización.

Ahora bien, los mecanismos de diagnóstico del proceso descrito anteriormente y el conocimiento y la búsqueda del factor mediante el cual el educador es o se transforma en neocolonizado y las formas de como a posteriori actúa como agente neocolonizador, no han sido

ni son objeto de investigación social y lo que es más importante no han sido estudiados los mecanismos que, en un momento dado son factores de ruptura en un educador neocolonizado; esto es, el momento en que se inicia un proceso de descolonización mediante el cual, el antes educador neocolonizado se transforma en un educador-investigador-agitador.

Educador este que debe ser [connotación utópica] un docente [connotación multivalente] que no sólo tenga la posibilidad de transmitir su propia experiencia sino que tenga la capacidad de transmitir esa (su) propia experiencia vinculada a (su) contexto histórico. No debemos perder de vista la existencia de un contexto neocolonial y dependiente donde el principal ingrediente del estado de neocolonial lo constituye el proceso de anomia, de carencia de familiaridad con nuestro pasado histórico. Dice Roberto Fernández Retamar que "Esa carencia de familiaridad no es sino una nueva prueba de nuestro sometimiento a la perspectiva colonizadora de la historia que se nos ha impuesto y nos ha evaporado nombres, fechas, circunstancias, verdades".<sup>6</sup>

Investigador en el sentido de generar en él un proceso de revalorización de la historia, de comprensión total de su contexto real y específico y de una incesante búsqueda de legitimidad, de la identidad casi perdida; en conclusión la búsqueda y la construcción de la cultura nacional. Preguntaba Antonio Gramsci en su trabajo sobre La Filosofía de Benedetto Croce: "... Es preferible pensar sin tener conciencia crítica de ello, de modo disgregado y ocasional, es decir, participar en una concepción del mundo impuesta mecánicamente por el ambiente externo, o sea, por uno de tantos grupos sociales en que cada uno de nosotros se encuentra inserto automáticamente desde su entrada en el mundo consciente ... o bien elaborar la propia concepción del mundo, consciente y críticamente y, en conexión con esta actividad mental, elegir la propia esfera de actividad, participar activamente en la producción de la historia del mundo, ser guía de uno mismo y no aceptar pasiva y servilmente que nuestra personalidad sea moldeada desde fuera?".<sup>7</sup>

Agitador en la más clara y ortodoxia rodriguiana; del Rodríguez agitador en los Consejos de Amigos dados al Colegio de Latacunga que gritaba hasta enronquecer consignas olvidadas en este continuo

proceso de agitación histórica

"¡Cuidado!"  
no sea que  
por la manía de imitar servilmente  
a las Naciones  
cultas, venga la América a hacer  
el papel de vieja,  
en su infancia"<sup>8</sup>

En consecuencia.

- 1 Se hace necesario una reinterpretación del proceso educativo en cuanto él es el producto de una inter-relación de planos [político, económico, ideológico-cultural] en una realidad concreta y específica [países neocoloniales].
- 2 Que esta especificidad genera la construcción de un nuevo modelo de interpretación del fenómeno educativo y a la vez hace necesario estructurar una nueva metodología [la Pedagogía de la Descolonización].
- 3 Que esta pedagogía debe objetivarse en el hecho de una revalorización de la historia que le permita al educador no sólo la posibilidad de transmitir su propia experiencia sino esa (su) propia experiencia vinculada a (su) contexto histórico. Hernández Arregui apuntaba que "El ser nacional se ha disipado para dar lugar a un agregado de factores cuyas relaciones hay que investigar partiendo de la realidad. De la realidad que nos envuelve. Y como mandato del presente. Tales factores la vida histórica es infranqueable se muestran en reciprocidad de entrecruzamiento y perspectivas histórico-culturales, y sólo por razones expositivas pueden separarse. Si el ser nacional - y sólo en este sentido es lícito utilizar el término - es el conjunto de los factores reales enunciados, es obligatorio buscar sus orígenes en la historia. Hay, pues, que retroceder a España, y al hecho de la conquista, calar en las culturas indígenas y en el periodo hispánico, vadear el más cercano de la caída del Imperio Español en América con el ascenso del dominio anglosajón, de allí pasar a la época actual descifrando la influencia del imperialismo con su tendencia a la

disgregación de lo autóctono y, finalmente, como resultado de este retorno a los orígenes, que es el único método que explica el estado actual de una realidad histórica, denunciar enérgicamente la versión antinacional adulterada sobre estos pueblos, sancionada a través del sistema educativo por las oligarquías dominantes".<sup>9</sup>

4. El educador en una pedagogía descolonizadora es un científico social caracterizado por ser un investigador en cuanto se genera en él un proceso de comprensión de la realidad y de revalorización del contexto histórico, de incesante búsqueda de la legitimidad, de la identidad casi perdida; en conclusión, de búsqueda y construcción de la cultura nacional. Un educador-investigador-agitador es un partícipe de la (su) realidad económica, política y social. Decía Mariátegui "Para que los educadores puedan organizar la enseñanza sobre bases nuevas es necesario que sepan antes ser un sindicato, moverse como un sindicato. Y es necesario que sepan entender la solidaridad histórica de su corporación con las otras corporaciones que trabajan para reorganizar, sobre bases nuevas también, todo el orden social".<sup>10</sup>
5. El nuevo educador debe tomar, debe arrancar de esa realidad sus instrumentos de trabajo y sus argumentos, colocando ambos al servicio de una cultura nacional en función de la liberación. El educador deja de ser un modelo paternalista y bobalicón y pasa a ser un verdadero reformador social. En este sentido la Pedagogía de la Descolonización no puede ser institucionalizada ni aplicada a nivel oficial sino que funciona como una respuesta que el educador liberado de su estado de despersonalización, da a los intentos de dominación, de continua internalización o introyección de modelos neocoloniales.
6. La Pedagogía de la Descolonización es estructurada, elaborada y aplicada por los educadores en su trabajo diario en el aula y en su práctica social total. Esta es una Pedagogía de respuesta -que no defensiva-, de oposición a la pedagogía del neocolonizador; y en concreto es una Pedagogía que en cierto modo expresa rasgos de la violencia contenida. Eldridge Cleaver distingue dos formas de manifestarse la violencia, una de ellas es la "violencia dirigida contra uno para tenerlo en el lugar elegido por otros y

violencia para defenderse uno mismo contra esa opresión y conquistar la propia libertad. Si no se da satisfacción a estas demandas, tarde o temprano tendremos que elegir entre seguir siendo víctimas o lanzarnos a la captura de nuestra libertad".<sup>11</sup>

7. Es urgente iniciar una línea de trabajo centrado en una metodología de investigación que hunda sus raíces en el proceso vivencial. Intentemos una inserción más contemporánea en los procesos populares, lo cual nos va a permitir descubrir ecos dormidos, imágenes subyacentes, formas y herencias telúricas que los procesos del colonialismo primero y del neocolonialismo con su carga de aculturación foránea más tarde, habían sumido en un limbo del que apenas asomaban fragmentariamente en los vestigios de cultura popular, en el folklore, los amagos de disidencia y la educación alternativa. Lo positivo se centra en llevar hasta sus últimas consecuencias, dentro del pequeño sector a nuestro alcance, esa catalización de fuerzas auténticas, de valores propios; la cultura es más contagiosa que los elefantes y el día en que los procesos históricos latinoamericanos de signo neocolonial sean sustituidos por los que emanen de la cultura profunda de los pueblos se nos recordará un poco y eso bastará para alcanzar la inmortalidad.

Este modelo de construcción de una Pedagogía adquiere sus fuentes, sus raíces, en centenares de años de marginamiento, de coacción moral, de imposición cultural. Es la respuesta al largo proceso de dominación que apuntalan los textos, las telenovelas, las organizaciones gremiales y la defensa a ultranza del apoliticismo del educador. Debe ser la respuesta contenida a tantas humillaciones y privaciones y donde, llegado un momento se hace necesario sobrevivir, desarrollar barreras de contención al proceso de despersonalización. El educador desea vivir y sólo lo podrá lograr cuando, descubierta su verdadera personalidad, inmerso en sus tradiciones de violencia contra el neocolonizador, desacralizados los símbolos de la nueva cultura de conquista, desvirgado el apoliticismo, el miedo y la coacción, el educador entre en contacto con su pueblo, enseñe la verdad de un pueblo humillado, violado, subdesarrollado y que no por ello sufre el complejo de la castración. Ahora el maestro no será el pasivo e ingenuo ser que una mañana cualquiera del mes de octubre definió a Venezuela como un "país bellísimo, de personas

buenas. ", ni podrá continuar siendo el espectador que sentado en la puerta de su escuela en actitud contemplativa y rodeado de sus alumnos, esperando el paso del féretro que lleva en su obscuridad el cuerpo ya sin vida del neocolonizador, sino que acompañará desde el aula y en la calle con una nueva violencia, lingüística, estética e histórica, a quienes desde cualquier punto o espacio defienden la construcción de una nueva forma de vida más humanitaria, más digna de ser vivida.

## Referencias del Capítulo I

1. Collazos, Oscar. **Escritores, revolución y cultura en América Latina**; p. 111.
2. Parsons, T. "The School Class a Social System some of its Functions in American Society"; en T. A. Vasconi: **Dependencia y Superestructura**, pp. 145-146.
3. Althusser, L. **Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado**; p. 31
4. Leis, Raúl. **La Sal de los Zombis**, p. 7
5. Mandel, E. **Teoría Marxista del Partido Político**, p. 16.
6. Fernández Retamar, R. Calibán. **Apuntes sobre la cultura en nuestra América**; p. 42.
7. Gramsci, A. **Il Materialismo Storico e la Filosofia di Benedetto Croce**; pp. 3-4.
8. Rodríguez, Simón. "Consejos de Amigos dados al Colegio de Latacunga"; en **Escritos de Simón Rodríguez**. Vol. III, p. 8.
9. Hernández Arriegui, J. J. **La formación de la Conciencia Nacional**; p. 61.
10. Mariátegui, José Carlos. **Siete Ensayos de Interpretación de la realidad peruana**, p. 119.
11. Cleaver, Eldidge. **Señales contra el odio**, p. 64.

## CAPÍTULO II

### LA EDUCACIÓN POPULAR: CONTEXTO INTERNACIONAL Y PARTICULAR. HISTORIA INTELECTUAL

---

*Ahora mismo hablaba de mi,  
conmigo ...*

*César Vallejo*

---

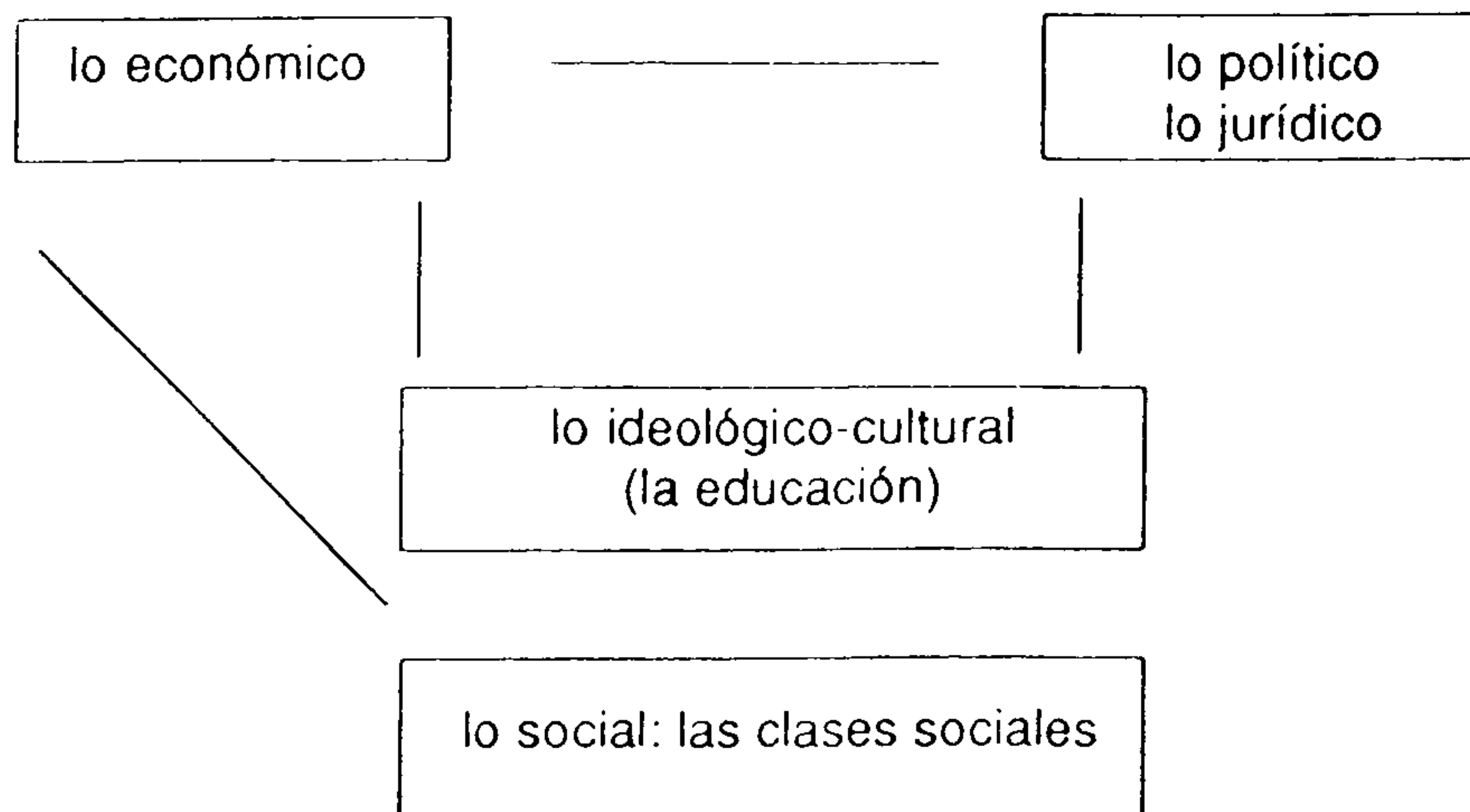
## Observaciones metodológicas

I.- Uno de los graves problemas que enfrentamos los educadores lo constituye la forma de abordaje del problema educacional. La metódica dominante describe al fenómeno educativo como un objeto autónomo de la totalidad social, con características y leyes propias, muchas de ellas derivadas de la bifrontalidad disciplinar y donde se produce una marcada dominancia en la relación de algunas de las disciplinas. En esta forma, un sesgo en la versión psicológica deriva al problema educacional en un área de aprendizaje, de enseñanza o del binomio construido enseñanza-aprendizaje; entonces es de suyo determinante el estudio de factores intervinientes en la actividad del enseñante [el educador] y del "aprendiz" [el alumno, el educando, etc.]. Dominará el estudio de los métodos de enseñanza [la didáctica] y las teorías del aprendizaje. Todo ello en una sociedad inmutable, de superficie plana, no conflictiva.

De allí la universalización y cosificación de los métodos de enseñanza, de allí el traslado indiscriminado, acrítico de tecnologías educacionales. Si en países centrales, el producto de su desarrollo investigativo y de sus métodos o modelos cosificados hacían del quehacer experimentalista un paradigma, nosotros lo asumíamos y lo hacíamos extensivo al campo de la investigación social en general y al educativo en lo particular. Transitamos en esta forma, en el submundo del análisis bifactorial, en el estudio de un fenómeno tan complejo y variable como lo es el educacional a través del prisma aséptico de la unidireccionalidad interna. Asepsiamos a la educación nada menos que de su esfera contaminante por excelencia: lo social.

Creemos por el contrario que la educación es la resultante de un

complejo de condicionantes que caracterizan a la totalidad social; que a su vez incluye la variable temporal, la espacial y



la inserción del fenómeno en un plano de marcadas relaciones internacionales. Es por ello que proponemos un marco analítico que comprende:

- a) el marco internacional en el cual se desarrolla la concepción de Educación Popular;
- b) las características espacio-temporales de América Latina en el momento que surge y se desarrolla la concepción de Educación Popular; y
- c) su historia intelectual, para en esta forma diferenciarla de la ideología sobre Educación Popular que surgida en el siglo XIX, es manejada en la actualidad por diversos sectores en América Latina.

## II.- La reconstrucción de una Historia de la Educación Popular y

la develación de sus métodos y sus experiencias (positivas y negativas) tiene que constituir una historia razonada y no simple historia cuantitativa o fáctica. En este sentido nuestro análisis va dirigido a proponer interpretaciones específicas que articulen la historia del cambio social como factor determinante en la construcción de la Educación Popular.

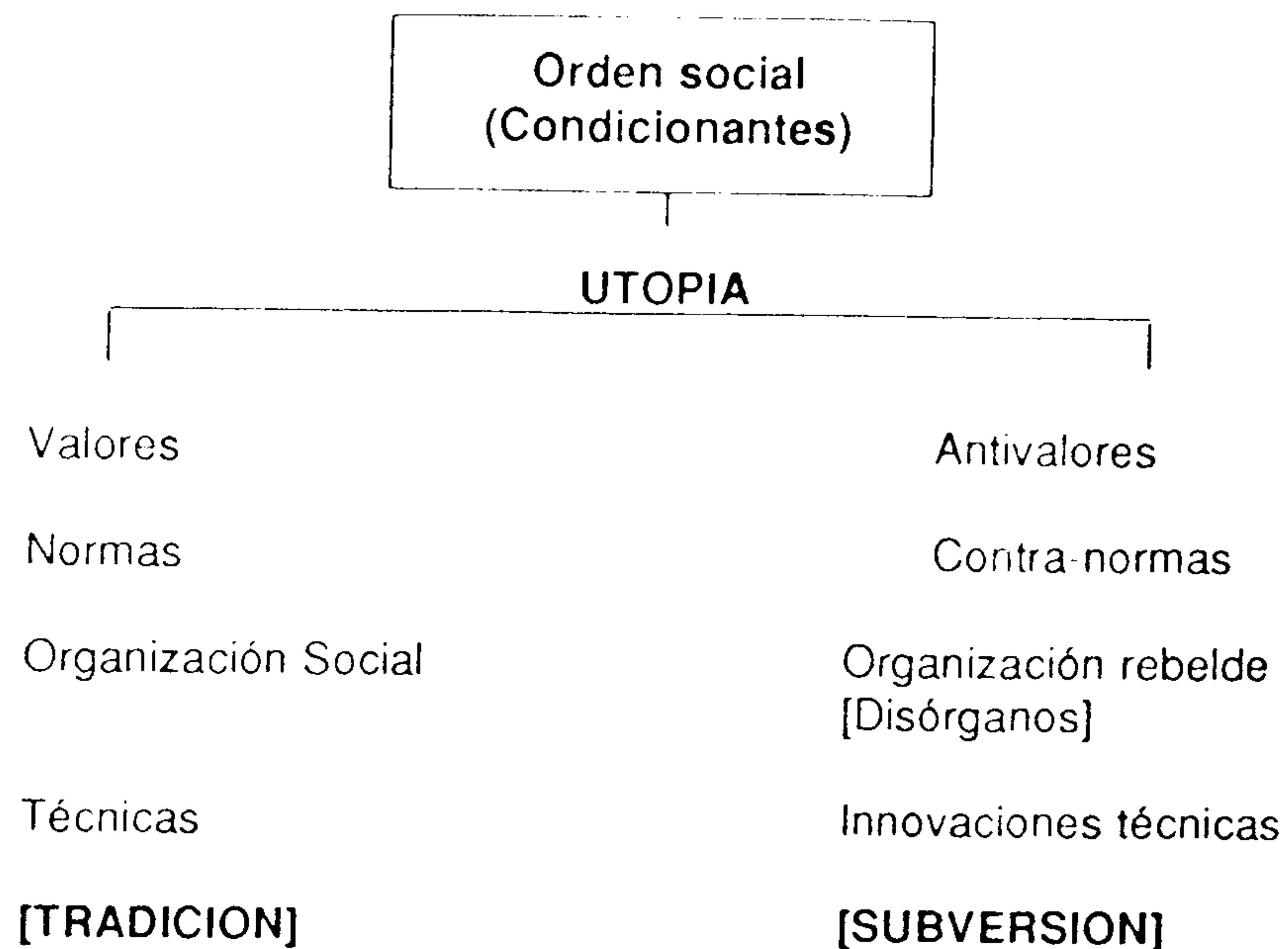
En nuestro caso, entendemos que la Educación Popular como un unidad heterogénea, contradictoria, con altibajos sobresalientes en sus partes constitutivas pero que en su conjunto, permite un análisis global. Por ello es necesario partir de los procesos de transformación social propuestos en el continente y de los mecanismos de descolonización instrumentos a nivel planetario, específicamente en Asia y Africa.

III.- La Educación Popular se desarrolla -a nivel de su construcción teórica y de sus realizaciones prácticas- en un marco de permanente subversión. En este sentido es procedente la referencia a Albert Camus en *L'Homme Revolté* cuando señalaba que el rebelde es un hombre que dice "no", pero que no renuncia a su mundo y le dice "sí", por cuanto en ello ve el sentido de la conciencia de lucha. En la construcción de esta alternativa no podemos dejarnos llevar por el resentimiento, en el claro sentido que lo expresara Max Sheler, por cuanto esto sería una intoxicación de nosotros mismos que nos impedirá proyectar una imagen futurista.

Al interior de esta filosofía de la subversión justificada pueden entenderse una multiplicidad de conceptos, tales como cambio marginal, antiélite y movimiento guerrillero. Estos elementos tratan de representar a su vez, elementos de una sociedad parcial que se transforma en el seno de otra que persiste en la tradición: son una especie de contra sociedad. Para Orlando Fals Borda, "la subversión se descubre como una estrategia mayor y un proceso de cambio social y económico visto en toda su amplitud, y no sólo como una categoría para analizar la conducta divergente o los productos marginales producidos por la industrialización. La subversión se define como aquella condición o situación que refleja las incongruencias internas en un orden social descubiertas por miembros de ésta en un período histórico determinado, a la luz de nuevas metas [utopías] que una sociedad quiere alcanzar.



En esta forma, a los valores de la tradición se contraponen los antivalores de la subversión, a las normas de la tradición, las contra-normas de la subversión; a la corriente organización social, la organización rebelde, subversiva o revolucionaria y a la tecnología heredada, la innovación tecnológica correlativa de la subversión".<sup>1</sup>



Los sectores insurgentes -según Orlando Fals Borda- emergen en períodos históricos críticos. Esto ocurre cuando un conglomerado -esencialmente de jóvenes e intelectuales- son capaces de articular una ideología basada en incongruencias e inconsistencias recién observadas en su sociedad o en las necesidades sentidas de redistribuir entre grupos desprovistos y marginales, los símbolos de poder y de prestigio y los beneficios alcanzados. Cuando logran organizarse y extender su rebelión a otras colectividades con intereses enfocados hacia el cambio, estas vanguardias ideológicas producen un efecto inmenso en la transformación de la sociedad y se vuelven, de hecho, en instrumentos para el logro de un nuevo

orden social. Se convierten entonces en elemento clave para iniciar una subversión, es decir, se convierten en un tipo de disórgano [el conjunto de grupos innovadores, instituciones desafiantes del orden social y status-roles emergentes que sostienen una actividad heterodoxa, rebelde e iconoclasta, con el fin de producir, difundir e imponer antivalores y contranormas].

En estas circunstancias, las vanguardias ideológicas parecen tener las siguientes funciones:

- 1.- Iniciar la creación y difusión de antivalores y antinormas dentro del orden social establecido.
- 2.- Servir como grupos de referencia a otras actividades rebeldes ubicadas en los diferentes niveles o estratos de la sociedad.
- 3.- Retar a los grupos dominantes desde dentro, utilizando sus propias armas y procedimientos".<sup>2</sup>

En los momentos actuales, como producto de los acontecimientos ocurridos en los países del este autodenominados comunistas, ha surgido con gran fuerza una ideología omniabarcante según la cual, se encontraría cerrada toda posibilidad de cambio revolucionario en sociedades con profundas desigualdades sociales. Según esta novísima concepción, los cambios tendrán que ser graduales y dentro del mismo esquema de dominación, por cuanto la utopía socialista habría demostrado en su materialización su imposibilidad de instrumentación. Frente a este diagnóstico encontramos la verdadera realidad de América Latina. Descoyuntada cultural, ética y económicamente, con profundas grietas en su composición social y con nuevas visiones utópicas. Porque, como apunta Fernando Calderón, vivimos tiempos culturales mixtos y truncos de premodernidad, modernidad y postmodernidad. En sociedades tan heterogéneas como las nuestras, la subversión es uno de los componentes generados en el núcleo de las determinantes sociales. Se observa a diario el surgimiento de vanguardias, pero como lo anota Fals Borda: "Las vanguardias son importante para la iniciación de la subversión, aunque no son tan efectivas para mantener la presión de la compulsión subversiva. Para esta difícil tarea es necesario que aparezcan disórganos más comprometidos y constantes".<sup>3</sup> Esto es así debido a que las vanguardias, aún en los períodos subversivos, parece que sufren una metamorfosis en dos etapas, una de las

cuales permite un proceso de captación que tiende a frenar el impulso revolucionario. Estas etapas son:

- 1.- Etapa iconoclasta: durante la cual el cisma de la élite intelectual, de la vanguardia, es real; estimulando la protesta y la crítica activa. Cuando las incongruencias e inconsistencias del orden social se observan con apoyo ideológico -y al mismo tiempo se mantiene el compromiso con el cambio- esta etapa se convierte en subversión.
- 2.- Etapa de asimilación: durante la cual la vanguardia se institucionaliza y, o bien se cristaliza en una nueva élite dominante, una vez suplantada total o parcialmente la antigua, o sus miembros son captados sucesivamente por los grupos dominantes tradicionales a medida que éstos maniobran para asegurar su supervivencia. Este proceso de captación adquiere dos modalidades:
  - a) una positiva, por medio de la cual la vanguardia acepta compartir y redistribuir los símbolos del poder y del prestigio así como los beneficios correspondientes y abre nuevas posibilidades de acción social y política; y
  - b) una reaccionaria, por la cual son reducidas las vanguardias o éstas se dejan seducir por el halago de posiciones o prerrogativas en el "sistema", o con regalos, sanciones y cosas similares; o sus integrantes son presos perseguidos, desterrados o muertos cuando no se someten.<sup>4</sup>

Tomando en consideración los conceptos de no-autonomía del fenómeno educativo en la totalidad social, la negativa a la aceptación de una historia develada como simplemente fáctica y la subversión como componente caracterizador del cambio social, estudiaremos el período en el cual se elaboran los elementos constitutivos de la Educación Popular. Este puede ser caracterizado en la siguiente forma:

### 1.- Contexto Internacional:

- 1.1 Profundización del espectro de la bipolaridad y profundización de la Guerra Fría.
- 1.2 Proceso de descolonización en África y Asia.

Surgimiento del pensamiento de Franz Fanon, en especial aquel referido a la potencialidad de la ruptura revolucionaria de los oprimidos

1.3 La Revolución Cultural China.

1.4 Los Movimientos Estudiantiles. El surgimiento del Black Power.

1.5. Guerra de Viet Nam

### 2.- Contexto particular en América Latina.

2.1 Triunfo de la Revolución Cubana. El pensamiento de Ernesto "che" Guevara.

2.2 Las tesis desarrollistas sobre América Latina.

2.3 Los Movimientos de Liberación Nacional.

### 3. Tendencias en la Investigación Social:

3.1 El surgimiento de la Teoría de la Dependencia.

3.2 La profundización de los análisis marxistas

3.3 Los intentos de aproximar a los sectores cristianos a la lucha por la Liberación Nacional. Importante destacar el pensamiento y la acción del sacerdote Camilo Torres y las actividades desarrolladas en Nicaragua por el padre Ernesto Cardenal. Posteriormente se incorporan tres núcleos de sacerdotes latinoamericanos en Brasil, Colombia y México.

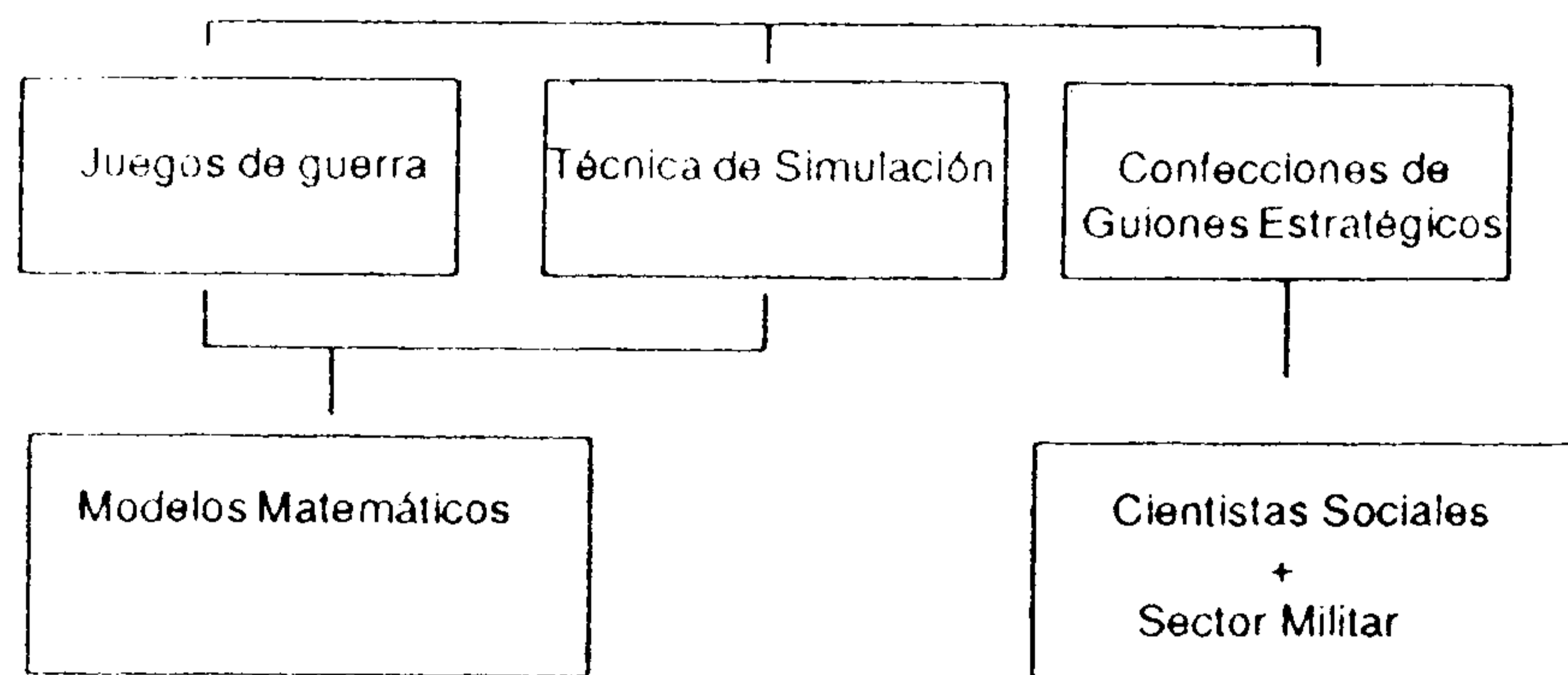
3.4 Domina un modelo de investigación de corte positivista y empirista con un marcado predominio del análisis bifactorial. La cosificación del método.

3.5 Como respuesta a la subversión y tomando como modelo la política diseñada en el sureste-asiático, los estrategas norteamericanos proponen para América Latina el siguiente modelo investigativo para derivar posteriormente acciones prácticas:

- a) investigación de los factores sociales que pueden precipitar o contener la insurrección.
- b) Desarrollo de modelos operativos (utilizando analogías históricas) que identifican aquellos aspectos de un estado real de subversión más susceptibles de control militar.
- c) Construcción de la red de investigaciones para enfrentar

las operaciones de guerra psicológica.

- d) Investigación sobre factores antropológicos y sociológicos que pueden ser usados para intervenir en los procesos políticos y sociales del país (estudio sobre élites, minorías, intelectuales, contradicciones de clase, sistema escolar, etc.).
- e) Elaboración de estrategias políticas, culturales y militares dirigidas en su totalidad al mantenimiento del área de influencia.
- f) Modelo de investigación:



#### 4.- En el marco de la educación:

- 4.1 Millones de niños desatendidos por falta de escuelas y maestros.
- 4.2 Millones de jóvenes y adultos sumidos en la oscuridad denigrante del analfabetismo.
- 4.3 Millones de personas, niños, jóvenes y adultos con deficiencias físicas o mentales, que no cuentan con los servicios de una educación especial o diferenciada a cargo del Estado, que sea capaz de producir su rehabilitación social y económica e incorporarlos a la vida del trabajo dignificado.
- 4.4 Millones de niños, jóvenes y adultos, campesinos o de pequeñas comunidades, sin posibilidades de acceso a una escuela primaria completa (seis grados escolares) y -menos aún- a una educación media y superior.

4.5 Millones de trabajadores (operarios, obreros calificados, maestros, profesores y técnicos en general) desatendidos en su superación cultural y profesional sistemática por la falta de una educación permanente de jóvenes y adultos, organizada por el Estado, como nuevo tipo de enseñanza, acorde con las exigencias del mundo moderno, y más aún frente a la ignorancia o subescolarización en que permanecen la gran mayoría de los trabajadores y campesinos de América Latina.

4.6 Millones de niños y jóvenes que no reciben los beneficios de una educación extraescolar sistematizada que sirva de refuerzo y consolidación a la obra educativa de la escuela debido a la ausencia de una organización en este tipo de enseñanza.

4.7 Millones de seres humanos que, por su condición étnica (indios, negros) o sexo (mujeres), sufren una tradicional discriminación que los margina, segrega o limita, dentro de las posibilidades de acceso a la enseñanza que brindan los sistemas educativos nacionales, a más de la discriminación -económica y social de clase- que se ejerce sobre las masas trabajadoras en general.

4.8 Millones de niños y jóvenes -futura generación de ciudadanos- cuya educación básica o primaria y secundaria se confía a maestros y profesores formados en empresas comerciales de enseñanza (colegios privados), en su mayoría dependientes de intereses foráneos o confesionales.

4.9 Reducida proporción de estudiantes matriculados en la enseñanza de nivel medio y universitario, a causa de las limitaciones que impone el carácter de una educación considerada selectiva.

4.10 Proporción distorsionada de los graduados de la enseñanza media y universitaria: exiguo número en la promoción de cuadros técnicos científicos, especialmente de enseñanzas agropecuarias.

4.11 Y, en fin, la vigencia de tradicionales sistemas de enseñanza que, en sus objetivos, contenidos, orientaciones y técnicas docentes, permanecen totalmente divorciados de las realidades nacionales y de los acelerados progresos de la ciencia

y la técnica, que tanto afectan la vida del mundo, todo ello a causa de la desnaturalización o distorsión ideológica que los caracteriza.

En la Conferencia de Educación y Desarrollo Social<sup>9</sup>, celebrada en Santiago de Chile en 1962, la Delegación de la República de Cuba presentó las siguientes proposiciones:

1. Solicitud de que se efectúe, por la UNESCO y la CEPAL, de las remesas de las ganancias (1950-1960) extraídas de América Latina por el capital extranjero; y estudio comparativo de las ventas de materias primas y productos agrícolas, en relación con la compra de los productos industriales.  
(No fue aprobada).
2. No aceptación de inversiones directas de entidades privadas o estatales extranjeras para la prestación de servicios educacionales; e impuestos a las remesas de las ganancias de las inversiones extranjeras para destinarlas al desarrollo de la educación.  
(No fue aprobada).
3. Participación de las agrupaciones de educadores y de las entidades científicas en la dirección y administración de la enseñanza; y del magisterio y profesores, en las modificaciones de planes y programas de estudios.  
(No fue aprobada en la forma presentada. Se le hicieron modificaciones en el sentido de suavizar la participación de los gremios. No se acepta la participación de las entidades científicas).
4. Participación de las organizaciones de maestros en la elaboración de los presupuestos educacionales.  
(No fue aprobada).
5. Participación de los representantes de los organismos de masas en las campañas de alfabetización y servicios de enseñanza primaria.  
(No fue aprobada).
6. Régimen salarial aplicable a los maestros.  
(Fue aprobada para la enseñanza media con cambio de forma).
7. Cogobierno de profesores y estudiantes en las universidades.  
(Fue aprobada con cambio de forma).

8. Establecimiento de un solo sistema educacional y nacionalización de los planteles privados.  
(No fue aprobada).
9. Sistema de educación ligado al trabajo productivo.  
(Fue aprobado con modificación de forma).
10. Total erradicación de las discriminaciones en la educación.  
(Fue aprobada con cambio de forma).
11. Contenido y método científico de las materias de estudios sociales que aparecen en los planes de enseñanza.  
(No fue aprobada, salvo para el nivel universitario).
12. Que por intermedio de la UNESCO, CEPAL y OIT, se estudien y definan los diferentes conceptos sobre la planificación de la educación.  
(No fue aprobada).
13. Servicios de extensión educacional y cultural de las universidades latinoamericanas.  
(Fue aprobada con cambio de forma).
14. Divulgación de informaciones en materia de educación.  
(Fue aprobada con cambio de forma).

Es importante señalar que en el período estudiado se produjeron cuatro enjuiciamientos significativos sobre el fracaso en la aplicación de los dos Proyectos, el "Proyecto Principal N° 1" de la UNESCO-OEA (1956-1965) y el "Plan Decenal de Educación de la Alianza para el Progreso" (1961-1970), instrumentado por el gobierno norteamericano con la anuencia de los gobiernos latinoamericanos, con excepción de Cuba. Estos juicios fueron los siguientes:

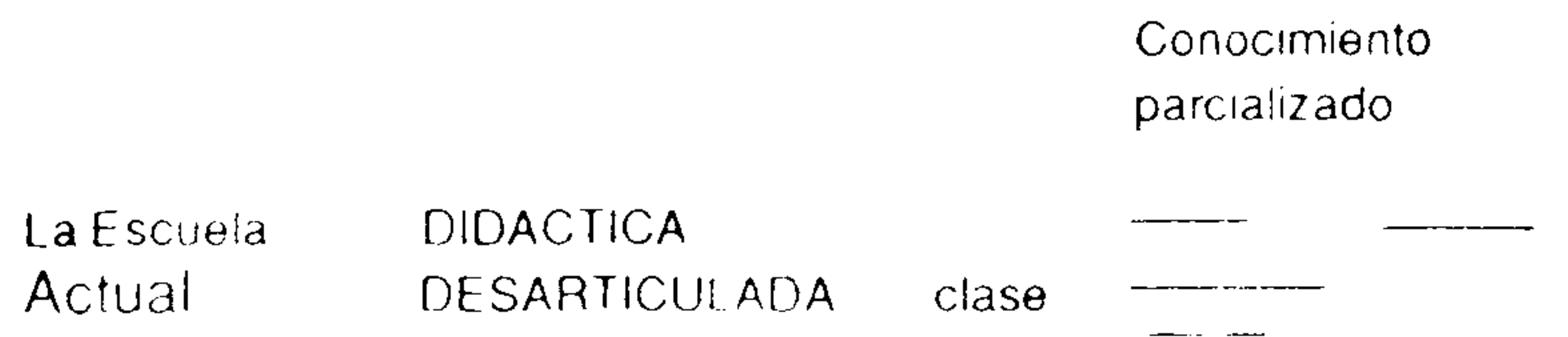
- a) criterios de los gobiernos respectivos;
- b) opinión de un representante del sector interesado: Robert Kennedy;
- c) lo expresado en su momento por un educador latinoamericano: Jesualdo; y
- d) las declaraciones de un economista de la región: Jorge Child.

### La Respuesta de América Latina

Las respuestas que en el plano de la investigación social se pro-

ducen en América Latina se originan en diferentes áreas del saber

1) Dentro de una visión antropológica y epistemológica, encontramos en Colombia a Manuel Zabala quien publica en 1966, Organización Teórica de la Ciencia Humana, a partir de la construcción de los niveles de organización de la materia. En sus reflexiones induce modificaciones en los planos de la Teoría, la Técnica y Comunicación de la Didáctica. El análisis de la dominancia de una cierta Didáctica determinada la forma siguiente de funcionamiento:



Se propone entonces una nueva forma de conducción:

[lo abstracto]

La Escuela Actual CLASE *TRASCENDENCIA*

[lo concreto]

En la totalidad del proceso debe dominar un tipo de relación (dialógica).

2.- En el plano de la sociología y de la antropología, el Núcleo de La Rosca (Orlando Fals Borda, Víctor Bonilla, Augusto Librero, Gonzalo Castillo, etc.). Fals Borda publica Ciencia y Colonialismo, en 1970; el equipo de trabajo produce Por ahí es la Cosa, 1971 y Causa Popular, Ciencia Popular, 1972.

El planteamiento central se localiza en la vinculación que debe existir entre la Ciencia Social y el compromiso político. El escenario diagnosticado, que funcionaba como condicionante se encontraba sustituido por:

- la descolonización en Africa y Asia;
- en América Latina: intento de Revolución socialista en Bolivia, 1952; el gobierno anti-imperialista de Jacobo Arbenz en Gua-

- temala, 1954; la Revolución Cubana, 1959; el Movimiento Constitucionalista de Caamaño en República Dominicana, 1965; el triunfo de la Unidad Popular en Chile, 1970; los Movimientos de Liberación Nacional en Venezuela, Colombia, Bolivia, República Dominicana, Nicaragua y Guatemala.
- La respuesta de los Estados Unidos de Norteamérica;
- la guerra de Viet-Nam.

Las Ciencias Sociales y los científicos sociales no podían mantenerse al margen de la contienda. En los Estados Unidos y paralelo al desarrollo de la tecnología militar, se profundizó en el estudio de las características sociológicas y psicológicas de las organizaciones guerrilleras. Se crean para tal fin: la Organización de Investigaciones para Operaciones Especiales (S.O.R.O.) y el Centro de Investigaciones de Sistemas Sociales (C.R.E.S.S.), quienes junto a la Corporación RAND, la Fundación FORD y la Fundación Rockefeller, realizan estudios sobre la moral y la motivación del Viet-Cong.

La Universidad de Michigan con el respaldo de estas organizaciones y fundaciones crean tres centros de estudios: Estudios Asiáticos, Estudios Latinoamericanos y Estudios Africanos (con un Departamento especial sobre Estudios Arabes). Se materializan las investigaciones con el Proyecto Camelot (patrocinado por el Ejército Norteamericano) sobre los complejos militares y políticos de América Latina y estructurado para el conocimiento rápido sobre contingencia insurreccional; El Plan Simpático, dirigido especialmente a Colombia y destinado a medir y prever las causas de la insurrección en las áreas rurales.

La búsqueda a nuevas respuestas a esta coyuntura por parte de los científicos sociales y de ciertas vanguardias políticas de América Latina se producen especialmente en:

- El Congreso Latinoamericano de Economistas; México, junio de 1965;
- El Congreso Cultural de La Habana; diciembre, 1970;
- El Simposio de Antropólogos; Barbados, 1970;
- El Congreso Cultural de Cabimas; Venezuela, 1970;
- El Congreso Mundial de Sociología; Cartagena, 1971.

Las respuestas de América Latina se producen en diferentes áreas del conocimiento: Literatura, Antropología, Economía, Socio-

logía. En el campo de la educación: a nivel teórico, de la práctica educativa y en lo teórico-práctico, el surgimiento de la educación popular.

Por otra parte se diseñan programas destinados a:

1.- Ayudar a la creación o a la organización de la acción participativa de los pobres del campo y de las ciudades.

2.- A su participación en los procesos de desarrollo mediante esfuerzos propios de organización.

3.- Disponer de información de primera mano en torno a los obstáculos con los cuales tropieza la creación de organizaciones populares y la posibilidad de desarrollarlas.

4.- Diseño de la Metodología de Investigación Militante, como forma de trabajo con las comunidades, respetando su autonomía y su capacidad creadora. Funciona como alternativa a las prácticas formales de la investigación académica y a la participación "provocada desde arriba" que no siempre cristaliza en cambios para la comunidad, sino en un reforzamiento del ego del investigador y en acumulación de dividendos para los entes promotores, mediante la utilización de hipótesis de trabajo, variables y matrices del olimpismo sociológico o de la antropología eurocéntrica o de la pedagogía neocolonizada.

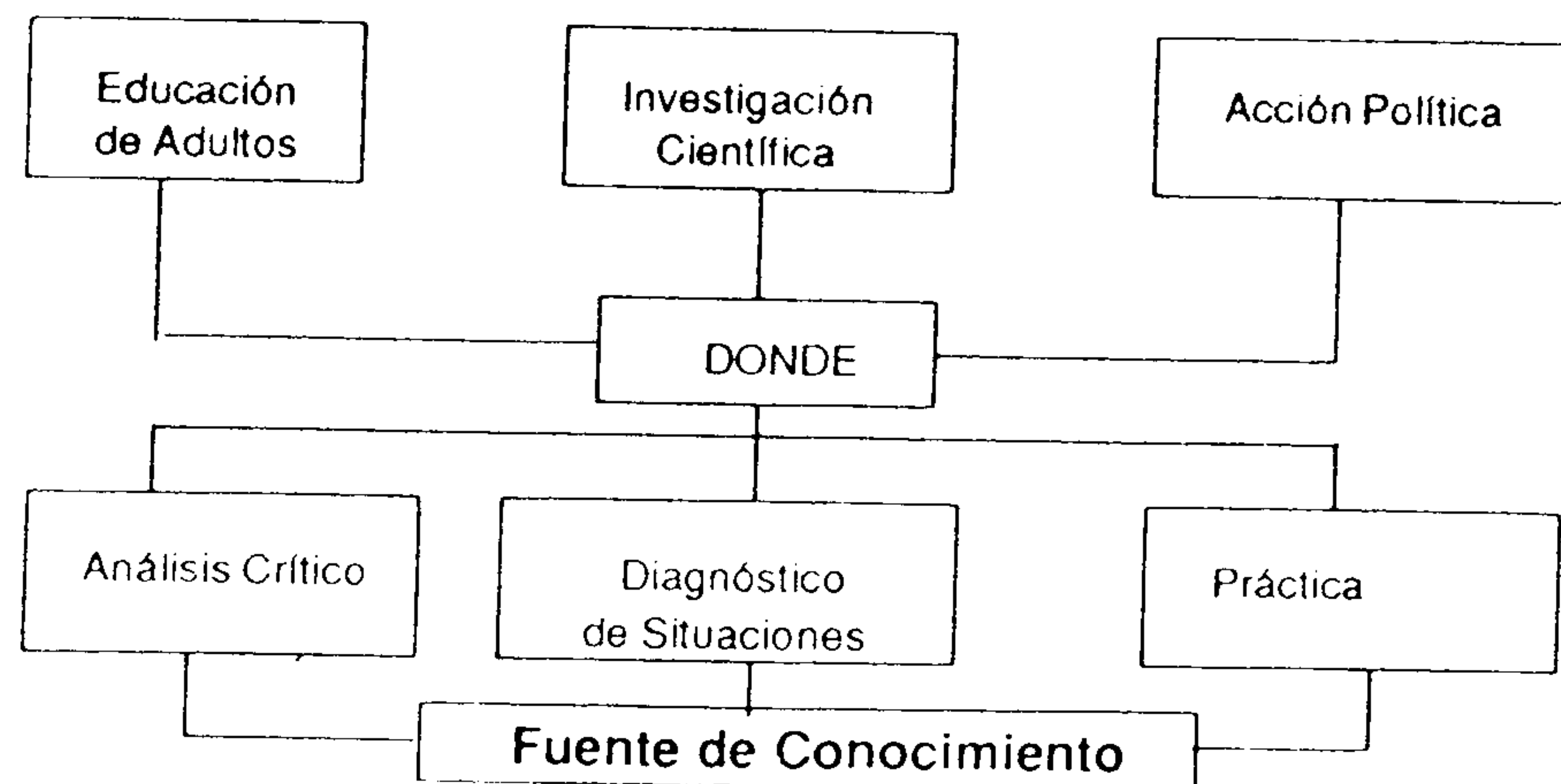
5.- Se plantea la investigación como:

a) proceso de adquisición del conocimiento; y

b) como ruptura del saber.

c) La metodología es construida dentro de un proceso vivencial.

Comprende:



6.- Constitución de un poder especial [Poder Popular] que pertenezca a las clases y grupos oprimidos para defender sus conquistas y para unificarlas con otros grupos (en cuanto a metas compartidas), obteniendo al final un Sistema Político Participativo.

### La Educación Popular: Historia Intelectual.

#### Principios y Metodías de trabajo

Una de las principales características de la Educación Popular es la no-uniformidad de los modelos y donde uno de los fundamentos se relaciona con la idea de que es la misma práctica del trabajo pedagógico la que genera y orienta el cambio en las teorías y experiencias. En consecuencia, quien enfrente a la Educación Popular, lo debe hacer entendiendo que tiene al frente una modalidad de trabajo pedagógico (¿o andragógico?), cuyas aparentes contradicciones desafían cualquier tipo de explicación. Apuntamos en este momento dos elementos caracterizadores:

1.- La vocación generalizada de sobrevivir y luego reinventarse una y muchas veces, por lo general bajo condiciones políticas adversas; y

2.- Es un tipo de educación que, contrariamente a otros, no opera sobre ideas, propuestas, métodos y prácticas únicos y consagrados, cuya generalización sugiriera el uso de una misma experiencia para diferentes contextos.

En el proceso de historiar la Educación Popular<sup>6</sup> observamos tres momentos significativos:

a) el surgimiento de los sistemas escolares y la lucha por una educación popular (la extensión de la cobertura de las escuelas);

b) la nueva visión de la Educación Popular:

- Programas iniciados antes de la Segunda Guerra Mundial;

- Programas posteriores a la Segunda Guerra Mundial:

• de origen anglosajón

• latinoamericanos.

#### a) El surgimiento de los sistemas escolares

1.- Dimensión Política: En el siglo XVIII y especialmente en el

XIX europeo, se observa con gran nitidez el planteamiento sobre la relación estrecha que existe entre el conocimiento y la estabilidad política. En un primer momento, la prédica se encuentra dirigida a un tipo de organización social que coloca en su centro a la empresa individual, la necesidad de formar a un ciudadano.

Una especie de consenso burgués (de aquella clase en ascenso) según el cual, existía una necesidad urgente de abrir espacios a las presiones sociales en una búsqueda azarosa de la estabilidad y la normalidad de la sociedad nacional.

En verdad, no constituían una consecución. Era la resultante, el producto de un ciclo de luchas sociales. Recordemos que los sectores populares eran considerados como clases peligrosas. En 1848, en Europa se observan sectores y áreas desarrolladas y atrasadas, lo que Disraeli en Sybil definía como "two nations, two nations". En esa Europa se produce la "última revolución" que fracasa en su intento de constituir una "república democrática y social". Sin embargo queda en el ambiente la noción de que los grupos medios, los trabajadores, la noción de nacionalismo, la lucha democrática, serían rasgos constantes en el panorama de los años venideros.

**2.- La Dimensión Económica:** la complejización de los procesos tecnológicos y científicos, productos de la Revolución Industrial, la constitución y desarrollo de la Ciencia Moderna y la creciente relación insumática desarrollo económico-conocimiento, conduce a la necesaria constitución de los sistemas escolares. (Recordemos la reforma del sistema escolar francés propuesto por Jules Ferry y la creación de la Ecole Politenique Française).

**3.- La Dimensión Ideológica:** la historia de la participación popular se inició en Europa con la alfabetización, impulsada por motivos religiosos, ya que para el protestantismo, la comunicación con la divinidad se efectúa a través de la lectura de un libro (La Biblia); por lo tanto, la alfabetización en la mayoría de los países nórdicos fue un fenómeno anterior a la Revolución Industrial y al prolongado ciclo de luchas sociales, pero la historia de la educación institucionalizada -a partir de la segunda mitad del siglo XIX- se encuentra estrechamente vinculada a la desintegración del Antiguo Régimen y al largo ciclo de conflictos sociales que en Europa se desarrollan entre

la Revolución Francesa y la Comuna de París. No es por azar que el pensamiento de Karl Marx y Max Weber, sin omitir a De Maistre como expresión del conservadorismo reconstructor, oscila entre el tema de la integración y el del conflicto creador de nuevos órdenes sociales. La magnitud de la movilización de los trabajadores europeos reivindica también participación en la cultura, y a pesar de la resistencia de los sectores conservadores, se impulsa el establecimiento de la escuela como institución social primaria, cuyo objetivo principal es el equilibrio entre las categorías que François Bourricaud identifica como "herederos" y "becarios".

#### **4. Los Movimientos Sociales:**

##### **4.1 El Movimiento Obrero**

La educación fue, tradicionalmente, una reivindicación básica para las masa obreras y para el movimiento socialista:

a) A partir del Congreso de Lausana en 1867, la Internacional adopta la educación laica y las Secciones de París presentaron el 23 de marzo, un memorial solicitando que la enseñanza fuera obligatoria, en el sentido de que ella se convierta en un derecho al alcance de todo niño, cualquiera que fuera su posición social, y un deber para los padres o para los tutores o para la sociedad.

b) El Journal Officiel de la Comuna de París del 12 de mayo de 1871 afirma que "La suma de los conocimientos humanos es un fondo común, del cual cada generación tiene derecho a extraer, con la única condición de acrecentarlo, al capital científico acumulado por las edades precedentes en beneficio de las generaciones futuras. La instrucción es por lo tanto, el derecho absoluto para los niños, y su distribución, un deber imperioso para la familia, o en su defecto, para la sociedad".<sup>7</sup>

c) En 1891, los dirigentes socialistas del movimiento Nuevo Gremialismo, entre ellos Thomas Mann afirman "La reivindicación que nosotros planteamos ahora, como trabajadores, es por el tiempo libre. Tiempo libre para pensar, para aprender, para adquirir conocimientos, para gozar, para desarrollarnos. En síntesis: ocio para vivir".<sup>8</sup>

d) Trotzky en 1917 escribía: "El solo hecho de que, por primera vez, mil decenas de millones de hombres puedan leer y escribir y

conozcan las cuatro operaciones fundamentales constituirá un acontecimiento cultural de la mayor importancia. La nueva cultura, por esencia, no será aristocrática ni estará reservada a una minoría privilegiada, sino que será una cultura de masas, universal, popular. La cantidad se transformará, también en este caso, en libertad".<sup>9</sup>

e) En América Latina el anarcosindicalismo, el sindicalismo revolucionario y las organizaciones socialistas participaron en esa perspectiva e impulsaron la proliferación de bibliotecas y centros de estudio, incluyendo tanto en sus programas como en los petitorios o pliegos de condiciones de los movimientos huelguísticos, reivindicaciones referidas a la educación. Recordemos la huelga de obreros del salitre en Chile, en 1890; el Programa de la Federación Obrera Argentina, 1894; el Primer Congreso Obrero de Venezuela, 1896; el Congreso de Trabajadores Bolivianos en Oruro, 1927; etc.

### Los Movimientos Estudiantiles

Los estudiantes universitarios hicieron suyas las consignas de la educación popular desde los primeros años del presente siglo. En el Congreso de Estudiantes realizado en Potosí (Bolivia) en 1908, se aprobó un petitorio al gobierno que incluía la solicitud de escuelas nocturnas para los trabajadores y para sus hijos y la educación inmediata para los indígenas, respetando su lengua y su cultura.

Posteriormente, los estudiantes y graduados que participaron en el Movimiento de la Reforma Universitaria de Córdoba en 1918 y el cual ha sido considerado como la irrupción de las clases medias latinoamericanas en el escenario político, postularon la transformación de la educación superior en el marco de una expansión de la educación popular.

Su expresión en América Latina permite el nacimiento en el Perú en 1921, de las Universidades Populares González Prada. En ese mismo año, el Primer Congreso de Estudiantes de Cuba crea la Universidad Popular José Martí.

### Los Movimientos Políticos

En el proceso revolucionario mexicano se observa la influencia de los conceptos de instrucción popular y formación cultural, como una de las dimensiones de la lucha de clases y de la preparación del

proletariado y del campesinado para el establecimiento de un nuevo tipo de sociedad. De allí surge el planteamiento de la educación socialista mexicana que se adopta tímidamente bajo el gobierno del General Lázaro Cadenas.

En Uruguay, el movimiento toma otras características. Se fundamenta en una concepción democrática con tendencia a promover la participación social. A partir de 1875 tiene los objetivos siguientes:

- a) Establecer las bases para la búsqueda de la pacificación e integración de la sociedad convulsionada por las guerras civiles.
- b) Encontrar mecanismos para integrar los grandes movimientos migratorios.
- c) Construir las bases para la organización institucional y política.

Un ejemplo más reciente lo constituye la experiencia peruana. Velasco Alvarado plantea que "la cuestión central del problema histórico del Perú puede definirse por la carencia de un grupo rector capaz de realizar de manera más sostenida un proceso de integración nacional y política de la sociedad peruana, por lo cual, durante el siglo y medio de existencia independiente, no se modificó sino en forma limitada la estructura heredada de la colonia y no se realizó la tarea de lograr una relativa homogenización del aparato productivo, incorporar progresivamente las reivindicaciones populares a través de la organización del estado y erradicar la fragmentación cultural entre los distintos grupos de clases, tarea indispensable para lograr la constitución de una identidad colectiva: la nación".

Estas preocupaciones se plasmaron en la Reforma Educativa, que privilegió la educación básica, extendió su cobertura, revalorizó las lenguas indígenas utilizándolas en la primera etapa de la formación escolar,

- b) La Crítica a los sistemas escolares en la Segunda Mitad del Siglo XX.
- c) La nueva visión de la Educación Popular.

### 1.- Programas iniciados antes de la Segunda Guerra Mundial.

a) Campañas de alfabetización, promovidas por sectores religiosos, grupos filantrópicos, sectores profesionales y por iniciativas gubernamentales.



b) Enseñanza complementaria de emergencia, destinadas a la cualificación de la mano de obra y de funcionarios burocráticos de nivel elemental.

c) Cursos de profesionalización de la mano de obra, promovidos con la intención de "absolver al individuo y formarlo individualmente para el trabajo, con promesas de éxito profesional y personal que el estudio, el esfuerzo y la subordinación a las reglas del sistema ofrecen".

Todos estos programas se encontraban destinados a personas adultas de sectores populares que no tuvieron acceso a la escuela y eran analfabetos o semianalfabetos. Se buscaba "educar a los no educados, integrar a los marginados a ajustar a los desajustados sociales a sociedades aún no enteramente desarrolladas y que no se desarrollarán en parte, justamente a causa de la impreparación pedagógica de su masa de retaguardia".

## 2. Programas posteriores a la Segunda Guerra Mundial

A partir de la Segunda Guerra Mundial, organismos creados como la UNESCO, la FAO y la OMS, iniciaron programas de educación en América Latina.

### Origen de los Programas

Las potencias aliadas manifestaron que encaraban la Segunda Guerra Mundial en nombre de "ciertos principios con los cuales se buscaba desterrar de la faz del mundo los grandes problemas que éste había vivido, durante las décadas anteriores: las guerras, el desempleo, la miseria, la discriminación racial, las desigualdades políticas, económicas y sociales". Durante el desarrollo de la guerra, en la Declaración Interaliada y en la Carta Atlántica, ambas del año 1941; en las Conferencias de Moscú y de Teherán del año 1943 y en las de Dumbarton y Yalta en 1944, se expresan los propósitos de buscar la paz cuyo fundamento reside "en que todos los seres libres del mundo pueden disfrutar de seguridad económica y social". En las dos últimas Conferencias mencionadas se bosqueja la futura Organización de las Naciones Unidas, la cual quedará definitivamente establecida en la Conferencia de San Francisco en el año 1945. Según la Carta Constitutiva, la ONU se dedicará a

"promover el progreso y mejorar sus niveles de vida dentro de una libertad mayor"; "a emplear las instituciones internacionales para la promoción del avance económico y social de todos los pueblos"; "a lograr la cooperación internacional necesaria para resolver los problemas internacionales de orden económico, social, cultural..." Para lograr estos fines la ONU creó una serie de organismos como la UNESCO, FAO, OMS y posteriormente el BIRF y la UNICEF.

De todos los programas, el que inició con mayor fuerza fue el dirigido a la educación en 1949 con el objetivo de formar agentes comunitarios y motivar la participación. Reconocía que los efectos de la educación debían ser medidos a través de los cambios socio-económicos que se produjeran.

### La Educación Popular

1.- Tal como otras modalidades de trabajo pedagógico, la educación popular ocurre en el interior de un campo de ideas, de sujetos, de instituciones y de prácticas, donde las relaciones de alianzas y oposiciones, de convergencias y conflictos, provocadas por factores internos y externos a ese campo, son condiciones de su propia dinámica y existencia. [Independientemente de lo que pueda haber de productivo en un consenso a menudo forzoso, es necesario no olvidar que la propia democracia, uno de los horizontes por donde apuntan las metas de la profesión de fe del educador, no es un lugar de consenso y uniformidad, sino de conflictos y diferencias].

2.- La educación popular surge históricamente cuando las condiciones ideológicas, políticas y pedagógicas, hacen necesaria la aparición de otra modalidad de trabajo activo con las clases populares, en el campo específico de las relaciones que envuelven el saber, el conocimiento. Frente a formas anteriores de prácticas educativas más estables, institucionalizadas y consagradas, la educación popular emergen con características de movimiento intelectual y político a través de la educación.

3.- Más que un modelo o una convergencia de modelos pedagógicos opuestos a la educación de adultos, la educación popular es el límite de su realización. Es la posibilidad de que una parte del trabajo del educador se realice por cierto tiempo en estado de movimiento, contrario y resistente a la institución consagrada. La educación

popular no es un modelo definitivo de trabajo del educador con el pueblo. Al revés, ella es un instante de posibilidad de que el trabajo pedagógico, dirigido a las clases populares, sea un servicio político de/a estas clases, a través de la educación

### Características de la Educación Popular

- Es una forma de educación política que comporta una concepción y un comportamiento de clase, y que supone descubrir colectivamente:

- la pertenencia de clase,
- la posición de clase,
- la opción de clase.

De manera particular la Educación Popular en América Latina enfatiza la dinámica política del trabajo educativo, o si se quiere, la intencionalidad política de toda actividad educativa.

- Esta intencionalidad política de la Educación Popular procura aprovechar todas las oportunidades para "crear actitudes y comportamientos capaces de llevar a niveles superiores de actuación política", a la "organización del pueblo alrededor de sus intereses" y a "provocar su sentido crítico, autónomo y creativo".

- Procura, asimismo, que la tarea educativa sirva a modo de una ligazón orgánica con el movimiento popular y la acción organizada de las masas populares, constituyendo un ámbito de encuentro de personas que actúan colectivamente en la tarea de transformar al mundo.

Como proceso educativo continuo y sistemático implica y supone dos polos: realidad existencia/acción y reflexión sobre esa realidad y práctica que realiza el grupo u organización destinataria de las actividades o programas de Educación Popular.

- La metodología de la Educación Popular es básicamente inductiva en cuanto que el material pedagógico fundamental lo toma de la propia realidad y de la práctica de la gente.

- Pretende ser parte del proyecto histórico de la clase obrera y del pueblo, para que éste, a través de la transformación revolucionaria, logre socializar los medios de producción, el poder político y todas las dimensiones de la cultura; la Educación Popular parte del supuesto

y la posibilidad de que el sistema vigente puede ser transformado por el pueblo.

### Antecedentes

Al lado de los movimientos organizados sindicales de origen anarquistas y socialistas, de asociaciones estudiantiles y de organizaciones políticas, se encuentran en América Latina diversas expresiones de Educación Popular, ligadas a las acciones desarrolladas por líderes continentales (Sandino y Mariátegui), a revoluciones populares que diseñaron nuevas orientaciones a la educación (Campañas nacionales de alfabetización en Cuba y en Nicaragua) y experiencias originales como los Movimientos de Educación de Base (MEB) del Brasil.

#### 1.- Augusto César Sandino [1895-1934]

En la Guerra Anti-imperialista de los años veinte en Nicaragua, propone una acción educativa en las montañas de Las Segovias, donde tenía su cuartel general. Comprendía:

- a) Campaña de alfabetización dirigida a los soldados del ejército;
- b) En 1928 crea la primera escuela rural en Centroamérica con un triple signo: pedagógico, político y militar;
- c) En su Ejército creó el Departamento Docente.

#### 2.- José Carlos Mariátegui [1895-1930]

A partir de una visión marxista (recordemos que había viajado a Europa donde estudia a Gramsci, Croce y De Santis) y había seguido de cerca la Revolución de Octubre en Rusia. En América Latina, sigue de cerca los acontecimientos de la Revolución Mexicana y estudia en profundidad a Manuel González Prada [1848-1918], escritor positivista y racionalista, el cual deja en forma embrionaria muchas ideas que Mariátegui posteriormente desarrolla en profundidad; una de ellas referidas a la Educación Popular y al papel de las universidades. De González Prada dirá que fue "el primer intento lúcido de la conciencia del Perú".

Para Mariátegui, el intelectual, maestro o educador, conocedor de su realidad específica y dotado de conocimientos teóricos, servirá como un apoyo y como un referente de mayor calidad de conocimien-

tos, capaz de ayudar a encontrar el proyecto histórico del pueblo peruano; y todo esto, dentro de una acción transformadora, conducida por el pueblo y sus organizaciones.

Así, en realidad, práctica transformadora, teoría y organización, son elementos constitutivos de su planteamiento pedagógico-político, el cual se oponía a que el 'pueblo solamente tuviera el papel de destinatario, aunque los que emitieran el mensaje político fueran partidos de izquierda'.

### **La Revolución Cubana**

Tres experiencias y resultados prácticos formula la revolución cubana en materia de educación que impactan la conciencia de Latinoamérica y el mundo:

- La Campaña de Alfabetización. En 1962, Cuba se declara Territorio Libre de Analfabetismo en América Latina. Se pasa de una tasa de analfabetismo de 47.6% a 1.03%.

- La Universalización del Sexto Grado y en 19486 la universalización del Noveno Grado.

- Las Escuelas Básicas en el Campo.

En el continente las respuestas dadas a los problemas educacionales se encontraban diluídas en las concepciones desarrollistas. La Alianza para el Progreso y la concepción teórica según la cual, en el desarrollo de las sociedades, existen sectores que se van marginando del proceso dominan en las esferas del poder. En consecuencia las formas de incorporación de los sectores marginados se logra mediante:

a) Campañas de alfabetización;

b) Políticas de desarrollo de la comunidad;

c) Campañas de promoción popular,

todas dirigidas a la eliminación de la marginalidad; la cual era calificada como radical (por su profundidad), global (por su alcance) y emergente (por su gravedad). Esta concepción es desarrollada por la Democracia Cristiana Chilena y en forma continental por el DESAL (Desarrollo Económico y Social para América Latina) bajo la conducción del sacerdote belga Roger Veckemans, en la actualidad inspirador del CELAM y de las corrientes conservadoras y contenedoras

de la Teología de la Liberación, hasta la reunión de Medellín donde sus concepciones son derrotadas.

### **El caso Nicaraguense**

(Véase el aparte titulado Educación Popular como trabajo pedagógico directo)

### **Los Movimientos de Educación de Base**

A partir del año 1960, algunos sectores de la Iglesia y de las Universidades, inician experiencias educativas novedosas que van a darle a la Educación Popular un nuevo sentido. Entre ellos el más significativo lo constituyó el Movimiento de Educación de Base [MEB], del Brasil.

Se produce una ruptura con la tradicional concepción de la educación de adultos (alfabetización como un proceso para enseñar a leer y escribir) con la concepción de la concientización (categoría creada en el año 1964 por un equipo de profesores del Instituto Superior de Estudios de Brasil, según declaración de Paulo Freire en Concientización: teoría y práctica de la liberación.

Según Barreiro, "Enseguida que empezó a configurarse, en América Latina una educación que no se proponía la simple promoción de los trabajadores sino una transformación de las estructuras de opresión, se empezó a descubrir que no se trataba de programas de instrucción e instrumentalización de grupos populares para un aprovechamiento más adecuado de los recursos y beneficios del sistema capitalista, sino que era necesario establecer una metodología educativa de descubrimiento de los factores de opresión y de los procesos de transformación: no del educando oprimido para mantener la sociedad opresora (modificar al hombre para mantener la estructura social), sino de la propia sociedad opresora para liberar al hombre oprimido (transformar la sociedad para humanizar al hombre".<sup>10</sup>

Un ejemplo que nos muestra cómo una agencia inicialmente de alfabetización y luego de educación de base, descubrió su vocación en la educación popular, puede sernos de utilidad. Pocas instituciones han sido tan estudiadas en Latinoamérica como el Movimiento de Educação de Base. Pocas han tenido una duración tan

larga y una práctica que pasa por momentos tan diferentes desde 1961 hasta la fecha.

Creado originariamente a través de un Convenio entre el Gobierno Federal de Brasil y la Conferencia Episcopal Brasileira, el MEB se dedicó a trabajos de alfabetización y de educación de base en las regiones más subdesarrolladas del Brasil, el centroeste, el norte y el nordeste. Trabajando exclusivamente con comunidades rurales a través de escuelas radiofónicas, el MEB en poco tiempo pasó por cambios que trazaron en los primeros tres años de la década del sesenta, la misma trayectoria de varios otros movimientos de educación en América Latina:

a) Avanzó desde una oferta de educación de masas a la de una educación funcional y desde ésta a un programa más amplio de educación de adultos;

b) Desarrolló medios que le permitieron pasar de una educación radiofónica a una presencia directa en la comunidad (animación popular);

c) Amplió el contenido de sus mensajes buscando incentivar la organización de grupos y comunidades campesinas para el mejoramiento directo de sus condiciones de vida, principalmente en el sector salud y alimentación, artesanía y producción agrícola.

En esta forma, habiendo empezado como una simple alfabetización, la educación de base, muy poco tiempo después, logra objetivar una adecuación entre las condiciones concretas de vida cotidiana de las comunidades involucradas en el programa y las posibilidades de movilización de los campesinos, con miras a un trabajo organizado que permita el desarrollo local y la consecuente mejoría de las condiciones básicas de vida material. Poco tiempo después, el término de "base" se refiere a algo más que el simple conocimiento instrumentalizador o la simple motivación de la comunidad campesina para proceder a cambiar en forma colectiva algunos indicadores de su nivel de vida. Las condiciones materiales se subordinan al valor de la persona humana, que es lo que le da sentido. El trabajo comunitario para lograr cambios y mejorías en las condiciones de vida, se subordina a una comprensión profunda de la dimensión de la persona, de sus derechos y del mundo social en que habita. Esta es la idea general de concientización, fundamento

de la educación popular en sus primeros años.

El MEB considera que la promoción y el desarrollo [metas importantes en la educación fundamental] no son fines sino instrumentos serios para el establecimiento de condiciones más justas y humanas de vida para todos. "Ambos procesos deben ser realizados como acompañantes tecnológicos y culturales de procesos políticos de transformación estructural de la sociedad (que no es justa, ni buena, ni adecuada, ni solidaria, no democrática, ni casi nada de lo que la palabra oficial dice que es). Los procesos de transformación social son de tenor político y deben alterar todos los tipos de sistemas vigentes de relaciones consideradas como determinantes de las condiciones de vida del pueblo que es necesario modificar. Así, la promoción social y la mejoría de vida a través del desarrollo, con la participación del pueblo educado (...) se traduce en la conquista y constitución de otro orden (social, político, económico, cultural) que se transforma en base del desarrollo verdaderamente afirmador del primado de los derechos de la persona y de los principios humanos de justicias e igualdad".<sup>11</sup>

En este contexto, al lado de esta experiencia que el equipo de Paulo Freire inicia, definiendo a la educación como politización, se propone una metódica de investigación que trasciende con el calificativo de investigación temática.

## Referencias del Capítulo II

1. Fals Borda, Orlando. **La Subversión en Colombia**; pp. 28-29.
2. Fals Borda, Orlando. **Las Revoluciones Inconclusas en América Latina**; p. 37.
3. Ibid, p. 40.
4. Ibid, pp. 41-42.
5. OLAS. **América Latina y la Educación**, pp. 27-31.
6. López, Abilio. **El grupo en la Educación Popular**, p. 16.
7. Cit. por Gregorio Weinberg. **Modelos Educativos en la Historia de América Latina**, p. 153.
8. Manacorda, M. A. **Marx y la Pedagogía Moderna**, p. 93.
9. Fullat, O. **La Educación Soviética**, p. 41.
10. Barreiro, Julio O.; **Ob. cit.**, p. 39.
11. Rodríguez Brandao, Carlos. **La Educación Popular en América Latina**, pp. 82-83.

## CAPÍTULO III

### EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN POPULAR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. METÓDICAS DE INVESTIGACIÓN

---

*"Hablé, pero mis palabras habían  
perdido su significado"*

*Sukei An-Sasaki*

---

¿Qué realizan en la práctica los educadores populares?, ¿en cuáles lugares se encuentran?. En toda América Latina existen numerosas experiencias en Educación Popular; algunas se autodenominan educación popular, otras subordinan -utilizando otros nombres- su acción a los postulados de la educación popular (educación alternativa, educación para la acción, educación para la transformación, etc.).

La Educación Popular presenta connotaciones específicas o como bien lo apunta María José dos Santos Romão: "Partimos de una visión de la educación en tanto afirmación del hombre como valor superior, como ser que trasciende la naturaleza, como conciencia de sí, con vivencias y responsabilidades comunitarias, con presencia transformadora en el mundo, y consecuentemente, como sujeto de la cultura y la historia.

Si estamos convencidos que el hombre a ser educado es el sujeto de su propia educación, nuestro trabajo consistirá prioritariamente en suscitar y mantener las condiciones en las que el hombre puede desarrollar este proceso educativo. Considerando este aspecto y la situación de conciencia que vive el hombre en las áreas subdesarrolladas, tenemos que provocar e intensificar las condiciones para que el hombre se eduque:

- Empezando a tomar conciencia de si mismo, de su existencia, de su realidad:
- Tomando conciencia de su dimensión espiritual:
  - a) que lo distingue de otros seres,
  - b) que le imprime una naturaleza superior hermanando a todos los hombres y fundamentando su naturaleza comunitaria,
  - c) que le da un destino superior.

- Tomando conciencia también, que los hombres entre si se comunican de igual a igual, que son valores que se reconocen, se interinfluencian y que son necesarios unos a otros.
- Tomando conciencia de su trascendencia en el mundo, de su capacidad y de su función de dominar la naturaleza, transformándola.
- Descubriendo y asumiendo conscientemente su función de responsable en la elaboración de su cultura, por la formulación de respuestas a sus necesidades, por la creación de un mundo humano, valorizando lo que ya tiene, lo que ya hace y lo que los demás hombres hacen.
- Descubriendo el sentido de lucha, que es la vida; una lucha positiva por la afirmación creciente de su superioridad; lucha de los hombres, que es presencia activa y consciente en el mundo, construyendo juntos.
- Tomando conciencia de que todos los hombres son responsables por los acontecimientos, por el orden social, por las estructuras, por las justificaciones y que es tarea de todos construir la historia.
- Descubriendo la existencia y la realidad de todo el mundo, de Brasil, de los otros países y continentes; con sus riquezas, sus progresos, sus problemas, su pueblo y su cultura.
- Descubriendo su propia realidad, su propio valor, los condicionamientos en que vive. Así el hombre rompe su ingenua e ilusa visión del mundo y logra ver con realismo las contradicciones determinadas por la situación brasilera..."<sup>1</sup>

La Educación Popular utilizará la Investigación Temática, por cuanto en el proceso:

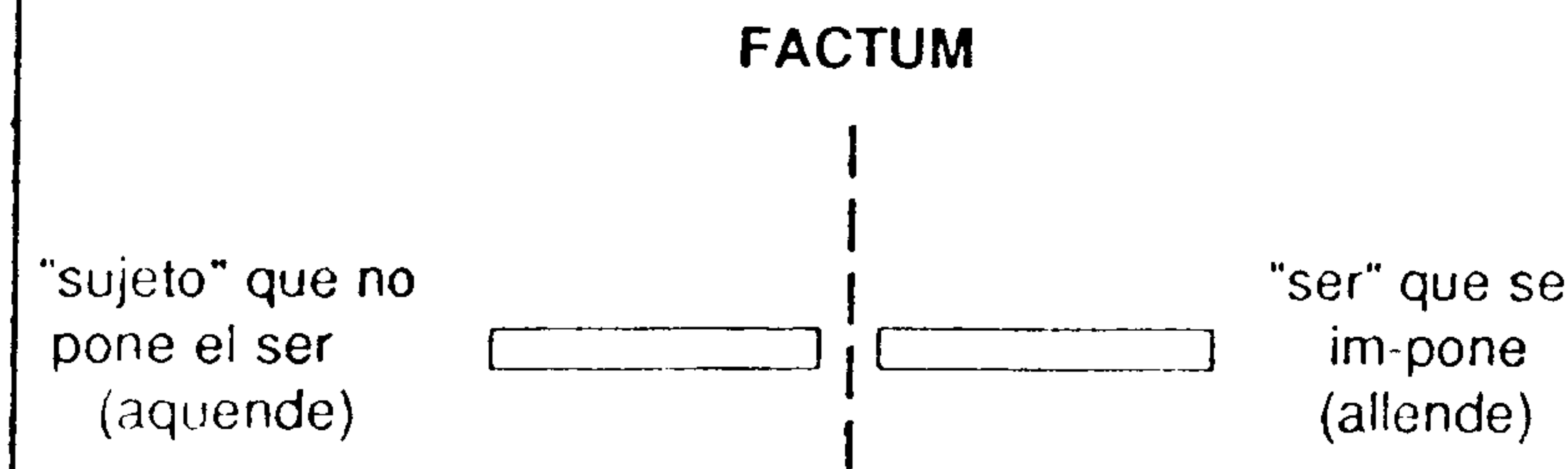
- "a) Cobran vida nuevos elementos; fruto de la composición-descomposición de los contrarios, que entran en el proceso de combinaciones y uniones de elementos (no es un proceso solo cuantitativo).
- b) Un proceso gnoseológico que provoca al pensamiento para ir incesantemente de la apariencia a la esencia y de ésta nuevamente a una apariencia más real y así sucesivamente.
- c) De la coexistencia a la casualidad y de una forma de conexión y de independencia a otra forma más profunda y general.
- d) La repetición en una etapa superior de ciertas características y

propiedades de una etapa inferior. Esto muestra un aparente retorno a lo antiguo (la negación de la negación) pero esto lleva en si, los efectos de su superación.

- e) Por último la lucha, en la cosa en sí, del contenido y la forma (significante-significado), donde se da el rechazo de la forma y la transformación del contenido. Esto provoca un último efecto mótil: la transición de la cantidad en calidad y viceversa".<sup>2</sup>

La Investigación Temática es de carácter dialéctico, es una meta-hódos o camino radical o como afirma Enrique Dussel "...todas las dialécticas parten de un factum (de un hecho), de un límite ex quo o punto de partida. Desde ese factum la dialéctica partirá hacia una u otra dirección, según el sentido del ser (el sentido determina la dirección) y por ello será muy diferente el punto de llegada, el hacia dónde, **ad quen**, del movimiento dialéctico".<sup>3</sup>

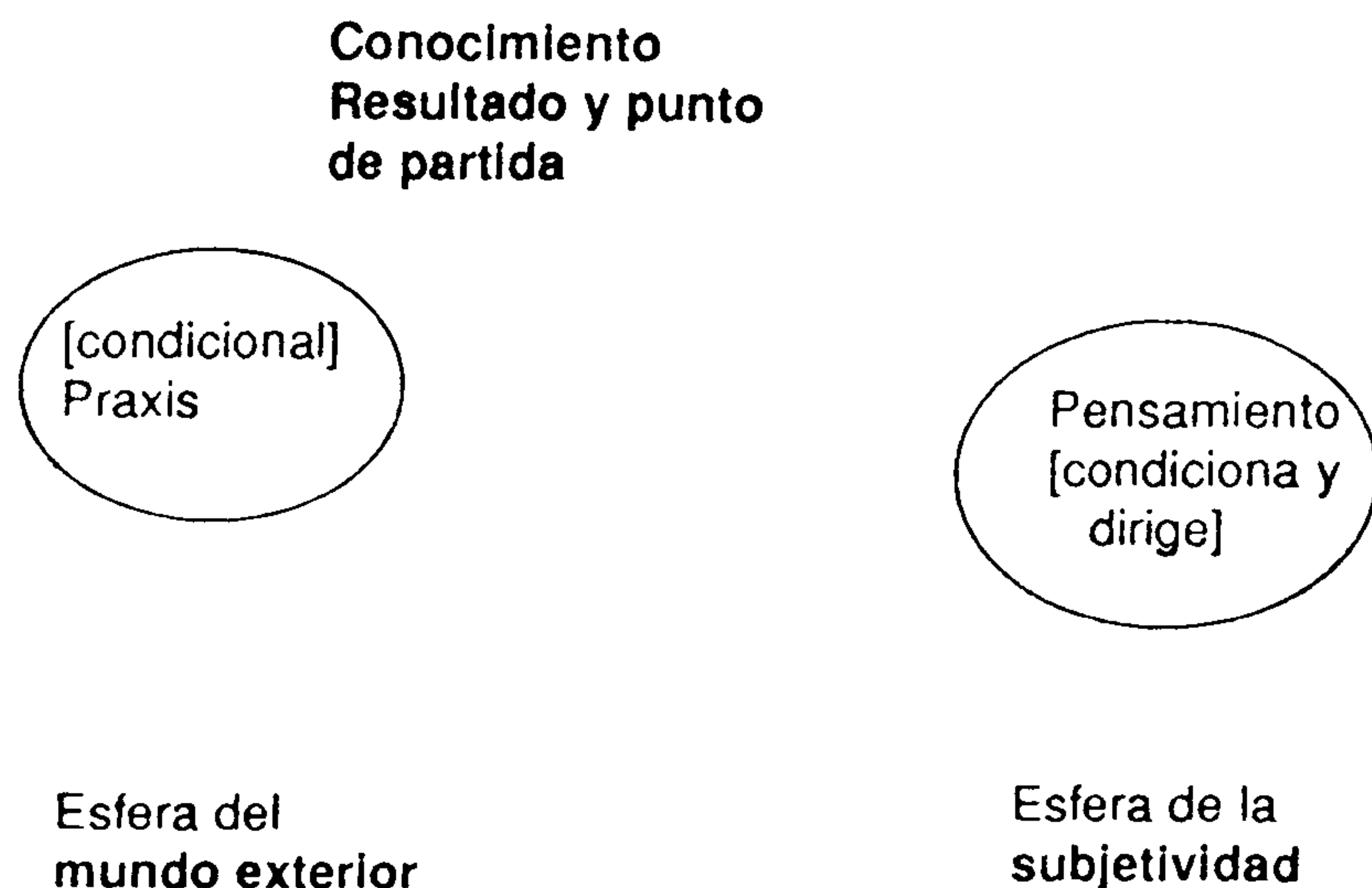
#### Direcciones Fundamentales de los métodos dialécticos



Para Joao Bosco Pinto "... la dialéctica presupone unidad del proceso de conocimiento y de la realidad concreta, sujeto y objeto de conocimiento no son dos entidades distintas que entran en relación a través de una tercera identidad, también distinta de las dos primeras, que es la sensación, sino que son dos aspectos de una misma realidad en unidad y contradicción dialéctica.



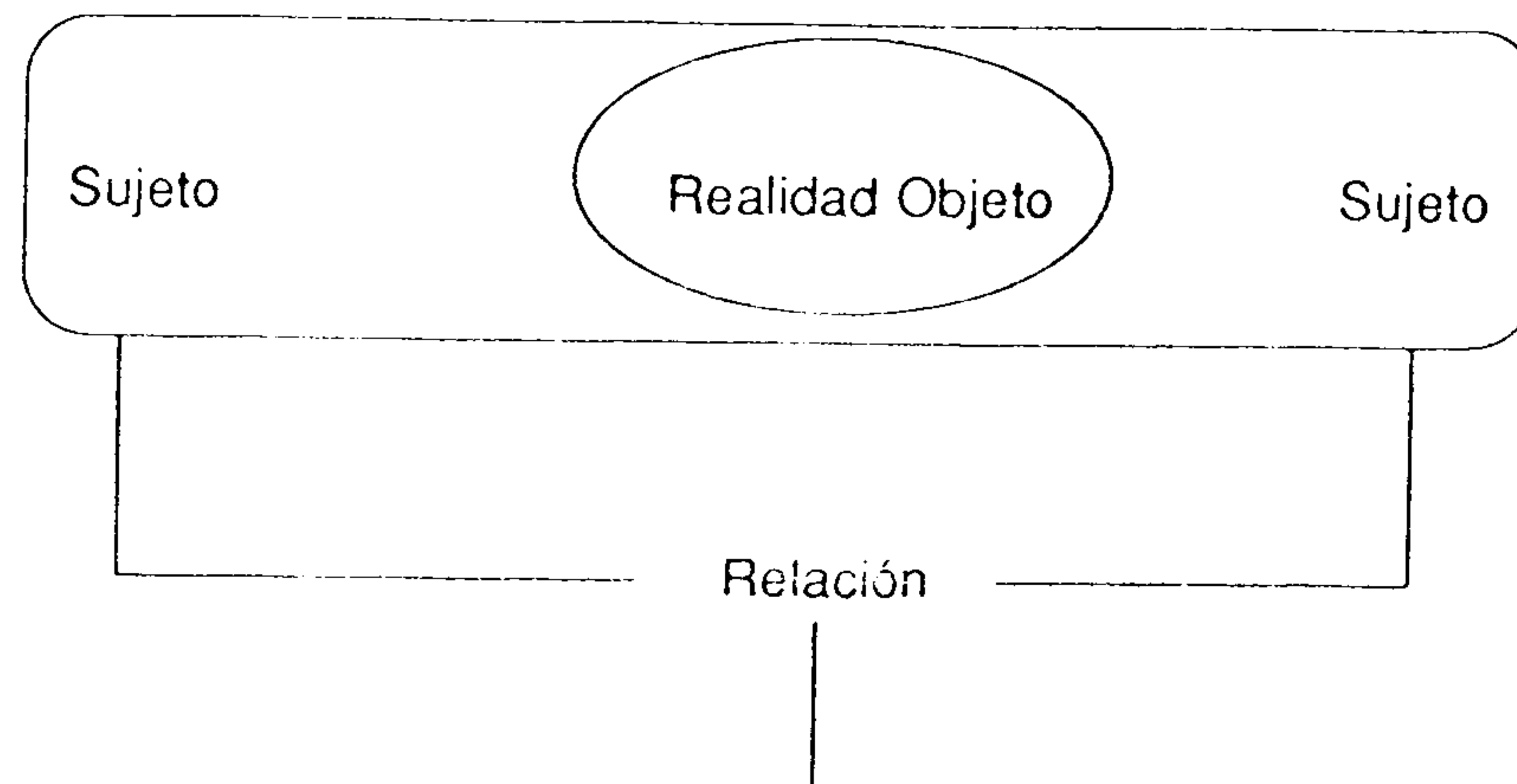
No se trata de un sujeto exterior al objeto de conocimiento, sino de un hombre real, concreto, que en el curso de su existencia y en función de ella hace del universo -del cual es parte integrante- el objeto de su pensamiento y que transforma esa realidad objetiva en realidad pensada. En la actividad humana convergen a un tiempo y se unen al pensamiento, que dirige la acción del hombre y es por ella estimulado, y el mundo exterior, dentro del cual y en función del cual el hombre actúa, sea para adaptarse al mundo, sea para transformarlo".<sup>4</sup>



Para Freire entonces, "conciencia y mundo se construyen mutuamente"; en consecuencia, "... el punto de partida, por lo tanto de la metodología de investigación temática es la realidad objetiva, no entendida como algo separado tanto del investigador que se le acerca para conocerla, cuanto del miembro del grupo que se encuentra metido dentro de esa misma realidad, sino como una unidad dialéctica en que la realidad sirve como elemento mediador

que permite una relación social horizontal dialógica, en que ambos sujetos se encuentran unidos y en oposición a la realidad objetiva".<sup>5</sup>

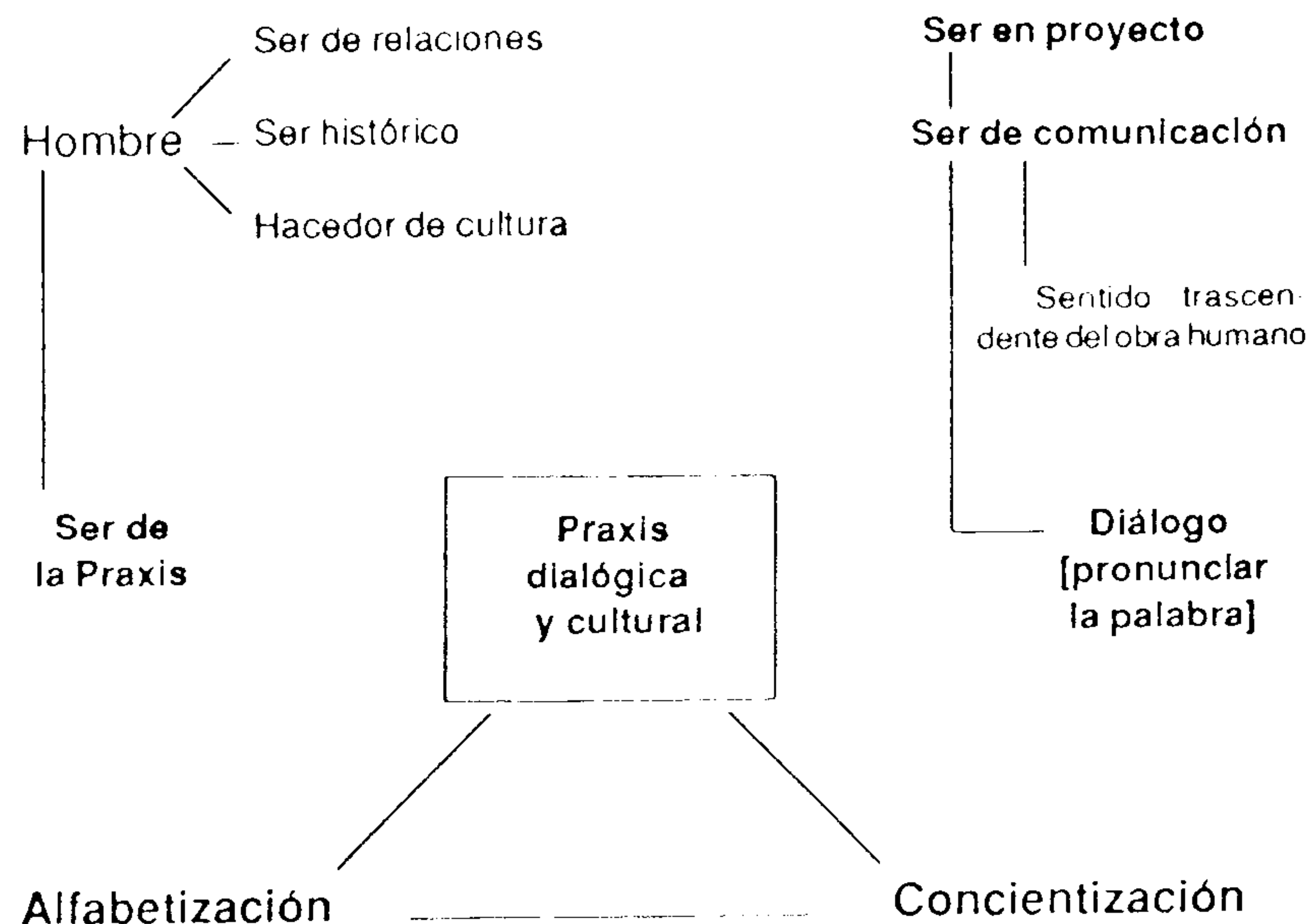
Estas relaciones pueden expresar así:



En el proceso alfabetizador -por ejemplo-, la investigación temática se presenta con un rostro subsumido en referentes socio-antropológicos o de antropología política:

- a) El hombre como ser de relaciones se encuentra situado y fechado;
- b) El hombre se enfrenta con desafíos propios de la época y al responder a los mismos se vuelve historia, se historicisa; el hombre es hacedor de cultura;
- c) La opciones o tareas muestran una pluralidad que al no ser prescriptas, como el instinto al animal, se presenta al sujeto como un abanico de posibilidades (en el terreno de la opción);
- d) Esa actividad crítica sólo alcanza su sentido en la ejecución de la transformación cotidiana y permanente de su entorno sociocultural por la praxis; el hombre es un ser de praxis;
- e) Esa acción de transformación tiene un sentido trascendental expresada a la vez por la posibilidad de salir de sí mismo y también por la posibilidad de relacionarse (re-ligarse) con su Creador;
- f) El hombre es un ser de comunicación, de allí que necesite del otro

para entablar un diálogo, es decir, tiene el derecho a pronunciar su palabra".<sup>6</sup>



## Tendencias de la Educación Popular en América Latina

Existen cinco tendencias de Educación Popular en América Latina, de acuerdo a sus metódicas de trabajo y a las formas de interrelación con otras instancias sociales:

- 1.- Educación Popular como trabajo pedagógico directo.
- 2.- Educación Popular como trabajo sectorial de dimensión política.
- 3.- Educación Popular como formación de agentes de clase.
- 4.- Educación Popular y acción comunitaria.
- 5.- Educación Popular y movimiento popular.

## 1.- Educación Popular como trabajo pedagógico directo

En un principio se concretaba a conexiones directas con las manifestaciones culturales populares: teatro, canto, danza, maximización de las raíces folklóricas, etc.

### Metódicas de trabajo

Movilización de las comunidades hacia el conjunto de actividades mencionadas. Posteriormente aparece un intento de organización más estable, utilizando para ello como acción pedagógica o andragógica, la alfabetización y la postalfabetización. Es el caso del Movimiento de Educación de Base del Brasil. En Venezuela hubo un intento entre los años 1962 y 1963, presentado por Luis Antonio Bigott -entonces estudiante de la Universidad Central de Venezuela- no encontrando auditorio entre los sectores constitutivos de la vanguardia política.

Los movimientos más significativos fueron aquellos que instrumentaron programas de escolarización popular teniendo como base a la alfabetización. Tres casos nos sirven para su ejemplarización:

#### a) La Cruzada Nacional de Alfabetización de Nicaragua

Constituye un ejemplo de práctica de educación nacional bajo una intensa movilización articulada, de grupos populares y educadores "brigadistas", cuyos objetivos pueden ser resumidos en la siguiente forma:

- 1) Participación del programa en la construcción de la nueva sociedad nicaraguense;
- 2) Incorporación (vía participación popular) de la práctica revolucionaria en la vida cotidiana;
- 3) Inserción prolongada del pueblo en una situación de "estado educativo", dentro del principio de "el pueblo educa al pueblo" o de "Todo aquel que sepa algo que lo enseñe y el que no lo sepa que lo aprenda".

Las metas señaladas fueron:

- 1) Erradicación del analfabetismo en el país;
- 2) Elevar significativamente el nivel de instrucción;
- 3) Elevar el nivel de la conciencia nacional; y

4) Profundizar en el conocimiento crítico de la realidad coyuntural de la nación.<sup>9</sup>

**b) El Modelo Educativo MACAC.** [Instrumentado por el Centro de Documentación Indígena de la Universidad Católica del Ecuador]

Opera en las áreas culturales quechuas y se entiende como una alternativa educacional frente al sistema escolar tradicional.

**Objetivos:**

- 1) Mejorar las condiciones cotidianas de vida del indígena;
- 2) Incrementar el diálogo intercultural;
- 3) Fomentar el desarrollo de las áreas rurales;
- 4) Reducir el analfabetismo y en consecuencia, la marginalidad política y económica.
- 5) Lograr la participación de las comunidades indígenas en propuestas de desarrollo comunitario y nacional;
- 6) Crear modelos educativos propios, basados en las características socio-culturales de las sociedades quechuas y de la sociedad nacional como un todo.

**c) El proyecto Seringueiro<sup>9</sup>**

Desarrollado a escala local con campesinos y seringueiros del Estado de Acre, en Brasil. Se presenta en este caso una nueva modalidad en cuanto al elemento motivante: la alfabetización de seringueiros de la región del Río Xapuri. Constituye una experiencia que parte de ellos mismos cuando descubren la importancia del saber leer y escribir como arma para la organización sindical y política.

**Objetivos:**

- 1) Alfabetizar seringueiros jóvenes y adultos y prepararlos para que establezcan nuevos términos en sus relaciones con los comerciantes del caucho, que los explotaban en forma sistemática;
- 2) Hacer de los grupos de alfabetización -donde por las propias condiciones de trabajo en la selva, las relaciones entre vecinos son muy difíciles- unidades locales operativas de una organización de seringueiros para la formación y gestión autónoma de una coopera-

tiva que les evitará los intermediarios;

3) Formar una conciencia de clase y una disposición para la organización política del grupo.

En los tres proyectos mencionados podemos observar a su vez tres formas de acciones para su realización:

a) En la Cruzada Nacional de Alfabetización, la responsabilidad de un Estado Nacional incorporando a todas las organizaciones de la sociedad civil.

b) En el Modelo Educativo MACAC, el Estado a través del Consejo Nacional de Alfabetización, conjuntamente con las organizaciones indígenas y el Centro de Educación para el Indígena, de la Universidad Católica del Ecuador.

c) El Proyecto Seringueiro surge de la organización de trabajadores conjuntamente con el Centro Ecuménico de Documentación e Información [Iglesia] y la Secretaria de Cultura del Ministerio de Educación Regional del Gobierno del Estado de Acre.

## **2. La Educación Popular como trabajo sectorial de Dimensión Política**

En muchos casos, la realización de un conjunto de actividades de profesionales de otras áreas (trabajadores sociales, médicos, odontólogos; agrónomos, etc.) son consideradas como educación popular. Se acepta que la reflexión y el análisis crítico de estas prácticas en comunidades rurales o barrios de las ciudades, es también educación popular en sentido estricto.

Un ejemplo de ello lo constituye el grupo de médicos que actúan en la Diócesis de Goiás en el Brasil, quienes desarrollan un programa de medicina popular. Se acepta que la reflexión y el análisis crítico de estas prácticas en comunidades rurales o barrios de las ciudades, es también educación popular en sentido estricto.

En el desarrollo de este programa realizan investigaciones, movilizan a las personas para que se organicen en comisiones locales y regiones de "lucha por los derechos del pueblo a la salud", producen y hacen circular documentos de concientización a partir de una reflexión crítica de las condiciones actuales de las poblaciones campesinas y periféricas de las ciudades de la región, en lo que tiene

que ver con la salud y con la alimentación.

Grupos populares fueron organizados y hoy se consideran parte de movimientos y frentes políticos de campesinos militantes. Un informe sobre esta experiencia de educación popular a través de la salud en las regiones del Estado de Goiás fue publicado en el año 1981 bajo el título *O Meio Grito: um estudo sobre as condicoes, os direitos, o valor e trabalho popular associados ao problema de saúde em Goiás*.

Proyectos que se iniciaron primariamente como simples asesorías de profesionales a programas populares de cambios tecnológicos ligados a la producción agrícola o a las condiciones cotidianas de vida familiar, tienden a constituirse como espacios de organización y aprendizaje popular en defensa de sus derechos.

Ahora bien, debemos diferenciar dos tipos de acciones en y con las comunidades:

- a) Programas tradicionales de extensión agrícola, de desarrollo de la comunidad, de alfabetización, de "salud para el pueblo", dirigidos a bajar las tensiones sociales y al control de los sectores comunitarios. La tendencia se concentra en su incorporación a proyectos de integración social.
- b) Programas de Educación Popular de tipo sectorial, basados en la práctica colectiva y la reflexión crítica. En nuestro caso puede suceder que el proyecto se extinga, tienda a rutinizarse perdiendo en mucho su directriz educativa a tienda a incorporarse a proyectos más amplios de participación.

Esta es parte de la propia historia de la educación dirigida a los sectores populares en América Latina, que según Rodrigues Brandao, "tiende a pasar de sectoriales-aislados a Integrados y Comunitarios. Estos tendieron a constituirse, como por ejemplo los mismos programas de alfabetización, como parte de un conjunto de acciones dirigidas a un desarrollo rural integrado, donde las actividades de sectores como los de salud, alimentación, comunicación, vivienda, cooperativismo, mejoría de infraestructura colectiva, educación, convergen a objetivos comunes de organización, participación y desarrollo.

La forma como se realizan actualmente los programas sectoriales de educación popular en el área de la salud o de educación popular y organización comunitaria es muy semejante, pero no sucede lo

mismo con el contenido de las intenciones; en tanto que el objetivo aquí no es la integración de prácticas sectoriales de educación popular en proyectos dirigidos de cambios y desarrollo. Al revés, el objetivo es la integración de éstos en las situaciones, organizaciones y movimientos de fortalecimiento del poder popular.

A diferencia del primer caso, aquí no hay tanto interés en que la comunidad se organice para participar de programas médicos y sanitarios dirigidos o destinados a la mejoría de sus condiciones de salud, incluso a través de lo que las personas aprenden respecto al tema. Lo que importa es crear unidades populares de movilización comunitaria por el derecho a la salud. Y esto no sólo para que sectorialmente el pueblo las conquiste, sino que, a partir de lo que hace y aprende a hacer en el área de la salud, aprende a organizarse y participar políticamente en la construcción de movimientos propios de articulación de clase".<sup>10</sup>

El Primer Seminario Internacional de Educación Popular, realizado en el año 1983 en Piracicaba [Brasil], se incluye la permanente movilización por la salud como una de sus áreas prácticas. Entre las resoluciones se menciona: "La atención primaria a la salud, con sus características de movilización y participación popular y también por ser un instrumento de formación de una nueva conciencia sanitaria liberadora, debe ser entendida como un importante instrumento de la Educación Popular. Para esto, la relación profesional de la salud versus enfermo, que asume actualmente características autoritarias y arbitrarias sobre la vida y la muerte, debe transformarse en una relación democrática. Por otra parte, el acto de curar, tratado como acto de consumo, debe transformarse en un acto humano no comercial, a ser realizado justamente por los profesionales de la salud comprometidos con las luchas populares y el pueblo organizado en sus asociaciones de barrio, sindicatos y otras entidades. Asume especial importancia que la clase trabajadora decida, conjuntamente con los órganos del Gobierno, la política de salud para los países de América Latina".<sup>11</sup>

### 3. Educación Popular como formación de agentes de clase

En la década del setenta se inicia una política dirigida a la formación de dirigentes comunales. En esta política se inscribe uno de los objetivos de La Alianza para el Progreso. Lo que entonces se denominó Capacitación de Líderes o Formación de Líderes, de ingrata recordación para los sectores populares y para los educadores en particular, posee en los proyectos latinoamericanos de Educación Popular una connotación y una acción práctica totalmente diferentes. Un ejemplo de proyectos de capacitación dentro de una nueva óptica serían:

- 1.- El Proyecto CIPCA [Centro de Investigaciones y Promoción del Campesino], en Piura (Perú).
- 2.- El Proyecto KORPA [Historia y Evolución] de la Acción Cultural Loyola.
- 3.- El Proyecto de Educación Técnica y Educación Popular, de Ilo [Perú].

En todos ellos observamos los siguientes puntos de convergencia: un trabajo dirigido a la formación técnica, subordinada a una capacitación política de agentes campesinos, con miras a una mejoría material de sus condiciones inmediatas de vida, tanto como de su capacidad de acción organizada en términos de clase, en pro de la lucha por sus derechos. Los objetivos de los proyectos pueden resumirse así:

- a) La creación de una práctica educativa que sea una verdadera instancia de experiencias de situaciones democráticas;
- b) La reflexión sobre la experiencia educacional colectiva con miras a la apropiación de un saber teórico-práctico, tanto como de los medios de apropiación de este saber;
- c) La producción de una conciencia histórica y crítica de las clases populares como medio de una progresiva apropiación de una identidad colectiva personal.

En los proyectos de educación popular de capacitación de agentes observamos las siguientes orientaciones:

- a) La que hace énfasis en la formación de agentes en tecnologías más avanzadas de producción de bienes (lo que permite aproximarlos bastante a la concepción tradicional de formación de

mano de obra especializada) y,

- b) Las que hacen énfasis en la capacitación política del agente popular. (El trabajo de Alforja en Centroamérica).<sup>12</sup>

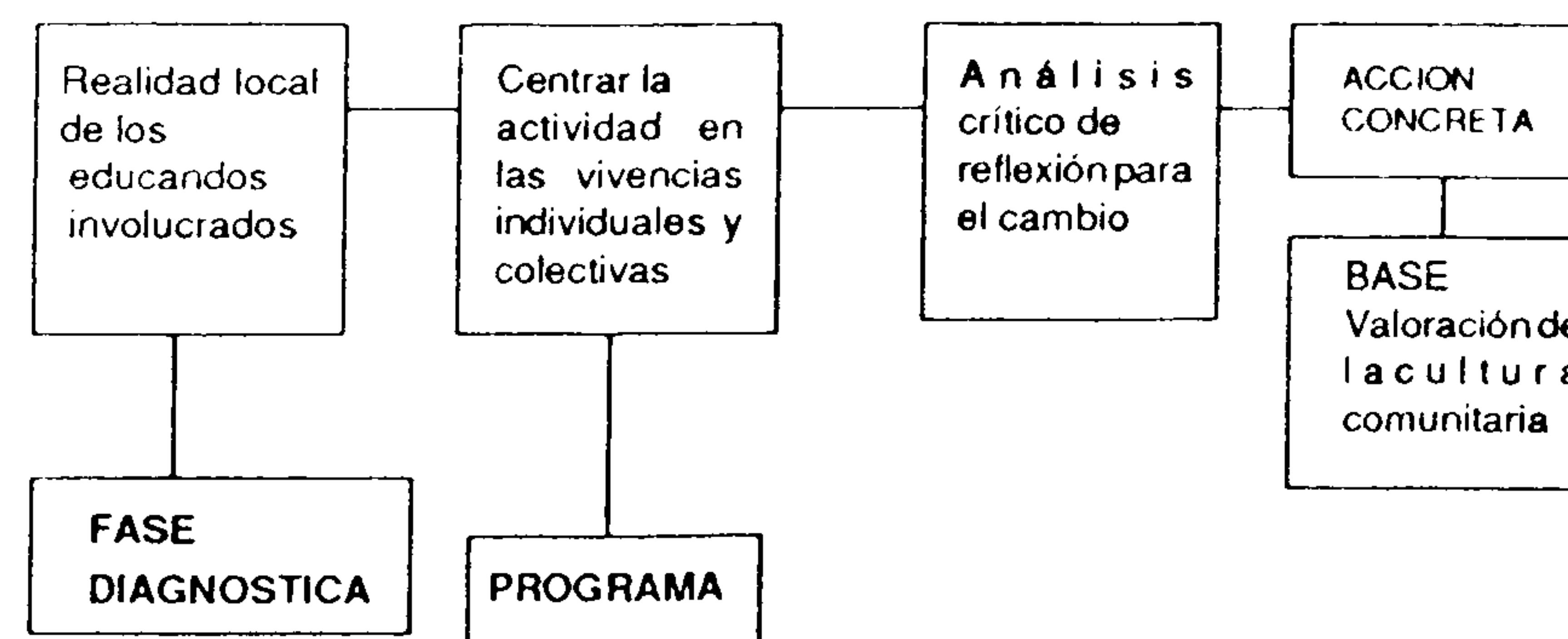
### 4. Educación Popular y Acción Comunitaria

Constituye una de las tendencias de Educación Popular de mayor influencia; de alguna u otra forma, las tendencias anteriores se concentran directa o indirectamente en la estrategia de participación comunitaria. Encontramos:

- 1.- Proyecto de los Mapas Parlantes, de la Fundación Colombiana Nuestra;
- 2.- Proyecto Ecora, en Bolivia. Combina la estrategia del Movimiento de Educación de Base de Brasil, la Escuela Radiofónica y la acción comunitaria;
- 3.- Proyecto Especial de Educación de Adultos para el Desarrollo Rural Integrado, del Ministerio de Educación de Colombia;
- 4.- Estudio Exploratorio de la Potencialidad Educativa en la Familiar Rural, desarrollado por el CIDE en Chile;
- 5.- Proyecto de Padres e Hijos, CIDE, Chile;
- 6.- Programa del Centro de Educación Popular, México;
- 7.- Programa de Educación No Formal y Participación Comunitaria; Universidad de Massachussets, en Ecuador.

En general los objetivos se concentran en la participación comunitaria.

#### Metódica:



### Características comunes a las dos modalidades:

- a) Relación pedagógica horizontal entre educadores-educandos;
- b) Toda la estrategia del trabajo se dirige a la organización de base.

La forma de proceder es generalmente de tipo grupal, cooperativa, comunitaria, democrática. Así, ésta fomenta la participación y el aprovechamiento de los recursos y talentos del propio grupo y de la comunidad. La "dimensión de participación" comunitaria a lo largo de todo el proceso generado por el proyecto, es otro de los hechos determinantes en el logro de sus objetivos.

Dos ideas parecen ser centrales en esta tendencia de proyectos, posiblemente la más generalizada en todo el continente:

1a.) Cualquier comunidad popular posee una potencialidad de organización y de creación de soluciones propias a sus problemas, que aún no ha sido lo suficientemente utilizada;

2a.) Con el incentivo y la producción de conocimientos adecuados, la comunidad encontrará razones y alternativas para decidir sobre su propia movilización.

En líneas generales, estos objetivos de movilización popular a nivel comunitario, no se incorporan a un pensamiento de clase social. Ellos varían desde la creación de unidades cooperativas hasta la mejoría sectorial de las condiciones de vida de los pobladores. En pocos casos se observa la creación de núcleos locales de base para la organización del movimiento popular. Entre ellos, los esfuerzos de algunos sectores de la Iglesia [el caso de El Salvador] con el planteamiento de que la intersección entre la Iglesia y la comunidad debe constituir embriones de movimientos populares y donde el objetivo central es la producción de un saber de clase.

En ese sentido, algunos defensores de tal tipo de trabajo agenciado, no dudan en considerar a las comunidades eclesiales de base, los círculos bíblicos y otras organizaciones de base de origen confesional, como polos populares de realización de una auténtica educación popular. De hecho, en algunos países, buena parte del potencial de movilización crítica y creativa de comunidades rurales y periféricas, se realiza a través de tales experiencias populares de trabajo religioso.

## 5. Educación Popular y Movimiento Popular

Esta última dimensión es la más esencial y representativa de la Educación Popular. En verdad, todas las dimensiones y las experiencias anteriores de educación son:

- 1) Formas complementarias y auxiliares de modalidades de educación asociadas directamente a los movimientos populares con expresión de clase. Esta por el contrario constituye,
- 2) una tendencia, que en momentos de maduración y conjunción con los intereses populares, debe convertirse en práctica pedagógica directamente subordinada a los movimientos populares, cualquiera sea su sector [educación, salud, religión, trabajo productivo, movimiento sindical, etc.] o su campo político de aplicación [frentes de luchas, grupos comunitarios, frentes de trabajadores rurales o urbanos].

Todos estos proyectos se encuentran enmarcados en una estrategia de organización y de constitución del poder popular.

En esta dirección encontramos:

- a) Proyecto de Capacitación de Monitores de Alfabetización en el Programa INCE-Iglesia, México.
- b) Proyecto del Centro de Educación Popular, México.
- c) Proyecto DIMEP, Colombia. [Ramificaciones en Bogotá, Cali, Medellín, Bucaramanga y áreas rurales].

### Objetivos:

- 1o.) Contribuir a la creación de una sociedad profundamente democrática, política y económicamente, lo que supone ser una ayuda al desarrollo humano y a la capacidad de organización de las clases populares;
- 2o.) La educación como práctica comprometida al interior de la lucha política y sindical de moradores y obreros, y además contribuir a la creación del poder popular;
- 3o.) Educación Popular como instrumento para desarrollar la conciencia de clase e impulsar la organización gremial y política en un contexto popular y anti-imperialista.

### Referencias del Capítulo III

- 1.- Rodrigues Brandao, Carlos. **La Educación Popular en América Latina**, p. 27. En general lo referido a las tendencias de la Educación Popular forma parte del presente trabajo de Rodrigues Brandao.
- 2.- Torres Nova, Carlos A. **La Praxis Educativa de Paulo Freire**, p. 81.
- 3.- Dussel, Enrique. **La dialéctica Hegeliana: Supuestos y Superación**, p. 10.
- 4.- Bosco Pinto, Joao. **Metodología de la Investigación Temática**, p. 13.
- 5.- Ibid, p.5.
- 6.- Jarbas, Maciel. **Fundamentação Teórica do Sistema Paulo Freire de Educação, Cultura Popular e Educação Popular**, p. 106.
- 7.- Rodrigues Brandao, Carlos. **Ob. cit.**, pp. 82-92.
- 8.- Arrien, Juan Bautista. **Nicaragua: Revolución y Proceso Educativo**, p. 61.
- 9.- Rodrigues Brandao, Carlos. **Ob. cit.**, p. 83.
- 10.- Ibid, p. 86.
- 11.- **O Meio Grito: um estudo sobre as condicoez, os direitos, o valor e o trabalho popular associados ao problema da saúde em Goiás**, p. 16.
- 12.- Rodrigues Brandao, Carlos. **Ob. cit.**, pp. 86-88.

## CAPÍTULO IV

### INVESTIGAR PARA TRANSFORMAR

---

*Hay que saber señor juez  
cómo se vive  
para saber después  
por qué se pena ...*

*(Del Tango Sentencia)*

---



El conjunto de condicionantes que inter-actúan sobre el educador-investigador, descritos en capítulos anteriores, forman parte del pueblo, de los cuales el educador parcialmente percibe y tangencialmente comprende. No logra comprenderlo a cabalidad por encontrarse subsumido en un sistema en el cual:

a) Su trabajo es sometido a una permanente fiscalización política por parte de directores, sub-directores, jefes de sección, personal administrativo y en la mayoría de los casos por sus propios compañeros que le recuerdan diariamente, que su función de educador y su permanencia en el rol, no es producto de sus actitudes y aptitudes de maestro sino de una concesión del "partido", de la "democracia", del "sistema" o de la "patria" y que para mantenerse debe cumplir con las normas establecidas por el entorno. Hoy en día, los supervisores son en su gran mayoría, gendarmes más que docentes de una mayor formación académica y técnico-profesional; en la mayoría de los casos se constituyen en los mandaderos entre directivos de instancias superiores, los docentes y el secretario de educación del partido gobernante.

b) En un país sin posibilidades de movilización en el campo laboral, el educador cuida su trabajo como a su vida misma. Cuidar el trabajo significa estabilidad familiar, lo que a su vez se traduce en quietismo institucional, temor, imposibilidad de instrumentar iniciativas elaboradas, transferidas de experiencias leídas o relatadas por otros. Es en ese sentido un eunuco no sólo político como argumentaba Prieto, sino ahora también docente. [Véase mi libro *El Educador Neocolonizado*].

c) La familia en su conjunto funciona a la vez como catalizador de las iniciativas transformadoras de los educadores. "No te metas en vainas, Luis Antonio, mirá que puedes perder el trabajo..."; "para que

complicarte la vida si al fin y al cabo esta vaina se fue para el carajo"; "Mira Luis Antonio, fijate lo que le pasó a Oswaldo, mira como quedaron la mujer y los hijos y todo por ..."

d) Un aspecto relevante en el proceso de condicionamiento del educador, que en parte dificulta su actividad como docente-investigador, lo constituye sin duda la formación académica: su tránsito por las instituciones de formación docente.

En la academia encontraremos en parte la confrontación en el campo del pensamiento occidental a partir de la expresión hegeliana de que todo lo real es racional y todo lo racional es real. "Los polos de la confrontación se van a encontrar caracterizados por un par de opuestos que van a regir nombres distintos según los autores y las épocas: racionalismo-irracionalismo; razón-mito; apolíneo-dionisiaco; ciencia-ideología, etc. Esta confrontación teórica post-hegeliana va a consagrar la división de la realidad en dos grandes esferas: la esfera de la ratio (razón académica) con sus juicios de hecho y la esfera de los valores (irracionalismo) con sus juicios de valor. Este tipo de valor prevaleciente en el mundo moderno encuentra su subsuelo en la "ideología científica" que está en la base de todos los ámbitos del pensamiento a partir del renacimiento. Dicha ideología científica a partir de la cual se desarrolla la razón mecánica va a crear un orden propio de objetividad [el mercado y sus leyes en el ámbito social, p. e.] que lleva a la aniquilación del individuo el cual fue tan fundamental al principio del mundo moderno. Tal forma de objetividad instaura un sentido determinado de la racionalidad, que consiste en el sometimiento del hombre [sujeto] al orden objetivo de las cosas. La realidad es una realidad de objeto y el hombre mismo llega a ser un objeto más dentro del conjunto. La racionalidad no es "su" racionalidad [del hombre] sino la racionalidad del sistema".<sup>1</sup>

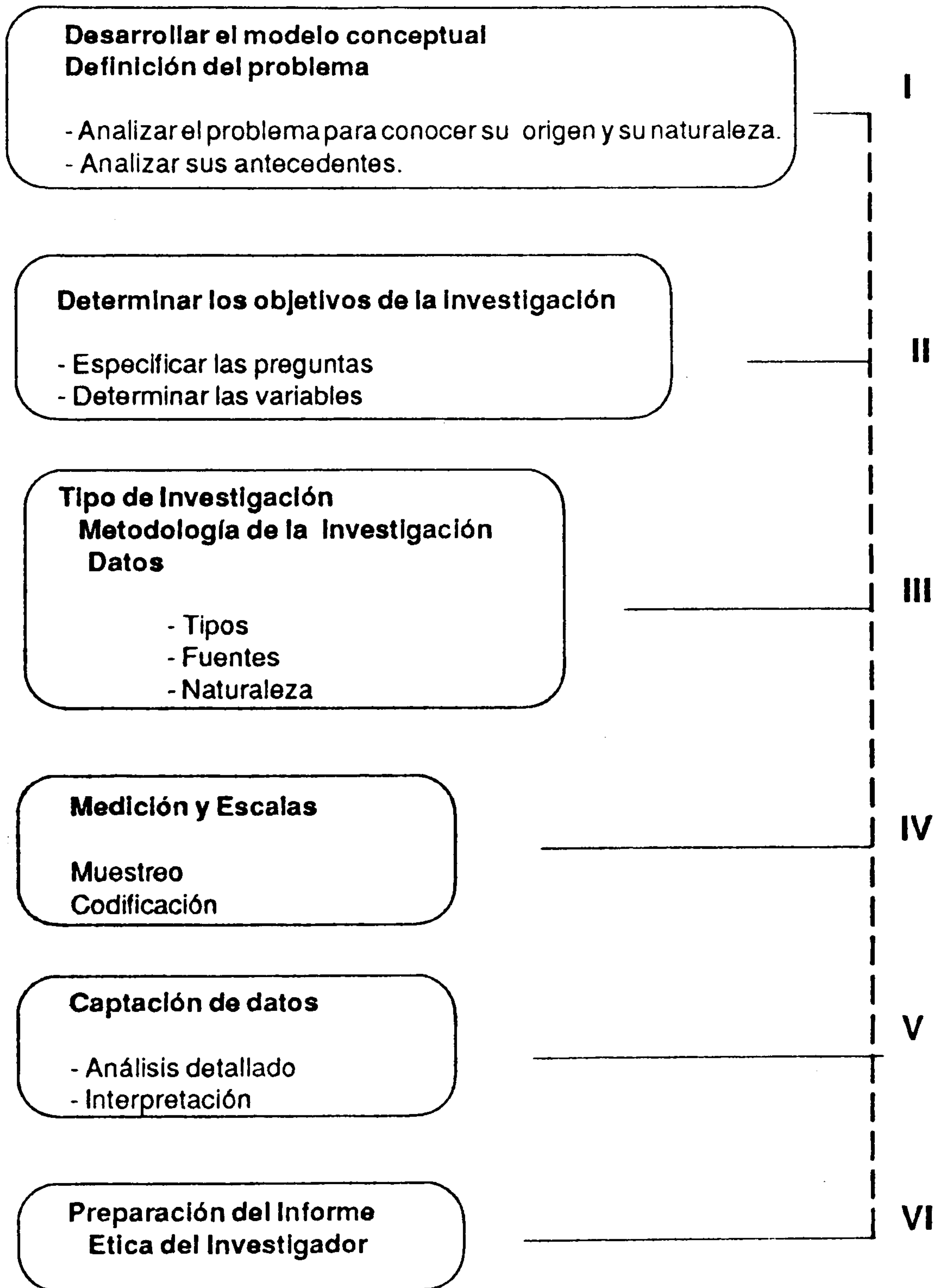
En su ensayo *Las Heterodoxias*, Fernando Savater expresa que "En cada hombre, en cada uno de nosotros, sea cual fuere la ocupación o los intereses que le atareen, hay dos tendencias: la primera de ellas nos impulsa a adherirnos a las opiniones establecidas, a actuar como la mayoría de los que nos rodean, a venerar lo que ellos veneran, a temer lo que ellos temen y a despreciar lo que les vemos despreciar; la otra nos lleva a desmentir las convicciones vigentes, a dudar de lo más firme, a buscar otros modos de conducta,

nuevos conocimientos y nuevas técnicas, a escupir sobre lo comúnmente respetado y a buscar la compañía de los réprobos y los descarriados".<sup>2</sup>

La academia pregoniza no la [su] racionalidad del hombre sino la racionalidad del sistema, consagra lo que Lalande denomina razón constituyente que siendo altamente normativa funda su aspecto de generalidad en la noción de formalidad. "Esta noción viene definida descriptivamente desde una legalidad formal que la constituye normativamente en el ámbito de una serie de situaciones de hecho con independencia de las interrelaciones sociales que las fundamentan. Los modelos establecidos tienen poder vinculante en el contexto del pensamiento llamado científico y establecen relaciones sistemáticas con respecto al análisis de hecho y consecuencias posteriores. Es decir, los modelos de conocimiento surgidos de un análisis pragmático del lenguaje y de una comprensión simbólica de la realidad se estatuyen e instauran normativamente demarcando como no racional y no científico a lo que cae fuera de su ámbito. Esto trae consigo, por una parte, la funcionalización de la razón, y por otra, la departamentalización de la cultura. Esta razón constituyente puede ser caracterizada como formal e instrumental; y encuentra su validación en el valor operativo de la misma."<sup>3</sup>

En este proceso se cosifica a la Ciencia; el conocimiento científico es transformado en dogma, administrado por nuevos sacerdotes, en la mayoría de los casos desconocidos por los mismos sacerdotes de la Ciencia y sólo citados en versiones de lecturas e interpretaciones de segunda o tercera categoría. En el proceso se construye a la vez el decálogo o las nuevas tablas de la salvación: el conjunto de reglas inmutables que usted debe conocer para el abordaje de cualquier investigación.

Ellas serían:



**El proceso de investigación científica**

El educador-investigador-agitador se encuentra ahora entrapado, acorralado; funcionan sobre él, como en un proceso de acorralamiento militar, para obtener su rendición total:

- a) Los condicionantes sociales;
- b) Los condicionantes familiares; y
- c) la cosificación de parte de un método el cual se origina en el congelamiento de la realidad.

Es decir, se le pide al educador que trabaje con herramientas conceptuales que en la mayoría de los casos, son el producto de marcos referenciales y de técnicas, con las cuales diversas generaciones de 'científicos' en espacios y tiempos diferentes y con modos de producción de conocimientos únicos, han interpretado la realidad.

Se trata ahora de re-conocer la ahistoricidad de este tipo de práctica científica a partir de la premisa de que las "... herramientas de trabajo no tienen vida propia, sino que toman el sentido que les demos, con sus respectivos efectos en variados campos de la vida y del conocimiento. De allí que no podamos desconocer el impacto social, político y económico de nuestros trabajos, y que, en consecuencia, debamos saber recoger, para nuestros fines, aquello que sea armónico con nuestra visión de la responsabilidad social".<sup>4</sup>

Los problemas derivados de la construcción teórica y de la articulación teoría-práctica, conforman una polémica de pequeños y limitados grupos en cuanto a la articulación del trabajo. Los primeros intentos de ruptura se producen entre los años 1969-1972, caracterizados estos tiempos por el repliegue de la lucha armada, la renovación universitaria y la intervención legislativa, política y militar de las Universidades Nacionales.

Al ser expulsado -producto de la intervención militar- de la Universidad Central de Venezuela habíamos iniciado el cuestionamiento a un tipo de investigación educacional derivada de la aplicación del método experimental, el cual utilizaba en forma cosificada el modelo:

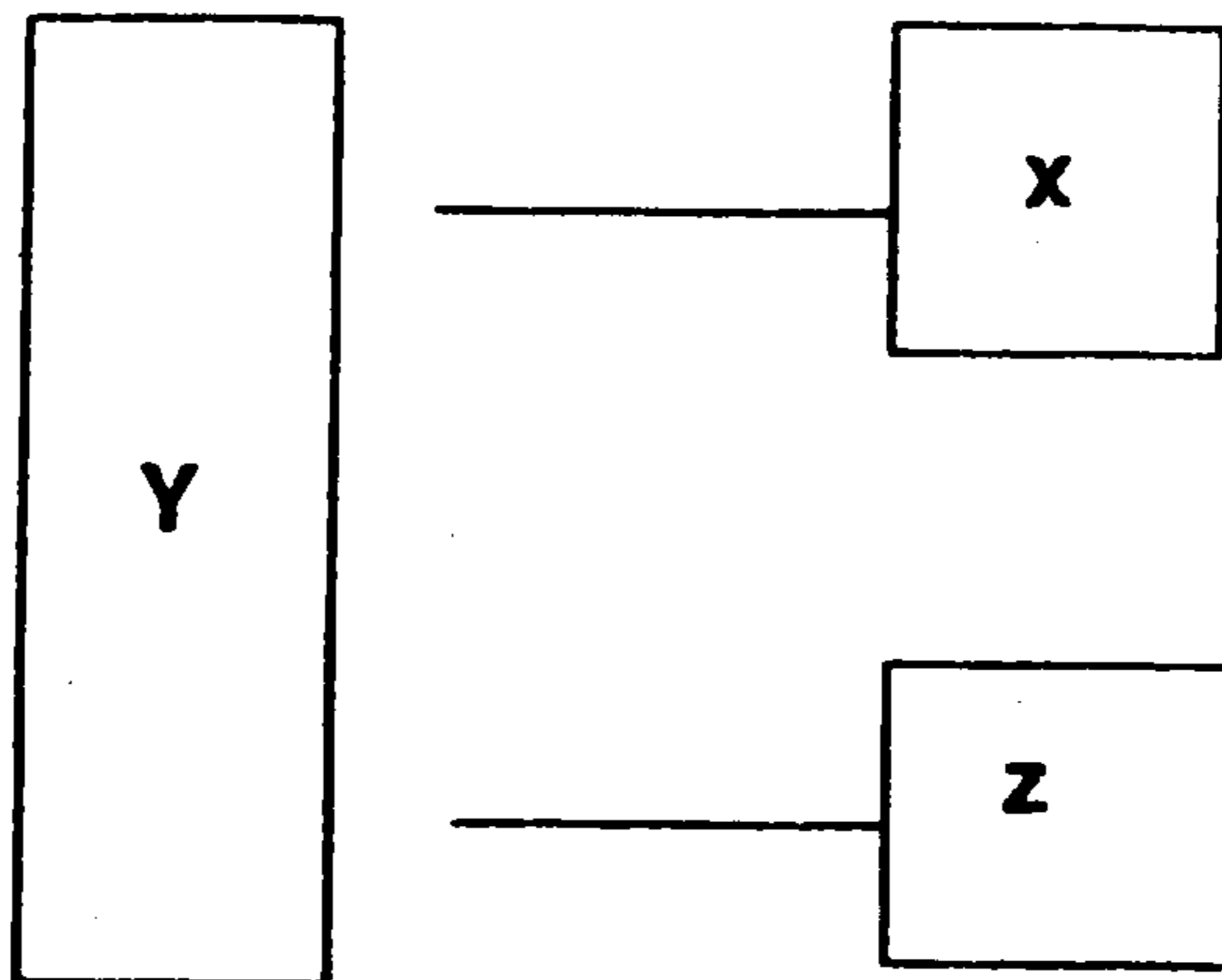
$$Y = f(x) \quad z$$

donde:

Y = variable dependiente

x = variable independiente

z = variables intervinientes



Eran los tiempos de un cuestionamiento a las formas primarias de implantación de la investigación educacional en Venezuela, relacionadas con las novísimas concepciones sobre las bondades de la planificación como elemento racionalizador de la sociedad. El modelo de corte experimentalista se encontrará presente en el Primer Programa de Investigación Educacional para Venezuela, diseñado por la Dirección de Investigaciones Educativas (DIE), creada en la década del sesenta y dependiente del Ministerio de Educación. Eran tiempos de los acuerdos con la Wisconsin University y la Ford Foundation.

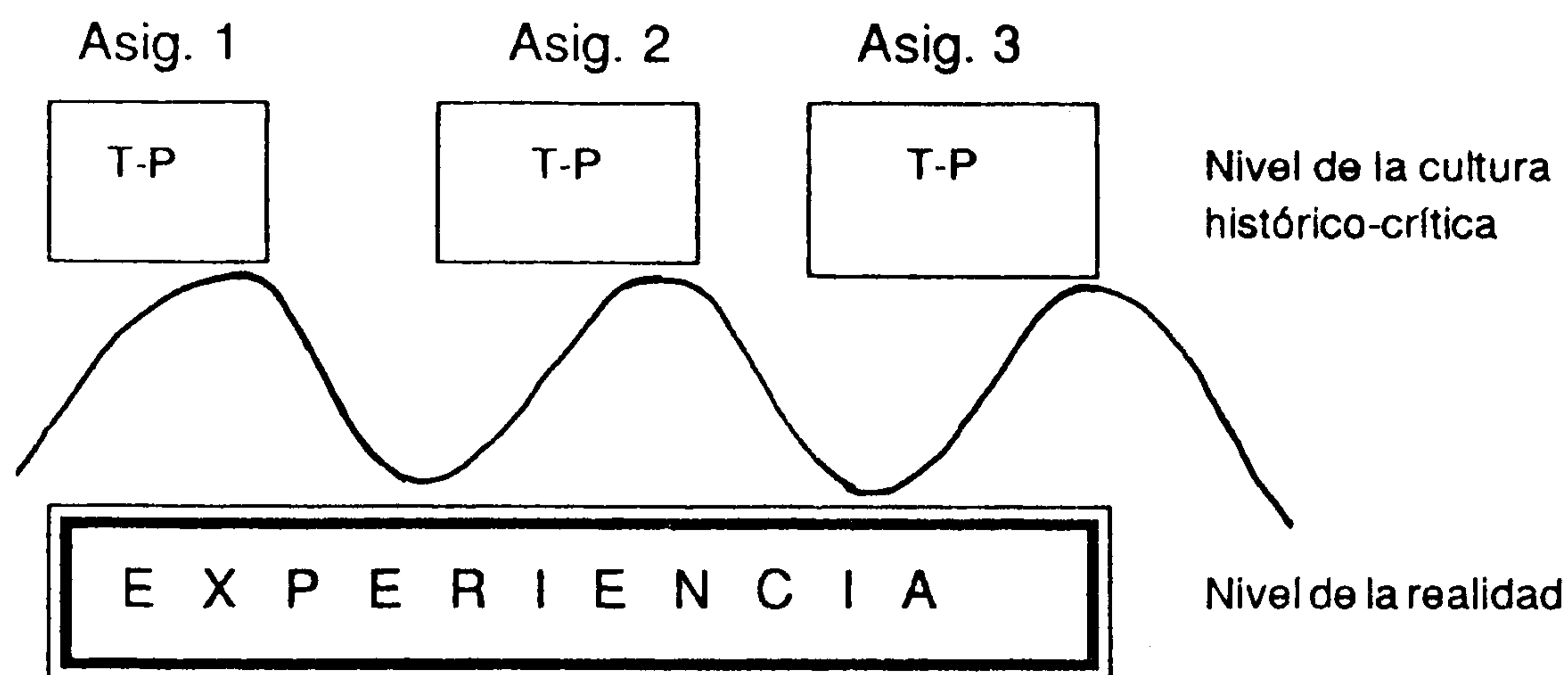
En las Universidades y en especial en la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela, domina el modelo de investigación descrito, entre los años 1960 y 1970 y, cosa curiosa, en el período de mayor participación política de la Universidad y en la cual se conforma una teoría social que hundía sus raíces en la búsqueda de una concepción autónoma y latinoamericanista, al impacto de la Revolución Cubana y por la otra, en el período de mayor difusión del pensamiento marxista.

El modelo de investigación dominante se caracterizaba por:

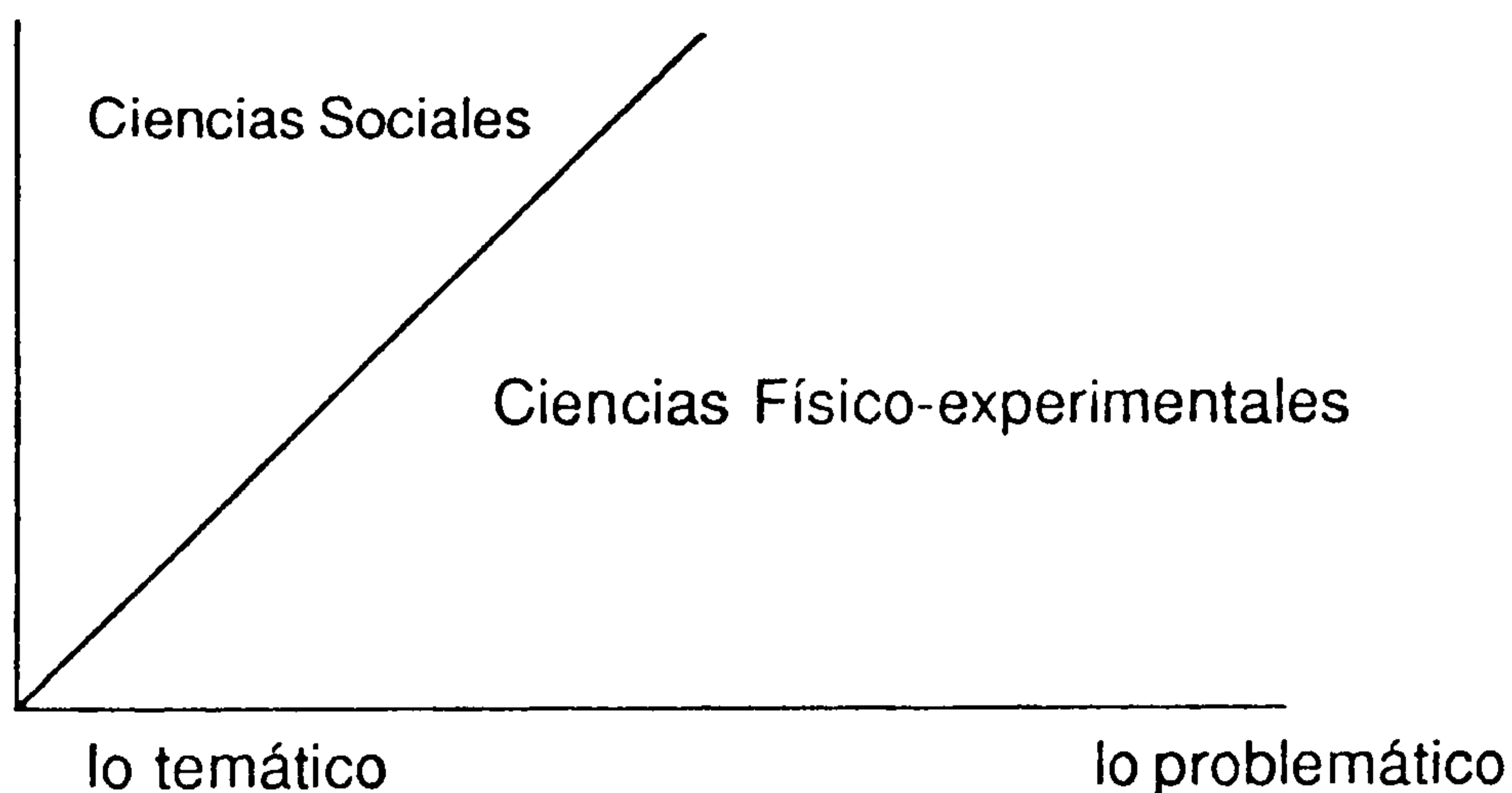
- a) el análisis bivariado;
- b) Marcada dominancia de los aspectos cuantitativos;
- c) Asepsia instrumental; y
- d) Neutralidad categorial y metódica.<sup>5</sup>

En ese período y al impacto de la Renovación Académica, se desarrolla un cuestionamiento a las categorías dominantes al interior de los denominados paradigmas normales de la Pedagogía. Esas categorías que se agotaban al interior de una Ciencia no construída, funcionaban como obstáculos para comprender la riqueza, la variedad y complejidad del fenómeno educacional que observamos a diario y que pedía a gritos nuevas formas de comprensión. La primera confrontación en el plano académico se produce en la organización de los planes de estudio, sobre la base de una concepción problematizadora, la cual se corresponde a lo objetual de las Ciencias Sociales, superando dos concepciones que a su vez se expresaban en los planes de estudios en forma dominante: el predominio de lo temático-especulativo, el desmejoramiento marcado de las concepciones caracterizadoras de las Ciencias Teóricas- Metodológicas; la otra aún incipiente, pero respaldada por una visión heredada de las concepciones positivistas: la vertiente tecno-empirista, propia de las Ciencias Físico-experimentales.

En esa década surge la crítica a ambas concepciones y se propone un modelo que suponía la superación de la relación trinomial [Universidad/Poder/Sociedad] que se agotaba sólo en su discurso teórico y mayoritariamente extrapolado de otras realidades. Surge el nuevo modelo intentando relacionar a nivel de asignaturas (la mayoría de ellas teórico/prácticas, diseñadas para ser implementadas con la modalidad de "talleres de trabajo") entre dos momentos intrínsecamente relacionados: "la realidad" y los elementos aportados por una cultura histórica crítica:



Al lado de este componente, el elemento generatriz de la diferenciación Ciencias Físico-experimentales y Teórico-metodológicas, con un predominio en el modo de transmisión del conocimiento y las Ciencias Sociales, dentro de una concepción eminentemente problematizadora.



Los mensajes difundidos por un bloque determinado de poder se presentan dirigidos al control del conocimiento: de la Ciencia y en términos generales hacia una clara manipulación de la cultura, con



la finalidad de unificar lo que es heterogéneo.

La heterogeneidad social y cultural se expresa en primer término en las formas de vida, ese conjunto de procedimientos mediante los cuales, un grupo social al interior de una sociedad, satisface sus necesidades materiales y espirituales, asegura su subsistencia, utilizando para ello procesos específicos de adaptación al medio físico, de uso de tecnologías para su procesamiento, de creación de mecanismos para el intercambio con otros grupos destinados a subsanar carencias específicas. El intento homogenizador tiende a imponer formas únicas de adaptación para la satisfacción de las necesidades, uso de tecnologías en la mayoría de los casos duros y no adaptables y creación de mecanismos unificadores de intercambio.

Otro de los aspectos que permite la transparencia del grupo social e la estructura social, la cual es determinada por el conjunto de relaciones sociales institucionalizadas por el grupo, las que mantienen los individuos históricamente y normalmente producto de su evolución: el parentesco, la familia, la educación, la vecindad, el conjunto de relaciones que se establecen en el proceso de producción, la que determina la estructura de clases sociales y que en microescala abra un paréntesis mucho más rico de estudio para el análisis clasista. Deseo expresar con esto que sin negar la posibilidad del análisis de las clases sociales (por cierto, qué gran vacío teórico sobre este tema existe actualmente en Venezuela y qué falta nos hace) y la necesidad de entregar a las clases dominadas una plataforma (explicitada en estrategia y tácticas) para superar la dominación, tal como expresa el tango Sentencia, "hay que saber cómo se vive, para saber por qué se pena". Existe un espacio de estudio representado por el conjunto de relaciones que se encuentran establecidas en comunidades (indígenas, de barrios, de comunidades negras, de pequeños grupos) con altas posibilidades de acción y de presentación de alternativas organizativas propias para el desarrollo de la sociedad civil. Los intentos homogenizadores niegan esta posibilidad e impulsan un modelo modernizador con formas también únicas de comportamiento.

El último aspecto para el análisis se encuentra determinado por los medios de comunicación simbólica, es decir la cultura en su más

amplio sentido en cuanto conjunto de creencias, de relaciones con la naturaleza para su transformación: la construcción de la vivienda, del vestido, la elaboración de alimentos, el consumo, las formas de intercambio oral, el mundo mágico religioso, la creación de mitos, de héroes regionales, la presencia de formas específicas de lucha para el logro de una reivindicación. Estos principios son "comúnmente aceptados por los miembros de los grupos sociales. Principios que la religión sacraliza y articula, el ritual mantiene y refuerza, la magia manifiesta y controla, el mito legitima y explica y los mundos simbólicos del lenguaje, el arte y el folklore expresan y recuerdan".<sup>6</sup> La visión homogenizadora inicia un proceso de desarticulación, de ruptura de esta diversidad y propone un patrón unificante utilizando para este fin a los medios de comunicación, a la escuela, a la religión, es decir, al sistema educativo en su conjunto. En situaciones extremas (en aquella donde fallan los educadores y los medios informativos) interviene el ejército y las diversas policías para imponer el modelo unificante. Recordemos los casos de Turiamo y las reivindicaciones campesinas en el Estado Yaracuy.

El logro de los objetivos de homogenización se materializan en la constitución de grupos de especialistas (investigadores, educadores, difusores) que, utilizando un método, constituyen un saber que es transformado en ente regulador de la marcha de la (su) sociedad. Es un proceso de legitimación del (su) conocimiento. Es necesario entonces, una ruptura en el monopolio del saber. Para lograrlo debemos tener en cuenta la expresión de Bachelard "... toda cultura científica debe comenzar por una catarsis intelectual y afectiva. Queda por delante la tarea más difícil: poner la cultura científica en estado de movilización permanente, reemplazar el saber cerrado y estático por un conocimiento abierto y dinámico, dialectizar todas las variables experimentales, dar en fin a la razón razones para evolucionar".

A la vez, es necesaria una ruptura en nuestra práctica científica académica y construir una nueva metódica que sea endógena a estas realidades. Existe todo un corpus teórico-práctico signado por la Revolución Cubana, la Teoría de la Dependencia, la Teoría de la Explotación (Pablo González Casanova), la Contrateoría de la Subversión (Camilo Torres), la Concepción del Hombre Nuevo

(Ernesto "Che" Guevara), la Teología de la Liberación (Gutiérrez), las Técnicas Dialógicas (Paulo Freire), la Constitución del Poder Popular (la experiencia del FSLN), las Tesis del Compromiso versus las tesis de la neutralidad (Marx, Gramsci), la Metodica de la Investigación-Acción-Participación (Freire, Fals Borda, Bigott).

Recordemos que la investigación es un arma de doble filo: sirve para la dominación y para la liberación; es necesario optar, no existe la posibilidad de escapar, es decir, no existe término medio entre los polos de esa función. El New York Times tuvo razón en su editorial del 20 de marzo de 1967 cuando expresó "... anteriormente los cálculos de guerra contrarrevolucionaria eran de diez soldados norteamericanos por un guerrillero; actualmente son de diez antropólogos por guerrillero".

Ahora bien, cuidado, por el hecho visual y auditivo que no permite ver ni oír las ráfagas de metralla, no pensemos que estamos en tiempos de paz, lo que ha pasado es que se han inventado los silenciadores y los lentes tapa-notas. Tenemos que estar alertas y prepararnos; no para buscar escapatoria sino para subsumirnos en el pueblo, es decir, reencontrarnos con nosotros mismos y preparar una nueva línea táctica. La estrategia, la queramos o no, sigue siendo la misma.

Entonces, el estudio del complejo de relaciones que determinan lo social y en su interior, a lo educativo, constituye nuestro objeto de investigación. La Venezuela de hoy plantea la pregunta del qué investigar, cómo realizar las investigaciones y quienes son sus destinatarios. Me permito proponer el siguiente conjunto de áreas de investigación:

- 1) El mundo que determina el fenómeno educacional:
  - 1.1 La comunidad nacional e internacional.
  - 1.2 La comunidad regional.
  - 1.3 La comunidad local.
  - 1.4 Las relaciones escuela-comunidad.
  - 1.5 La Historia de la Educación: estudio de los hombres sin historia; el poblamiento y la educación.
- 2) La Escuela:
  - 2.1 Relaciones a nivel de aula (Educador/medios de enseñanza/alumnos).
  - 2.2 Los factores espaciales y sociales.

- 2.3 Las relaciones inter-individuales.
- 3) Los Medios:
  - 3.1 Textos (formas de construcción, contenidos y efectos).
  - 3.2 Los efectos de la información masiva extra-escolar.
  - 3.3 La transformación de la práctica escolar en el aula.
- 4) El Educador:
  - 4.1 Condicionantes (el medio familiar, la organización política y gremial, el Ministerio de Educación).
  - 4.2 La relación con los movimientos sociales populares.
  - 4.3 La acción política del educador (la transformación del educador y del mundo que lo rodea).
- 5) La Política Educativa y sus instancias.

Al analizar a simple vista el conjunto de problemas podemos observar el grado de relaciones que se establecen entre ellos. Pareciera que es indispensable frente a esta realidad objetiva, diseñar nuevas metodólicas que introduzcan técnicas como el análisis de textos, análisis de coyuntura y estructura, estudio integral de comunidades, procesamiento de fuentes orales, etc.

¿Cómo investigar?: adoptando una forma que se aleje cada vez más de la dominancia académica signada por las vertientes empiristas. ¿Para quién investigar?: para los mismos actores de la actividad educacional y para que en el mismo proceso se produzcan cambios significativos tanto para el alumno como para el educador y la comunidad.

### **Metódica de investigación**

Constituye una forma de trabajo en las comunidades (escolar, local, etc.) respetando su autonomía y actividad creadora. Es por otra parte una forma de estudiar el presente a partir del pasado, proyectándose hacia el futuro. La investigación es entonces un proceso de producción de conocimientos que se socializa y produce rupturas en el monopolio del saber. Tiene como objetivos:

- 1) Ayudar a la creación de un tipo de organización para la acción participativa.
- 2) Desarrollar y profundizar un tipo de organización que permita una participación más activa en los fenómenos sociales.

3) Disponer del mayor volumen de información.

Los componentes diferenciadores con la investigación académicas son los siguientes:

| <b>Elementos</b>                  | <b>Investigación Académica</b>   | <b>IAP</b>  |
|-----------------------------------|--|---|
| <b>Sujeto</b>                     | Un investigador o un equipo de investigación   | Equipo impulsor: constitución del grupo de investigación "vanguardia", grupos con altos niveles de participación.   |
| <b>Objeto</b>                     | Un problema; fenómeno observado sin compromiso.  | Un aspecto particular de la comunidad para lograr factores de integridad.   |
| <b>Objetivos</b>                  | Los elabora el investigador para tratar de demostrar una hipótesis.                        | Elaborados por el equipo en la comunidad, se concreta el conocimiento científico de su realidad para transformarla. |
| <b>Métodos y Técnicas</b>         | Cuantitativos y cualitativos.  | Lo determina el objeto, se van construyendo en el proceso.  |
| <b>Análisis de la información</b> | El investigador o equipo tomando en consideración el marco teórico para validar hipótesis. | Se realiza en diferentes momentos, lo hace el equipo, un sector de la comunidad o la comunidad en su totalidad.     |
| <b>Utilización de resultados</b>  | Elaboración de informe final.<br>Resultados finales o cuasi-finales.                       | Son utilizados en alternativas de movilización y de organización de la comunidad. Nunca son finales.                |

## Fundamentación

Ninguna metódica construída puede ser considerada única para el conocimiento de la realidad, mucho menos pura o ascéptica. Se encuentra fuertemente impregnada de una concepción del hombre, del espacio-tiempo en el cual ese hombre realiza su acción transformadora y de la historia. En este sentido, la metódica es construída sobre los supuestos siguientes:

**a) El hombre como ser histórico:** no se trata de un hombre definido a priori, intemporal, sino del hombre presente, resultado de un pasado y en tránsito hacia el porvenir. "Su ubicación concreta en el tiempo y el espacio no implica una inmovilidad; existir en el presente presupone que el hombre es producto de un pasado que se proyecta hacia el futuro, o sea, que es parte integral y activa de un proceso".<sup>7</sup>

**b) El hombre como ser de relaciones:** lo social se caracteriza por un complejo mundo de determinaciones, producto de infinidad de relaciones económicas, políticas, culturales e ideológicas. Estas relaciones adquieren además diferentes formas en el tiempo histórico. El hombre es definido en ese complejo marco de relaciones: con la naturaleza, con las instituciones, con los otros hombres y consigo mismo, con su interioridad biológica y psicológica.

**c) El hombre como creador de cultura.** Bosco Pinto anota que existe "... una relación dialéctica entre el hombre y la naturaleza, las necesidades del hombre estimulan su actividad, produciendo un entrenamiento entre el hombre y la naturaleza. Esa unidad y contradicción se supera a través de la creación cultural; el hombre crea productos y artefactos que se cristalizan en la cultura. Su actividad de enfrentamiento, su trabajo, estimulan su pensamiento sobre la realidad, ese pensamiento se elabora en conocimiento, que como explicaciones se cristalizan bajo la forma de ideología o ciencia, incorporándose a la cultura. La actividad productiva genera relaciones con otros hombres, que al repetirse se cristalizan bajo la forma de instituciones, incorporándose a la cultura. La cultura es la cristalización del quehacer humano en su enfrentamiento con la naturaleza. Hay que resaltar que la actividad productiva está en la raíz del pensamiento y de las relaciones sociales y no viceversa.

A su vez la cultura, como producto histórico cristalizado, viene a incidir sobre la actividad humana, a través de necesidades nuevas, de los artefactos; sobre un pensamiento a través del conocimiento

acumulado, sobre sus relaciones a través de las instituciones; en un proceso dialéctico, en el cual el individuo al enfrentarse con su realidad se encuentra también condicionado por la misma creación cultural".<sup>8</sup>

Por nuestra parte, al analizar los intentos homogenizadores, señalamos como componentes de este proceso de construcción cultural: las formas de vida, la estructura social y las formas de expresión simbólicas.

Responde por otra parte a las preguntas siguientes:

|  |             |         |
|--|-------------|---------|
| ¿Quiénes?<br>¿Cómo funciona?   | Funcional   |         |
| ¿Por qué?  | Estructural |         |
| ¿Cómo es?<br>(Hoy)   | Sincrónico  | Tiempo  |
| ¿Cómo era?<br>En virtud de qué contradicciones se ha modificado?<br>(Historia) | Diacrónico  |         |
| ¿Dónde?  | Sintópico   | Espacio |
| ¿Cómo se relaciona con los demás?  | Diatópico   |         |
| ¿De dónde?   | Etiológico  |         |
| ¿Para dónde?   | Teleológico |         |

Las bases gnoseológicas de la metódica son diseñadas por Orlando Fals Borda de la siguiente manera:

“1) El problema de la relación entre el pensar y el ser -la sensación y lo físico- se resuelve por la observación de lo material que es externo a nosotros e independiente de nuestra conciencia; y lo material incluye no sólo lo constatable de la naturaleza sino también las condiciones fundamentales, primarias, de la existencia humana.

2) El problema de la formación y reducción del conocimiento no se resuelve diferenciando los fenómenos de las cosas-en-sí, sino planteando la diferencia entre lo que es conocido y lo que todavía no se conoce. Todo conocimiento es inacabado y variable y queda sujeto, por lo mismo, al razonamiento dialéctico; nace de la ignorancia, en un esfuerzo por reducirla y llegar a ser más completo y exacto.

3) El problema de la relación entre el pensar y el actuar se resuelve reconociendo una actividad real de las cosas a la cual sólo se adviene por la práctica que, en este sentido, es anterior a la reflexión; allí se demuestra la verdad objetiva, que es la materia en movimiento.

4) El problema de la relación entre forma y contenido se resuelve planteando la posibilidad de superar su indiferencia por la práctica y no sólo por el comportamiento intuitivo o contemplativo; toda cosa se da como un complejo inextricable de forma y contenido, de allí que la teoría no pueda separarse de la práctica, ni el sujeto del objeto”.<sup>9</sup>

En consecuencia, los supuestos teóricos de la metódica quedan definidos como:

- 1.- La Investigación Acción-Participativa presupone una epistemología que ve la realidad objetiva, el pensamiento sobre esa realidad y la historia como procesos dialécticos.
- 2.- De esa realidad dialéctica emerge una metódica de acercamiento y de conocimiento; la realidad misma y el objetivo de conocimiento sugieren la metódica para conocerlo.
- 3.- Esa metódica, a su vez, traduce en actividad planteamientos que implican una concepción del hombre y la historia; ella trae consigo una teoría de la acción.

### **Procedimientos o momentos de la Investigación Acción-Participación o Investigación Alternativa**

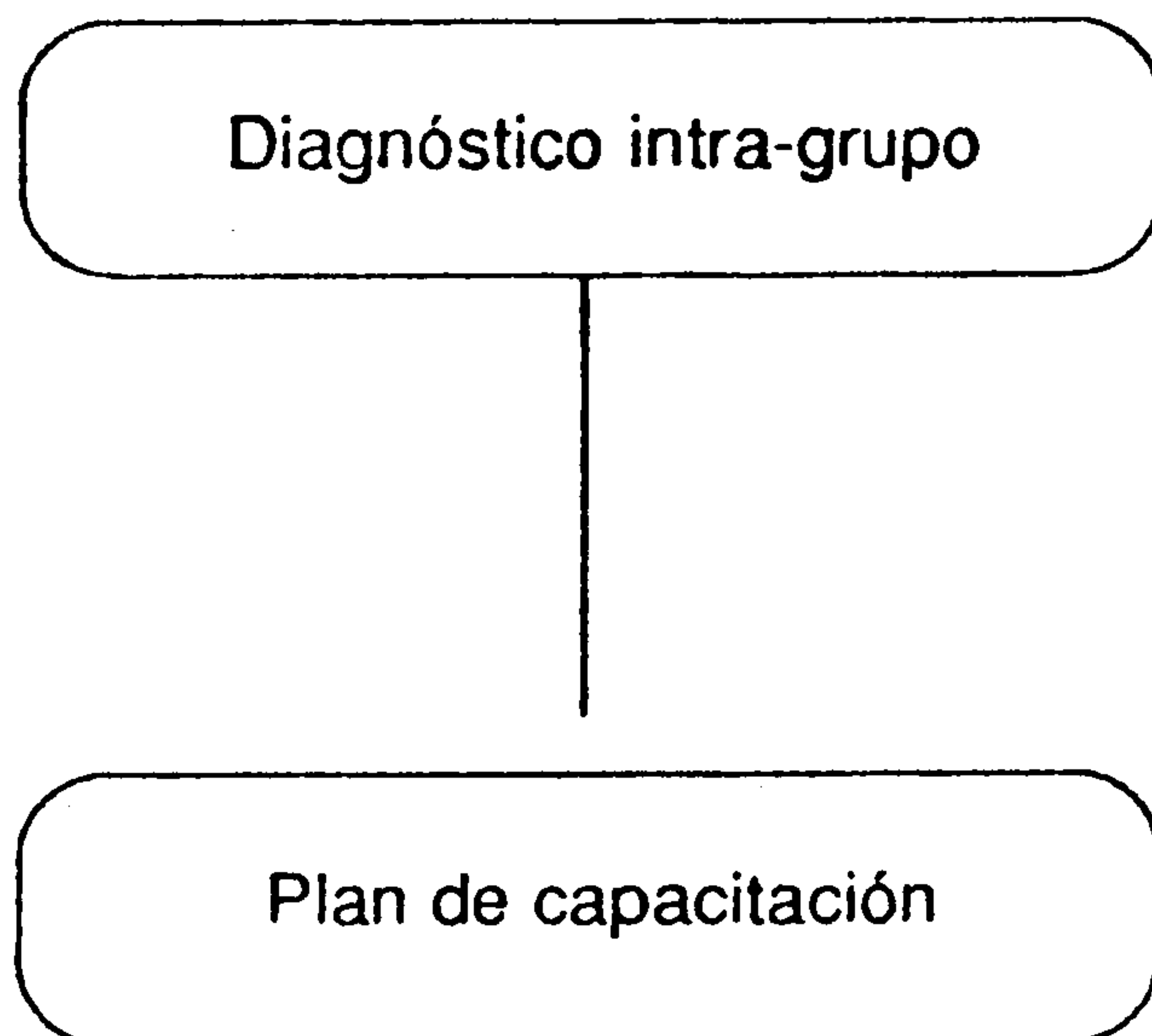


El modelo más utilizado en la práctica investigativa de América Latina y el Caribe comprende:

- a) Constitución de la organización o grupo primario de investigación.
- b) Momento investigativo.
- c) Programación y acción práctica.

**a) Constitución del grupo primario de investigación**

El equipo constituido parte de un autodiagnóstico de los conocimientos de cada uno de sus integrantes. Antes de ir a la comunidad realizan un plan de capacitación dirigido a unificar criterios y metodologías previas de trabajo. Deben tener claro aspectos como el análisis conceptual y metódico sobre los problemas educacionales y culturales, análisis previo de la problemática cultural y educacional de la comunidad, región o nación, conjunto de conceptos y metodología de investigación educativa y socio-cultural, análisis de experiencias educativas y culturales alternativas y conceptos sobre política educacional y cultural alternativas. Representa un proceso de capacitación y autocapacitación; en este momento y para siempre, todo aquel que sepa algo que lo enseñe y el que no lo sepa que lo aprenda.



## **b) Momento investigativo**

Una vez constituido el grupo y realizado el plan de capacitación se realiza la primera aproximación al conocimiento de la comunidad (educativa, de padres, rural, etc.) en la cual se ha pensado realizar el trabajo. Comprende las etapas siguientes:

### **ETAPA I**

#### **1.1 Selección de una comunidad estratégica**

Se trata de seleccionar una comunidad que por sus características presenta la posibilidad de expresar un rol instrumental dentro de una comunidad mayor; que tenga la posibilidad de realizar un efecto multiplicador y de cambio dentro de la estructura social. Además esta comunidad debe tener un carácter representativo de áreas culturales más o menos homogéneas.

#### **Criterios para la selección**

Los criterios son teóricos y no deben ser arbitrarios. Son relativos (se encuentran condicionados por el tiempo y por espacio); están internamente relacionados y a su vez permiten ser desagregados. Estos criterios pueden ser:

- 1) Accesibilidad física.
- 2) Concentración de la población.
- 3) Receptividad de la comunidad (grado de desconfianza, apertura, posibilidad real de trabajo).
- 4) Homogenidad cultural y étnica.
- 5) Experiencia de lucha de la comunidad.
- 6) Posibilidad de irradiar la acción hacia otras comunidades.
- 7) Relación de la comunidad con otras organizaciones sociales.
- 8) Grado de conflictividad interna.<sup>10</sup>

Para la selección es recomendable la construcción de una matriz del tipo:

| Criterios | Comunidades |    |    |
|-----------|-------------|----|----|
|           | A           | B  | C  |
| 1         | A1          | B1 | C1 |
| 2         | A2          | B2 | C2 |
| 3         | A3          | B3 | C3 |

### 1.2 Arqueo de fuentes

La comunidad seleccionada no es producto de nuestra invención ni apareció en el momento de iniciar nuestra selección. Tiene una historia que puede encontrarse referida en documentos escritos. Debemos recurrir a los archivos parroquiales, municipales, actas de consejos de maestros, de la comunidad educativa, etc. Deben revisarse también los estudios socio-económicos, culturales, históricos, demográficos, realizados anteriormente.

### 1.3 Elaboración del ante-proyecto de investigación

Toda acción hacia una comunidad lleva implícito la obtención de resultados positivos a corto, mediano y largo plazo. La elaboración del ante-proyecto (aparte de sus connotaciones formales de elaboración) comprende aspectos:

a) Económicos:

- Intraproyecto: Objeto de recursos para el desarrollo del trabajo.
- Extraproyecto: lograr que la comunidad mejore en sus condiciones de vida o en su accionar diario.

b) Sociales:

- Aumentar el grado de participación de la comunidad en la toma de decisiones.
- Aumentar el poder del control de la comunidad sobre el proyecto.

**c) Ideoculturales:**

- Permitir a la comunidad que conozca su realidad.
- Traspasar a la comunidad elementos técnicos y de conocimientos.
- Abrir nuevas perspectivas a la comunidad para realizar acciones organizadas y con objetivos precisos.

Posteriormente, en el trabajo en la comunidad (Etapa III), se realiza el proyecto definitivo y se define el control comunitario del proyecto.

Un proyecto elaborado mediante la utilización de la Investigación Alternativa, es un proyecto elaborado por la comunidad con asistencia técnica y no un proyecto elaborado con asistencia técnica para la comunidad. Uno de los objetivos centrales de este tipo de investigación es el control por parte de la comunidad de la producción de conocimientos, de la producción de bienes, de los productos de su trabajo y de su vida sociocultural. El control se establece desde el diagnóstico y en cada una de sus fases (diseño, ejecución y evaluación).

### **Formas de control**

- a) Por la organización: se puede crear un grupo o comité.
- b) Por la participación: lo asumen los grupos estratégicos, organizaciones formales o asambleas comunitarias.
- c) Por la información: el grupo de investigación informa permanentemente a la comunidad.
- d) Por la evaluación: mediante un proceso permanente de análisis en la comunidad.

En el momento de la elaboración del proyecto se fijan las responsabilidades a nivel de la comunidad y a nivel técnico.

### **ETAPA II:**

#### **Reconocimiento del área. Las primeras observaciones**

Se trata de ubicar en el tiempo y en el espacio a la comunidad. Observaremos desde los aspectos físicos (clima, topografía, recursos naturales) hasta los aspectos sociales (composición poblacional, grupos, morfología social, relaciones sociales que caracterizan a la comunidad, organización del trabajo, controles sociales, religiosos y políticos, la creación cultural).

El instrumental a desarrollar lo constituyen la observación, mediante el logro máximo de la convivencia y la participación directa en la vida de la comunidad; el Diario de Campo y las Fichas de Descubrimiento.

### **El Diario de Campo**

Constituye un instrumento indispensable para todo aquel que realiza trabajos de investigación aplicando la metódica descrita. Consiste en una libreta (del tipo Level Book o Field Book) o cuaderno de tapa resistente. A pesar de ser un instrumento de trabajo individual constituye un elemento fundamental para el trabajo grupal como fuente primaria de información. En general el Diario de Campo se transforma en un confidente muy especial además de ser un instrumento de adquisición de conocimientos sobre la comunidad y sobre el objeto de la metódica. En él quedan registrados los eventos, acontecimientos, hechos concretos, experiencias personales del investigador, sus reflexiones y comentarios.

En el Curso sobre Investigación Temática realizado en 1984 en Managua, Nicaragua por Joao Bosco Pinto, se anotaban los siguientes pasos en la construcción del Diario de Campo:

- 1.- Anote, en el alto de la página, la fecha completa, el lugar en el cual se hace la observación y la duración del evento observado.
- 2.- Hágase a continuación una descripción lo más detallada posible de lo que se ha observado.
- 3.- Descríbase también el entorno, el ambiente tanto físico como social del evento.
- 4.- Anote con detalles los actores que hacen parte del hecho observado, tanto los directores como los observadores.
- 5.- Siempre que sea posible relátense pormenores muy concretos sobre la conducta de las personas, los objetos que utilizan, su

- manera de vestir.
- 6.- Descríbase también el lenguaje utilizado, tanto verbal como expresivo, anotando palabras, expresiones, gestos, exclamaciones.
  - 7.- Complemente la descripción con todo lo que se estime conveniente y necesario para entender la situación o el hecho.
  - 8.- Luego intente hacer una interpretación del hecho observado, intentando descubrir en él relaciones internas o con otras observaciones que ya se realizaron.
  - 9.- Trate de dar explicaciones: el por qué del acontecimiento, la historia pasada que puede haber tenido influencia en él, las posibles consecuencias de lo que pasó.
  - 10.- Anote finalmente las dudas y las preguntas que le hecho le suscita, o los descubrimientos que el hecho provocó.

### **Fichas de Descubrimiento**

La Ficha de Descubrimiento es un instrumento para sistematizar las observaciones que se hacen, los hechos en los cuales se participa, de tal manera que ya se pueden disponer de un primer esfuerzo de clasificación e interpretación, a nivel individual y grupal. Esta sistematización inicial es llevada al grupo, para ser analizada, criticada y aprovechada por él.

Ellas son la base sobre las cuales se va a elaborar los códigos de investigación. Su fuente es el Diario de Campo.

Como todo esfuerzo investigativo tiene que ir más allá de la descripción para llegar al análisis, la reducción teórica y la interpretación del movimiento histórico. También la Ficha de Descubrimiento se divide en tres partes:

- 1) La descripción detallada de los elementos que componen una situación o hecho observado;
- 2) La selección de sus elementos y relaciones esenciales para llegar a formular hipótesis interpretativas; y
- 3) Su ubicación en un contexto histórico, que permite captar su dinámica.

Entre los elementos que componen una situación observada (por

participación), se puede enumerar los actores concretos (y su personificación, es decir, las relaciones sociales de producción que ellos representan), los instrumentos y objetos que intermedian la acción desarrollada, el objeto de la acción, su finalidad aparente, las relaciones sociales que componen el cuadro interactivo y las palabras-símbolos que utilizan para la comunicación.

Este cuadro morfológico-descriptivo de los elementos reales y concretos que componen un hecho determinado (situación observada), permite seleccionar aquellos aspectos esenciales del hecho, separándolos de sus elementos específicos no esenciales. Este proceso de abstracción permite también formular hipótesis explicativas (determinación y causalidad dialéctica). La dinámica de cada hecho está dada por las contradicciones y oposiciones dialécticas que en él se dan y que se ubican tanto en los aspectos esenciales como en los no esenciales.

La ficha se termina por la ubicación en un contexto histórico del hecho coyuntural, intentando relacionarlo con la lucha de clases, para poder comprenderlo cabalmente. También se pueden incluir interpretaciones de tipo ideológico y valoraciones, siempre y cuando éstas no sean confundidas con la formulación teórica.<sup>11</sup>

## Ficha de Descubrimiento

Fecha: \_\_\_\_\_

Lugar: \_\_\_\_\_

Situación  
observada  
(Descripción)

Enumeración  
detallada de los  
elementos que  
componen la  
situación.

Teorización  
Abstracción  
de los elementos  
esenciales y  
específicos para  
formular hipótesis  
**explicativas.**

Ubicación histórica  
contradicciones  
lucha de  
movimiento.

1. Actores  
(personificar)

**Impresiones**  
personales (de tipo  
ideológico) o valo-  
raciones del hecho.  
Separarlas de la  
interpretación  
teórica.

2. Instrumentos y  
objetos de  
intermediación.

3. La acción,  
objetivo y  
desarrollo.

4. Relaciones  
internas y  
externas a la  
situación.

5. Lenguaje:  
palabras, símbolos,  
gestos, actitud  
corporal.

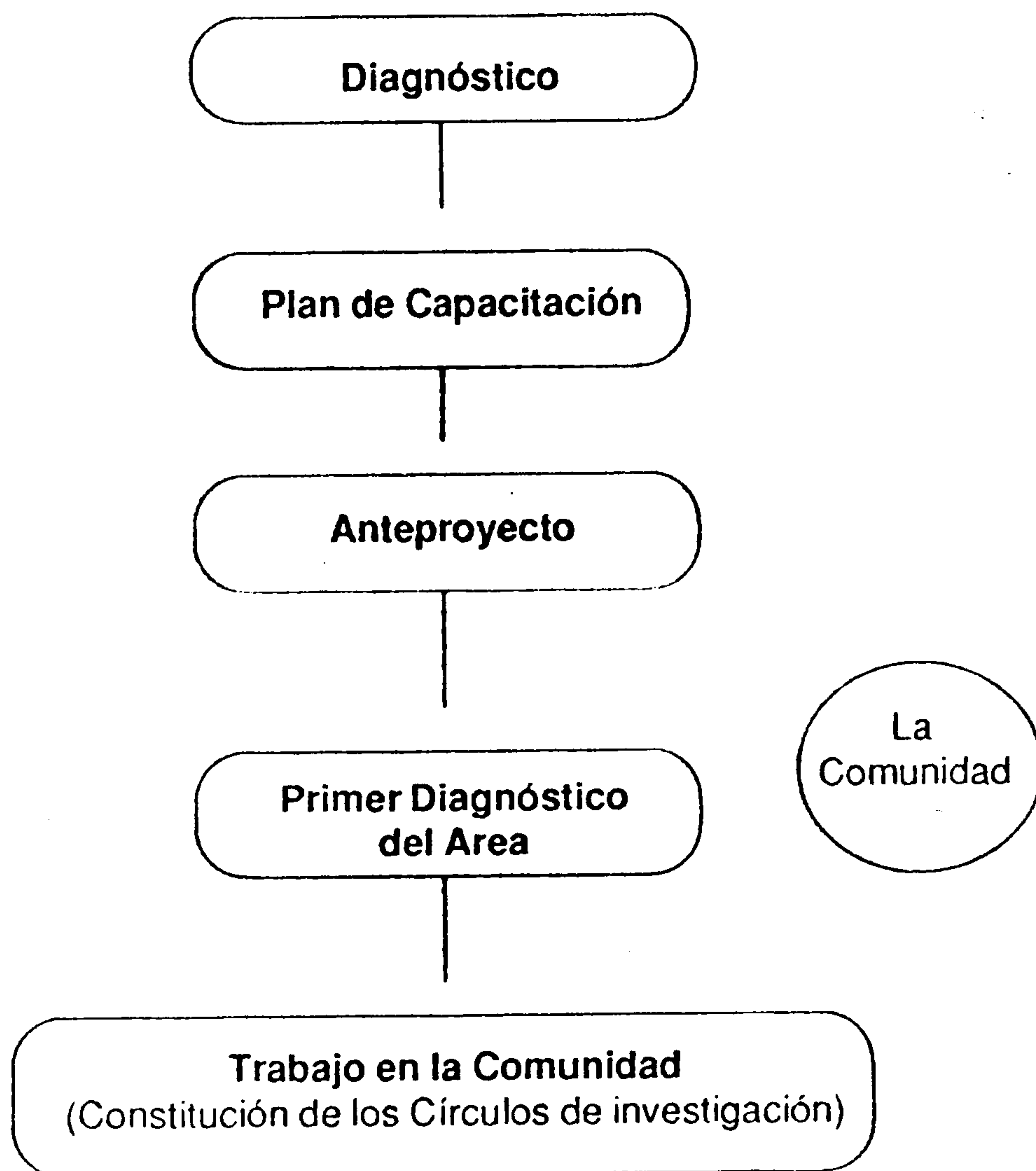


Con las informaciones obtenidas en la Etapa I y en la Etapa II se adquiere una información todavía superficial sobre la comunidad, a pesar de que en la Fase II realizamos observaciones directas en ella. Clarificados los aspectos relevantes en las Fichas de Descubrimiento, construidos en Códigos de Investigación, realizaremos nuestro trabajo no en, sino con la comunidad.

### **ETAPA III**

#### **Constitución y Desarrollo de los Círculos de Investigación**

Previo a nuestra participación en la comunidad, el proceso de investigación ha cumplido con los momentos y fases siguientes:



Se trata ahora de realizar la investigación desde el interior de la comunidad y con la comunidad; si el equipo de trabajo tenía una visión desde fuera, ahora es necesario complementarla permitiendo a la comunidad su opinión y su percepción sobre la realidad en la cual vive.

Es muy común en el proceso de investigación de una comunidad -sea educativa, rural o barrial- recurrir a los líderes o grupos formales existentes. Es así como en el trabajo aceptamos en un primer momento como informantes de primer orden o como integrantes del equipo de investigación en la comunidad a los supervisores, directores, presidentes de comunidades educativas, dirigentes del gremio, al estudiar una microestructura escolar o a los dirigentes vecinales, jefes políticos o dirigentes de organizaciones gremiales, al estudiar una comunidad rural o barrial. La acción organizativa de la comunidad debe ser hecha a profundidad, conviene escoger una estrategia diferente para la acción investigativa por cuanto ella al final resulta en un plan transformador y muchas veces estos dirigentes expresan el sentido de la estabilidad y de oposición al cambio social. Esto no quiere decir que todos deben ser descartados. Es así como un hacendado, el cura párroco, los comerciantes, el maestro y los campesinos expresan situaciones diferentes, independientemente que puedan coincidir en un momento preciso para alcanzar alguna reivindicación (mejoras en la Escuela, una carretera, por ejemplo).

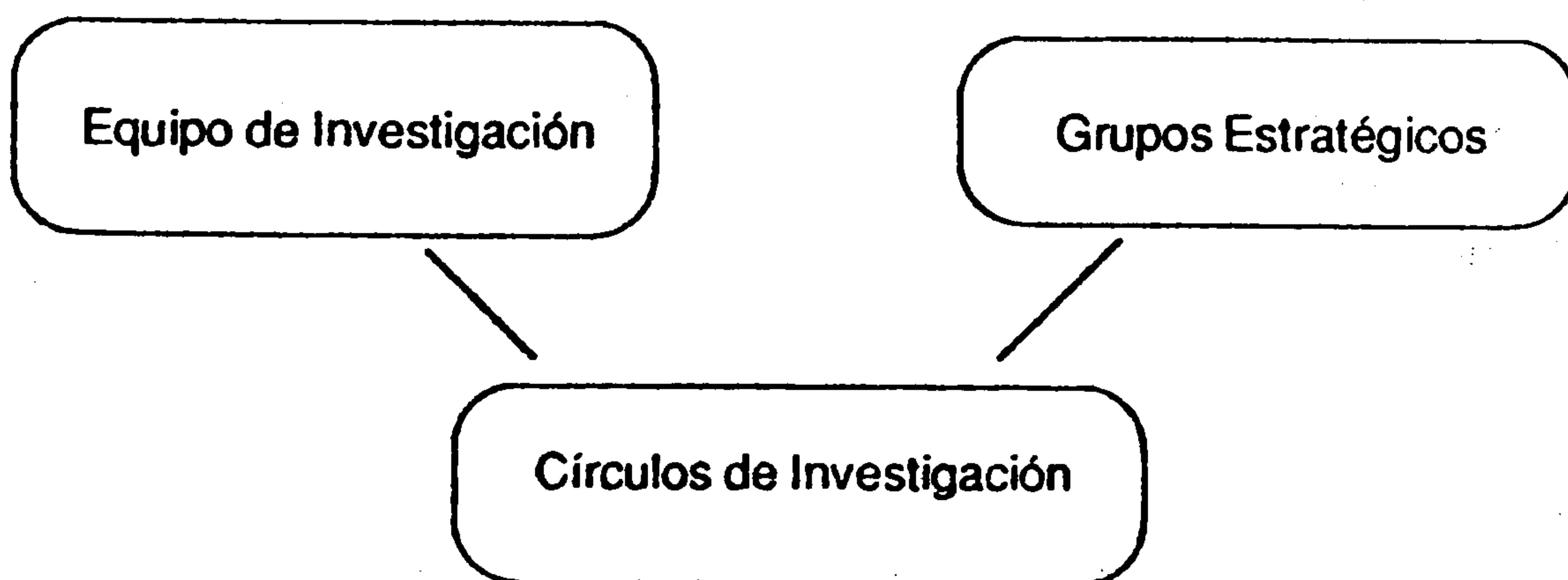
Para un trabajo de toma de conciencia, que se encuentra estrechamente ligado a los objetivos de un grupo social, es indispensable trabajar directamente con los miembros de un grupo social, por medio de pequeñas células sociales las cuales denominamos Grupos Sociales Estratégicos.

Son grupos que por el hecho de estar constituidos por trabajadores directos y por lo tanto creadores de la riqueza social dentro de un proceso de producción cualquiera, asumen un papel fundamental en los procesos de cambio estructural.

En el proceso de producción estos grupos se forman muchas veces de modo natural, casi espontáneo, sin necesitar de un estímulo exterior. Son en América Latina y el Caribe, por ejemplo, los grupos de ayuda mutua como los "mutiroes", "los combites", las "cuadrillas",

"mingas", "maroons", las hermandades para-religiosas. Casi siempre tienen el objetivo de aglomerar la fuerza de trabajo suficiente para ejecutar una tarea que supere las posibilidades del individuo. Cuando sea posible identificar estos grupos, para comenzar con ellos el trabajo investigativo, es mucho mejor. Es importante aprovechar estas formas de ayuda mutua, pues ellas ya contienen la semilla de la cooperación social.<sup>12</sup>

Con elementos constitutivos de los grupos estratégicos conformamos los **Círculos de Investigación**



No debe olvidarse que la función general del Círculo en la etapa investigativa, es la de buscar la percepción de distintas situaciones. El Círculo implica necesariamente tres elementos básicos, que en conjunto, hacen del Círculo de Investigación, como un test proyectivo. Por lo tanto debe pensarse en:

a) El grupo, que debe guardar la homogeneidad respecto a la situación vivida y otras características que garanticen la participación (edad, sexo, organización, etc.).

b) El Código, en cuanto a la visibilidad, contención de los elementos de la realidad (referentes empíricos), ubicación en el sitio de la reunión.

c) El Coordinador, que debe poseer capacidad para propiciar la participación de los asistentes basándose en preguntas, en lo

posible sacadas de las mismas respuestas y el desarrollo progresivo de la participación horizontal.<sup>13</sup>

Elementos básicos del Círculo de Investigación. Debemos considerar tres elementos en la composición del Círculo de Investigación:

- 1) El grupo de personas.
- 2) El Código y
- 3) El Coordinador.

### **1.- El Grupo**

El grupo estará integrado por personas que comparten y viven una misma situación, es decir que hayan tenido las mismas experiencias; por eso no se reunirán niños con ancianos, ni adultos con jóvenes a fin de permitir la comunicación entre cada grupo. Si se presentan problemas entre sexos lo deberá considerar el equipo, pero en principio lo que debe tenerse en cuenta es lo apuntado anteriormente. Estos grupos no pasarán de más de quince personas y si es el caso, de menos, tal como lo apunta la técnica de la Dinámica de Grupos a fin de permitir la participación de todos en forma interactuante y dar lugar a una dinámica tal que por su misma fuerza produzca la expresión verbal.

### **2.- El Código**

La función del cuadro o gráfico, llamado código, es la de presentar un tema de la situación real con el fin de permitir el diálogo entre los miembros del grupo. Dentro de esta función general el código tiene dos subfunciones: una de servir de medio para el diálogo, es decir, que sólo se puede dialogar entre aquellos que comparten una misma situación; otra, servir de objetivación de la realidad, es decir, permitir a los miembros del grupo un distanciamiento de su propia realidad, pero a la vez encontrarse identificador con la situación que aparece expuesta en el código. Es este proceso de distanciamiento lo que nos permite ver u objetivar la situación para poderla criticar. En la medida en que la conciencia humana se despega de la situación, la podrá distinguir y por tanto trascender.

De ahí la importancia de la elaboración del código que debe representar situaciones de los individuos, naturalmente conocidos

por ellos. No deben ser demasiado explícitas ni demasiado enigmáticas. Deben ofrecer diversas posibilidades de análisis en su descodificación. Deben permitir que en el análisis los individuos se abran hacia otros temas.

La situación representada no ha de ser de partes separadas ni desconectadas, sino que permita al grupo llegar posteriormente a la totalidad del problema, y en lo posible introducir contradicciones de la realidad para que se pueda ver su dinamismo y su mutabilidad. Las contradicciones percibidas se convierten en factores de crítica y reflexión, que supera la descripción.

Las formas de los códigos, o mejor sus canales, deben ser lo más flexibles que se pueda, basándose siempre en el criterio de eficacia en los medios que facilitan el diálogo: esto quiere decir, por ejemplo, que en un momento dado puede utilizarse como código el relato de una situación por parte de algunos de los miembros del círculo, la cual se convertiría en el punto de discusión.

La codificación se divide en:

Simple:

- Canal Visual: pictórico, gráfico.

- Canal sensible: sociodramas, títeres, cortometraje y transparencias.

- Canal auditivo: relatos, canciones, lecturas, charlas.

Compuesta:

Simultaneidad de canales.

Todos estos tipos de codificación pueden ser intercalados, a fin de variar las formas de participación y evitar la monotonía que pueda producir el uso exclusivo de uno de ellos

### **3.- El Coordinador del Círculo**

Estará constituido por alguno de los miembros del equipo investigador, a quien se le da la oportunidad de poner en práctica toda la acción dialógica sobre la que se basa el método. Su papel, como el de cualquier dialogante, no será el de ir a imponer sus puntos de vista, sino, que si ciertamente tiene algo que decir lo haga a partir de la situación expresada en el gráfico de tal manera que se de el intercambio reflexivo entre todos los miembros del Grupo y el Coordinador.

El Coordinador debe iniciar la reunión con alguna motivación que haga hincapié en la capacidad que tienen todos los presentes de participar activamente, por el hecho de haber tenido experiencias personales y vividas, lo que hace que cada uno debe ponerlas en común, en beneficio de todos.

Es necesario que al Círculo asista otra de las personas del equipo de investigación con el propósito de anotar por escrito o grabar el desarrollo de la discusión. Esto tiene como finalidad el de recoger toda la producción del Círculo, como lo son sus expresiones, frases, dichos, modismos y toda forma lingüística, etc. y observar los comportamientos, reacciones, formas de participación y algún posible liderazgo en el grupo.<sup>14</sup>

Una vez realizada la actividad en el Círculo, se procede al análisis de la siguiente forma:

1. Transcripción literal de la grabación.
2. Identificación de los temas principales:
  - 2.1 Temas que son propuestos o sugeridos.
  - 2.2 Temas que surgen del grupo.
  - 2.3 Contenidos de los temas: ¿cuáles son los elementos que constituyen al tema?
  - 2.4 Relaciones al interior de los temas: ¿se presentan los elementos aislados o parecen constituir un tema?
- 3.- Relaciones entre temas:
  - 3.1 ¿Están los temas relacionados entre sí? ¿Surge un tema de otro tema espontáneamente o se exponen uno al lado de otro?
  - 3.2 ¿Hay alguna idea de causalidad? Un hecho es causa o efecto de otro.
  - 3.3 ¿Se explican las relaciones entre temas por otro hecho?
4. Comparación con los conceptos teóricos.
  - 4.1 Qué tipo de percepción existe de los elementos que constituyen la teoría del modo de producción capitalista, p. e.
  - 4.2 ¿Existe algún comienzo de explicación del valor o de la riqueza?, ¿esta explicación se vincula al trabajo?
  - 4.3 ¿Cuál noción existe sobre la educación?, ¿sobre su finalidad?, ¿qué noción existe sobre la formación del capital?
  - 4.4 ¿Qué noción de grupo, de colectivo, de clase, existe?
  - 4.5 ¿Existe alguna noción del proceso histórico, de sus luchas, de

sus participaciones en eventos?

## 5. Identificación de lagunas en la percepción.

5.1. Distinguir entre nueva información adquirida mediante el Círculo de Investigación y la percepción que ellos tienen sobre los temas o informaciones que fueron propuestos o solicitados.

5.2. Identificar en que estado se encuentra la percepción de un objeto social y las explicaciones que de él se expresan.

5.3 Intentar percibir la falta de unilinearidad en la percepción; niveles muy avanzados, desvinculados y sin la presencia de niveles menos avanzados. <sup>15</sup>

Toda investigación produce un nuevo conocimiento. ¿Cómo es entonces, el proceso de conocimiento que se propone en la Investigación-Acción-Participación?

a) Al abordar la realidad, en un primer momento no se observan más que apariencias, los aspectos aislados y las conexiones externas de las cosas y los hechos. Esta etapa ha sido denominada sensorial. Es el momento de las sensaciones e impresiones. Primariamente el conocimiento es periférico y generalmente descriptivo por cuanto, las cosas y los hechos son captados sólo en apariencias. <sup>16</sup>

Este primer momento pudiera también ser denominado etapa del objeto, ya que el sujeto hace del objeto-en-sí, un objeto de conocimiento, es decir, percibe la realidad como objeto de conocimiento. Se corresponde con nuestras Etapa I y Etapa II. En general es este el Momento Fenomenológico.

b) En la medida que abordemos el trabajo práctico con las implicaciones de percibir nuevas sensaciones e impresiones, se penetra más allá del objeto visible; más allá de la epidermis del fenómeno para ir poco a poco descubriendo sus componentes internos, que constituyen la esencia de la realidad objetiva, las leyes que rigen su desarrollo y su movimiento. (Ver anexo).

Este segundo nivel que denominaremos crítico, constituye un conocimiento morfológico y analítico de la realidad. En él no solamente se identifican las partes o elementos constituyentes del objeto, sino qué partes son más importantes que otras por la determinación que ejercen sobre las otras partes, es decir, se identifica la estructura del objeto. Utilizando una comparación se

podría hablar de una radiografía de la realidad.

La investigación es un proceso que produce nuevos conocimientos sobre la realidad, sobre la situación histórica y social de los grupos. Sin embargo, este proceso no culmina en la fase de producción de conocimientos y de contemplación. Es necesario diseñar acciones, experimentos, sobre cómo relacionar este conocimiento histórico social obtenido con la práctica de constitución de formas organizativas destinadas a producir cambios significativos en la realidad conocida. En este proceso se producen nuevos conocimientos y en este sentido la investigación se transforma en una actividad inacabada.

### **c) Programación-Acción**

En el proceso de la Investigación-Acción-Participación o Investigación Alternativa, este momento constituye el de la acción práctica que en un primer momento es a nivel de la conciencia y en una segunda instancia a nivel de los procesos objetivos. Se considera una acción planificada, programada y racional. Tiene dos objetivos principales: a través de una comprensión crítica más global y objetiva de su realidad histórica, motivar para la acción a los participantes de los grupos para alcanzar en la comunidad la unidad específica. Una vez motivada la comunidad apoyarla en la selección, programación, ejecución y evaluación de proyectos de acción. Comprende:

1. Constitución de los Círculos de Estudio e Investigación.
2. Elaboración del Proyecto Comunitario.

### **1. Constitución de los Círculos de Estudio e Investigación (CEI)**

Consisten en una dinámica especial de grupo orientada hacia la problematización. Son similares a los Círculos de Cultura propuestos en el Método Psicosocial. Constituyen en cierta medida "grupos vanguardia" dentro de la comunidad que desarrollan un proceso de toma de conciencia, de acercamiento entre conciencia y realidad. En la mayoría de los casos se encuentran constituidos por los mismos integrantes de los Círculos de Investigación de la Etapa III, a los cuales se suman otros integrantes de la comunidad motivados por el trabajo realizado.

La materia prima de los CEI la constituye los resultados de la investigación. De ella se seleccionan problemas que son priorizados



y que orientan a toda la fuerza del grupo. Debe existir una concentración de esfuerzos para analizar el o los problemas a los cuales se priorizó, en el sentido de verlos en profundidad, desde varios ángulos y perspectivas, desde varias dimensiones, para poder en esta forma abordarlos con mayor conocimiento y mayores posibilidades de éxito.

En los CEI, se produjo ya una comprensión del problema, por su inserción en el contexto global, con las alternativas de acción para solucionarlos. Los grupos realizan el diagnóstico del problema y lo llevan a la totalidad de los integrantes de la comunidad para que a partir de este momento, diseñar un camino común para lograr su solución, la cual sólo podrá resultar de la acción concertada de todos.

## **2.- Elaboración del Proyecto Comunitario**

Esta es una fase de programación, entendida no como una acción de técnicos y profesionales, sino como un proceso educativo, durante el cual una comunidad, accionada por sus grupos, analiza un curso de acción, estudia los requerimientos materiales que necesita, verifica los recursos alternativos de que dispone, se informa sobre recursos externos, y finalmente determina las exigencias educativas (capacitación o entrenamiento) necesarias para que su acción sea exitosa.

**El proceso comprende:**

- a) Determinación de los requerimientos materiales y humanos para la realización del proyecto.
- b) Localización de los recursos materiales, financieros y humanos disponibles en la misma comunidad, o externos a ella pero alcanzables.
- c) Formulación de las tareas a ser realizadas y asignación de responsabilidades.
- d) Capacitación del personal del proyecto.
- e) Preparación inmediata de los medios necesarios para iniciar las actividades.
- f) Determinación de los mecanismos de control comunitario sobre el proyecto.
- g) Ejecución y Evaluación de los Proyecto de Acción.

### **3.- Evaluación permanente del proceso**

La evaluación permanente del proceso es una acción crítica que los ejecutores del proyecto ejercen sobre su propia acción, en forma periódica y sistemática. Es parte de la exigencia y necesidad de investigar los procesos objetivos, para adecuar siempre la acción al movimiento objetivo de esos últimos. El equipo de investigación, ahora integrado a toda la comunidad, moviliza los instrumentos de control antes elaborados, para asegurar el seguimiento crítico de la acción por parte de los ejecutores directos. El resultado de esta evaluación es el redireccionamiento del proyecto, siempre que sea necesario para que sus propósitos básicos sean alcanzados, logrando eliminar el problema y sus causas. Hay que asegurar que la comunidad, como totalidad social sea permanentemente informada tanto de la acción, como de los problemas que ocurren, como de los cambios introducidos en la misma, para asegurar la participación, la autogestión y por tanto el logro final del proyecto.

Esta fase permite a la comunidad cerciorarse de los resultados de su acción, fortaleciendo su autoconfianza y creando así conciencia de su propia fuerza. Hasta los mismos éxitos parciales y los fracasos pueden llevar a la comunidad a asegurarse de su capacidad de actuar. Este proceso evaluativo debe realizarse en primer lugar en grupos de trabajo o grupos de tareas y después debe ser llevado a la plenaria comunal, para que nada quede escondido y la comunidad tenga una visión completa de lo realizado.

## Referencias Capítulo IV

1. Flórez Miguel, Cirilo "La Racionalidad" en **Diccionario de Filosofía Contemporánea**, p. 420.
2. Savater, Fernando. "Las Heterodoxas"; en **Heterodoxias y Contracultura**, p. 11.
3. Flórez Miguel, Cirilo. **Ob. cit.**, p. 423.
4. Fals Borda, Orlando. **El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis**, p. 97.
5. Bigott, Luis Antonio. **Análisis de Microestructuras Educativas**, p. 19.
6. Navarro Alcalá, Zamora, P. J. **Sociedades, Pueblos y Cultura**. p. 17.
7. Bosco Pinto, Joao. **Investigación Temática**, p. 10.
8. **Ibid**, p. 13.
9. Fals Borda, Orlando. **Ob. cit.**, p. 14.
10. Bosco Pinto, Joao. **Notas de Clase sobre el Curso de Investigación Temática, Managua, 1984**.
11. **Ibid**.
12. **Ibid**.
13. **Ibid**.
14. **Ibid**.
15. **Ibid**.
16. Bosco Pinto, Joao. **Metodología de la Investigación Temática: Supuestos Teóricos y Desarrollo**, p. 3.
17. **Ibid**. p. 14. Véase además: Torres Novoa, Carlos A. **La praxis educativa de Paulo Freire**. Edic. Gernika. México 1977. Alfaro Moreno, Rosa María. **De la conquista de la ciudad a la apropiación de la palabra**. Edic. Tarea. Lima 1989. Gianotten, Vera (y) Ton de Wit. **Organización Campesina**. Edic. Tarea. Lima, 1990. Fals Borda, Orlando. **La Historia pobre de la Costa**. ACS. Bogotá, 1989. Moragues, Mariano. **Educación para el autogobierno**. Tasca, Lima, 1989. Palomino, Nancy (Editoria). **Los discursos y la vida**. Tasca, Lima, 1991. Sima, Luis. **Los discursos de la Educación Popular**. Tasca, Lima, 1991.

# **ANEXO I**

## **NIVELES DE LA CONCIENCIA**

---

| NIVELES DE CONCIENCIA  | EXPLICACIONES DADAS POR PARTE DE LA POBLACIÓN A LA SITUACIÓN   | ACTITUD DE LA POBLACIÓN  | TIPOS DE ACCIONES REALIZADAS POR LA POBLACIÓN  | INTERENCIONES DESDE EL EXTERIOR DE LA COMUNIDAD QUE REFORZARÍAN LA SITUACIÓN  |
|--|--|--|--|---|
| <p>I</p> <p><b>Conciencia Dominada</b><br/>(Conciencia ingenua mítica, alienada)</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicaciones esencialmente míticas de orden moral y religioso.</li> <li>• Se hacen propias, de manera acrítica, las explicaciones dadas por detentores del poder (clase dominante).</li> <li>• Legitimación de las diferencias sociales, vistas como algo "natural" o "sagrado" (querido por Dios).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Casi exclusiva centralización de los intereses en las formas más vegetativas de vida: nutrirse, vestirse, protegerse contra lo que amenaza: su interés está en sobrevivir o gozar de la vida.</li> <li>• Ausencia de conciencia histórica: vive sólo el presente: inmediatista.</li> <li>• Es contemplativo de la realidad: su comprensión de la realidad es superficial, epidérmica, no ve la causalidad y dinámica de los procesos.</li> <li>• Fatalismo, resignación, sentimiento de culpa. Poderes superiores dominan desde fuera el mundo físico y social a los que tiene que someterse el hombre.</li> <li>• Sumisión al juego de las fuerzas percibidas como irracionales y mágicas.</li> <li>• Inmersión e integración en el orden social establecido más que participación activa a su transformación.</li> <li>• Población-objeto, sumergida en la "Cultura del silencio" y sometida a los determinismos.</li> <li>• No percepción de la relación dialéctica entre la naturaleza y el hombre, la historia y el hombre.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividades de subsistencia sin transformación del medio, y que conducen a la reproducción del sistema socio-económico establecido.</li> <li>• Repetición de actos tradicionales ("rito-evocación" de "grandes acontecimientos" del pasado.</li> <li>• Huida al "antes" y "al arriba" religiosos.</li> <li>• Tentativas de solución a la vez individualistas y gregarias.</li> <li>• Búsqueda de soluciones miraculistas, providencialistas y paternalistas.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• De tipo caritativo, asistencialista y paternalista.</li> <li>• Con una visión de "componer las cosas" y de promoción individual.</li> <li>• Basadas en el idealismo ingenuo e insuficiente de: "Vivir con" "hacerse pobre con los pobres, aliviar la miseria".</li> <li>• Sentimiento de solidaridad, en forma acrítica con los pobres, y el "pueblo": populismo.</li> </ul> |

| NIVELES DE CONCIENCIA   | EXPLICACIONES DADAS POR PARTE DE LA POBLACIÓN A LA SITUACIÓN  | ACTITUD DE LA POBLACIÓN  | TIPOS DE ACCIONES REALIZADAS POR LA POBLACIÓN  | INTERVENCIONES DESDE EL EXTERIOR DE LA COMUNIDAD QUE REFORZARÍAN LA SITUACIÓN   |
|---|---|--|--|---|
| <p><b>II</b></p> <p><b>Conciencia Pre-crítica</b></p> <p>Instinto de clase</p> <p>Surge como cuestionamiento y acción sobre la realidad social pero dentro de la lógica determinada por el sistema establecido.</p> <p>Cambio intrasistemático.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretaciones positivistas y epidémicas presentadas por la ideología dominante que no cuestionan la raíz de los problemas:</li> <li>1º Interpretación estructural funcionalista.<br/>Subdesarrollo como atraso debido a desajuste o disfunción de un sector de la estructura social como: <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Supervivencia de modos de producción arcaicos pre-industriales.</li> <li>◦ Supervivencia de estructuras políticas, antidemocráticas y no participativas.</li> <li>◦ Deficiencia educativa.</li> <li>◦ Superpoblación.</li> </ul> </li> <li>2º Interpretación marginalista<br/>Subdesarrollo como "estar al margen de" y "sin participación" en la sociedad industrializada y en el "sistema democrático".</li> <li>3º Interpretación interclasista de la sociedad.<br/>Estratificación de la sociedad en clases y grupos complementarios capital y trabajo; intelectual-obrero.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Insatisfacción sobre el statu quo.</li> <li>◦ Resentimiento confuso y global contra los privilegiados.</li> <li>◦ Masificación.</li> <li>◦ Protesta dentro de las coordenadas del sistema.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Acciones colectivas localizadas y limitadas a los intereses inmediatos, sin cuestionar el sistema en cuanto tal: reivindicación económica sin perspectiva política.</li> <li>◦ Reorganización empírica de ciertos sectores de la economía, de la vida social, de la cultura, sin cuestionar el todo: Reformismo.</li> <li>◦ Aglutinamiento popular espontáneo y ocasional en torno a la insatisfacción colectiva y necesidades inmediatas comunes.</li> </ul> | <p>Acciones "puntuales" para la satisfacción de necesidades inmediatas.</p> <p>Aglutinamiento de masas en torno a "líderes" mesiánicos: populismo.</p> <p>Acciones sectoriales para alcanzar a los de adelante y para cerrar la brecha entre los de arriba y los de abajo, entre el campo y la ciudad: desarrollismo.</p> |

| NIVELES DE CONCIENCIA   | EXPLICACIONES DADAS POR PARTE DE LA POBLACIÓN A LA SITUACIÓN  | ACTITUD DE LA POBLACIÓN  | TIPOS DE ACCIONES REALIZADAS POR LA POBLACIÓN  | ACCIÓN DE OTROS SECTORES   |
|---|---|--|--|--|
| <p style="text-align: center;">III</p> <p style="text-align: center;"><b>Conciencia y Posición de clase</b></p> <p>(Conciencia crítica)</p> <p>Consciente de sus verdaderos intereses de clase: liberación nacional y construcción del socialismo</p> | <p>Comprensión <b>estructural e</b> histórica de la realidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Dominación imperialista: Subdesarrollo como dependencia.</li> <li>◦ Estructura de clases antagonicas de la sociedad capitalista. Lucha de clases.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Sustitución de interpretaciones mágicas y superficiales por relaciones causales.</li> <li>◦ Clasificación de la propia posición socio-política dentro de la lucha de clase.</li> <li>◦ Dialéctica acción/reflexión/acción permanente, en una perspectiva de creatividad.</li> </ul> | <p>Luchas reivindicativas con una clara conciencia y posición de clase.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Lucha de clases a nivel económico, político e ideológico.</li> <li>◦ Organización del proletariado en un partido para la toma del poder.</li> </ul> | <p>Pequeña burguesía: Intelectuales-estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Toma de posición de clase proletaria.</li> <li>◦ Luchar por los intereses de clase del proletariado, integrar sus filas.</li> <li>◦ Tarea de educación popular: que las masas asuman el socialismo científico.</li> <li>◦ Colaborar en la organización gremial y política de las clases trabajadoras.</li> <li>◦ Construcción del frente de clases en torno a la vanguardia que es el proletariado.</li> </ul> |

## **BIBLIOGRAFÍA**

---



- Alfaro Moreno, Rosa M. **De la conquista de la ciudad a la apropiación de la palabra.** Edic. Tarea, Lima, 1988.
- Arrien, Juan Bautista. **Nicaragua: Revolución y Proceso Educativo.** Ministerio de Educación, Managua, 1980.
- Barreiro, Julio. **Educación Popular y Proceso de Concientización.** Siglo XXI. Buenos Aires, 1974.
- Basombrio, Carlos. **Educación Popular y posibilidad de renovación de la política en el Perú.** Edic. Tarea, Lima, 1988.
- Bigott, Luis Antonio. **Análisis de Microestructuras Educativas.** Imprenta Universitaria. Caracas, 1971.
- 
- El Educador Neocolonizado.** 3ª Edic. Edit. La Enseñanza Viva. Caracas, 1979.
- 
- Modelos de Análisis de Sistemas Escolares.** Vol. I. Facultad de Humanidades y Educación, Caracas, 1982.
- Bosco Pinto, Joao. **Metodología de Investigación-Acción.** (Mimeo). Quito, 1976.
- 
- Metodología de la Investigación Temática: Supuestos teóricos y desarrollo.** IICA-CIRA, Bogotá, 1970.
- Brandao, Carlos R. **Pesquisa Participante.** Editorial Brasiliense. Sao Paulo, 1981.
- Brecht, Bertold. **Mefi, el libro de las mutaciones.** Edit. Nueva Visión. Buenos Aires, 1973.
- Camilleri, Carmel. **Antropología Cultural y Educación.** UNESCO. Lavsana, 19485.
- Cariola, Patricio. **La Educación en América Latina.** Edit. Limusa. México, 1981.
- Colombres, A. (Como.). **La Cultura Popular.** Edic. Premiá. México, 1982.
- Dussel, Enrique. **La Dialéctica Hegeliana: Supuestos y Superación.** Edit. Ser y Tiempo. Mendoza, 1972.

Fals Borda, Orlando. **Ciencia propia y colonialismo Intelectual.** Punta de Lanza, Bogotá, 1978.

\_\_\_\_\_ **El problema de cómo investigar la realidad para transformar la praxis.** 6ª Edición. Tercer Mundo Editores. Bogotá, 1978.

\_\_\_\_\_ **Conocimiento y Poder Popular.** Siglo XXI. Bogotá, 1981.

Fals Borda, Orlando (y) Otros. **Por ahí es la cosa.** La Rosca. Bogotá, 1972.

Fals Borda, Orlando (y) Otros. **Causa Popular, Ciencia Popular.** La Rosca. Bogotá, 1972.

Favero, Omar. **Cultura Popular e Educação Popular: memória dos anos 60.** Edit. Graal. Río de Janeiro, 1983.

Freire, Paulo. **Pedagogía del Oprimido.** Edit. Tierra Nueva. Montevideo, 1972.

\_\_\_\_\_ **La desmistificación de la concientización.** Edit. Guadalupe, Bogotá, 1975.

\_\_\_\_\_ **Pedagogía y Acción Liberadora.** Ediciones Zero. Madrid, 1978.

\_\_\_\_\_ **La educación como práctica de la libertad.** Cuarta Edición. Siglo XXI. Buenos Aires, 1979.

\_\_\_\_\_ **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra.** Edit. Paz e Terra. Sao Paulo, 1990.

\_\_\_\_\_ **La naturaleza política de la educación.** Paidós. Buenos Aires, 1990.

Fullat, O. **La Educación Soviética,** Nova Terra. Barcelona, 1972.

Fundación Punta de Lanza. **Crítica y Política en Ciencias Sociales.** Punta de Lanza. Bogotá, 1978 (2 Tomos).

Galeano, E. "Literatura y Cultura Popular en América Latina: diez errores o mentiras frecuentes"; en Columbres, La cultura popular. Edic. Premiá. México, 19482.

Galeano, José (y) V. Negrete. **El Cerrito.** Fundación Sinú. Montería, Colombia, 1982.

García, Alejandro. **Las fuentes orales.** Ministerio de Educación Superior. La Habana, 1979.

Gianotten, Vera (y) Ton de Wit. **Organización campesina: el objetivo de la educación popular y la investigación participa-**

- tiva. Edit Tarea Lima, 1987.
- González Casanova, Pablo. **Sociología de la explotación**. Siglo XXI. México, 1969.
- Horkheimer, M. (y) T. Adorno. **Dialéctica del iluminismo**. Editorial Sur. Buenos Aires, 1974.
- IDAC. **Cuidado Escuela!** Ediciones Tarea. Lima, 1987.
- INODEP. **Métodos de análisis de la realidad**. Edic. Morsiega. Madrid, 1975.
- Jara, Oscar. **Aprender desde la práctica: reflexiones sobre la Educación Popular en Centroamérica**. Ediciones Tarea. Lima, 1989.
- Jarbas, Maciel. **Fundamentação Teórica do Sistema Paulo Freire de Educação, Cultura Popular e Educação Popular**. Sao Paulo, 1980.
- Leis, Raúl. **La sal de los zombis**. Ediciones Tarea. Lima, 1987.
- \_\_\_\_\_ **El arco y la flecha**. Ediciones Alforja. San José (Costa Rica), 1989.
- León, Argeliers. "Un caso de tradición oral escrita"; en **Islas** (30-40). Mayo-diciembre, 1971. La Habana.
- López, Abilio. **El grupo en la Educación Popular**. Librería Editorial Salesiana, Caracas, 1986.
- Malassis, L. **Ruralité, éducation, développement**. Les Press de l'Unesco, París, 1975.
- Manacorda, M. A. **Marx y la pedagogía moderna**. Oikos-Tau. Barcelona, 1969.
- Mariño, Germán; L. Pérez; V. Zabala. **Lucharemos: Método de alfabetización Liberadora**. Dimensión Educativa, Bogotá, 1978.
- MED. **Formar para transformar** Ministerio de Educación. Managua, 1986.
- Morse, Richard. **El espejo de Próspero**. Siglo XXI. México, 1982.
- Núñez, Carlos. **Educación para transformar**. Alforja. San José, 1989.
- OLAS. **América Latina y la Educación**. Primera Conferencia de Solidaridad con los Pueblos. La Habana, 1967.
- Parra Escobar, Ernesto. **La investigación-acción en la Costa Atlántica**. Fundación para la Comunicación Popular. Cali, 1983.
- Parra, Rodrigo; G. Rama (y) Otros. **La Educación Popular en América Latina** Kapelusz Buenos Aires. 1984.

- Puiggrós, Adriana. La Educación Popular en América Latina. Edit. Editora Brasiliense. Sao Paulo, 1981.**
- Vilas, Carlos. Entre la producción de lo nuevo y la reproducción de lo viejo: educación, ideología y poder popular en Nicaragua. UCA. Managua, 1981.**
- Weinberg, Gregorio. Modelos Educativos en la Historia de América Latina. Kapelusz. Buenos Aires, 1984.**

## INDICE

|   |           |
|---|-----------|
| Presentación .....  | 7         |
| <b>Capítulo I</b>   |           |
| <b>El mundo del Educador</b>                                  |           |
| 1. Neocolonialismo, cultura y educación .....                 | 15        |
| 2. Pedagogía de la desneocolonización .....                   | 20        |
| 3. El educador-investigador -agitador .....                   | 25        |
| Referencias del Capítulo I .....                              | 38        |
| <b>Capítulo II</b>  |           |
| <b>La Educación Popular: Contexto Internacional y</b>         |           |
| <b>Particular Historia intelectual .....</b>                  | <b>39</b> |
| Observaciones metodológicas .....                             | 43        |
| La respuesta de América Latina .....                          | 53        |
| La Educación Popular: Historia Intelectual. Principios y      |           |
| Metódicas de trabajo .....                                    | 57        |
| Los movimientos estudiantiles .....                           | 60        |
| Los movimientos políticos .....                               | 60        |
| Origen de los programas .....                                 | 62        |
| La educación popular .....                                    | 63        |
| Características de la educación popular .....                 | 64        |
| Antecedentes .....  | 65        |
| La Revolución Cubana .....                                    | 66        |
| Los Movimientos de Educación de Base .....                    | 67        |
| Referencias del Capítulo II .....                             | 70        |
| <b>Capítulo III</b>   |           |
| <b>Experiencias de Educación Popular en América Latina y</b>  |           |
| <b>el Caribe. Metódicas de Investigación.....</b>             | <b>71</b> |
| Tendencias de la Educación Popular en América Latina .....    | 80        |
| 1. Educación Popular como trabajo pedagógico directo .....    | 81        |
| 2. Educación Popular como trabajo sectorial de dimensión      |           |
| política .....  | 83        |
| 3. Educación Popular como formación de agentes de clase ..... | 86        |
| 4. Educación Popular y Acción Comunitaria .....               | 87        |

|  |     |
|--|-----|
| 5. Educación Popular y Movimiento Popular .....  | 89  |
| Referencias del Capítulo III .....   | 90  |
| <b>Capítulo IV</b>   |     |
| <b>Investigar para transformar</b> .....   | 91  |
| Metódica de investigación .....  | 106 |
| Fundamentación .....   | 108 |
| Procedimientos o momentos de la Investigación Acción-<br>Participación o Investigación Alternativa ..... | 110 |
| Constitución de los Círculos de Estudio e Investigación (CEI)....  | 126 |
| Elaboración del Proyecto Comunitario.....  | 127 |
| Evaluación permanente del proceso .....  | 128 |
| Referencias del Capítulo IV .....  | 129 |
| <b>Anexo</b>   |     |
| <b>Niveles de la Conciencia</b> .....  | 131 |
| <b>Bibliografía</b> .....  | 137 |

INVESTIGACION ALTERNATIVA

Y EDUCACION POPULAR

EN AMERICA LATINA

**La educación popular en América Latina se presenta como una opción real de solución en parte, de los problemas educacionales del área. Negando la apoliticidad de la educación propone nuevas formas organizacionales del saber y de la acción social. El surgimiento de la misma en un continente conflictuado, la superación de la concepción decimonónica sobre educación popular, las tendencias metódicas y las experiencias latinoamericanas constituyen el núcleo central de este nuevo libro de Luis Antonio Bigott. Incluye además un capítulo dedicado a explorar las posibilidades reales de la investigación temática en el área de la educación y la caracterización del docente latinoamericano en el momento actual.**

**Luis Antonio Bigott es Profesor Titular de la Universidad Central de Venezuela y Presidente de la Asociación de Educadores de Latinoamérica y del Caribe.**

**En su obra de investigador, ensayista y poeta destacan El educador neocolonizado (4 ediciones), Introducción al análisis de sistemas educativos (2 ediciones), Análisis de microestructuras educativas, Modelos de análisis de sistemas escolares, Educación para transformar (en colectivo), Historia de la educación en el Territorio Federal Amazonas (con Félix Solano), Las paredes están vivas, La revolución de los chamos (la educación en Nicaragua), Diálogo con mis fantasmas: reflexiones de un educador, Requisitoria (poesía) y El recuerdo que viene y se queda (poesía). En la actualidad tiene en prensa Investigación y análisis de sistemas (UCV), y Ciencia, educación y positivismo en el Siglo XIX venezolano (Academia de la Historia)**

