

La Piragua

Revista Latinoamericana
de Educación y Política

Nº5

2º Semestre 1992

POR AVION

PAR AVION



Tema: Balance Crítico y Nuevas
Estrategias de la Educación Popular.

PORTE PAGADO
Res. Exta. Nº 840
Fecha : 23-01-87
Agencia: TAJAMAR
CORREOS DE CHILE

Presentación:

La Educación Popular de Ayer y de Hoy.
Jorge Osorio - Diego Palma (editores)

Educación para la Participación
y la Democratización.
José Luis Coraggio

Educación como Construcción
de Sujetos Sociales.
Hugo Zemelman

La Relación entre Lenguaje y Acción en los
Proyectos de Educación Popular.
Sergio Martinic

Abrir las Ventanas para Mirar el Futuro.
Alianzas para la educación popular.
Gonzalo de la Maza

Educación desde una Perspectiva
de Género.
Rosa María Alfaro

Trayectoria y Nuevas Tareas de
la Educación Popular Básica.
Francisco Lacayo

Balanco da Educação Popular
Através do Ensino Público.
Sérgio Haddad

La Recuperación Colectiva de la Historia.
Lola Cendales-Alfonso Torres

Experiencias:

Bases Teóricas da Proposta Político -
Pedagógica da Secretaria Municipal de
Educação.
Ester Grossi

Aquí y Ahora, el Mejor Lugar y el Mejor
Momento.

Educación popular y derechos humanos.
Fernando Millar

Educação e Movimento Popular Brasileiro.
Mara Manzoni Luz

La "Escuela Metodológica" en México.
Una experiencia en proceso.
Roberto Antillón - Eken Orozco O.

Formación Social a Distancia
como Alternativa.
Leonor Araujo - Raquel González

Educación Popular
y Escuela en Guatemala.
Oscar Azmitia

Experiencias Educativas con Niños
de la Calle en América Latina.
María Cristina Salazar

Uma Experiência na Construção
da Educação Popular Cubana.
Mara Manzoni Luz

La Educación Popular
en los Estados Unidos.
Jorge Jeria



consejo de educación
de adultos de américa latina



Consejo de Educación de
Adultos de América Latina



Sumario

Tema: Balance Crítico y Nuevas Estrategias de la Educación Popular.

3	47
Presentación:	Experiencias:
La Educación Popular de Ayer y de Hoy.	Bases Teóricas da Proposta Político -
Jorge Osorio - Diego Palma (editores)	Pedagógica da Secretaria Municipal de
	Educação.
6	Ester Grossi
Educación para la Participación	
y la Democratización.	49
José Luis Coraggio	Aquí y Ahora, el Mejor Lugar y el Mejor
	Momento.
12	Los cambios de la educación popular desde
Educación como Construcción	la práctica en derechos humanos.
de Sujetos Sociales.	Fernando Millar
Hugo Zemelman	
19	53
La Relación entre Lenguaje y Acción en los	Educação e Movimento Popular Brasileiro.
Proyectos de Educación Popular.	Mara Manzoni Luz
Problemas epistemológicos en la sistematización.	
Sergio Martinic	55
	La "Escuela Metodológica" en México.
23	Una experiencia en proceso.
Abrir las Ventanas para Mirar el Futuro.	Roberto Antillón - Elen Orozco O.
Cinco reflexiones sobre alianzas	
para la educación popular.	59
Gonzalo de la Maza	Formación Social a Distancia
	como Alternativa.
28	Leonor Araujo - Raquel González
Educación desde una Perspectiva	
de Género.	64
De la conciencia crítica a la conciencia ética.	Educación Popular
Rosa María Alfaro	y Escuela en Guatemala.
	Oscar Azmitia
33	
Trayectoria y Nuevas Tareas de	68
la Educación Popular Básica.	Experiencias Educativas con Niños
Notas desde Nicaragua.	de la Calle en América Latina.
Francisco Lacayo	María Cristina Salazar
41	71
Balanço da Educação Popular	Uma Experiência na Construção
Através do Ensino Público.	da Educação Popular Cubana.
Sérgio Haddad	Mara Manzoni Luz
44	74
La Recuperación Colectiva de la Historia.	La Educación Popular
Una tarea de la educación popular.	en los Estados Unidos.
Lola Cendales-Alfonso Torres	Jorge Jeria

Consejo Editorial

Paulo Freire (Brasil)
Orlando Fals Borda (Colombia)
Fernando Cardenal (Nicaragua)
Carlos Núñez (México)
Manuel Iguiniz (Perú)
Jorge Osorio (Chile)
Neyta Belato de Oliveira (Brasil)
Miriam Camilo (República Dominicana)
Rafael Álvarez (México)
Marta Cecilia Roustá (Nicaragua)
Lola Cendales (Colombia)
Jacirema Bernardo de Araujo (Brasil)
Luis Rigal (Argentina)



consejo de educación
de adultos de américa latina

Toledo 48, Col. Juárez
C.P. 06600, México, D.F.

Edición y coordinación de este número

Jorge Osorio
Diego Palma
Patricia Varela

Edición General

Patricia Varela

Producción General

Verónica Santana

Diseño Gráfico

Julio Martínez

Corrección del portugués

Christina Có

Composición

Sistemas Gráficos

Impresión

LA UNION

La Piragua

Revista Latinoamericana

de Educación y Política

Nº 5 - 2º Semestre 1992

Tema: Balance y Nuevas Estrategias de la
Educación Popular



Secretaría General CEAAL
Rafael Cañas 218, Casilla 163 T
Providencia, Santiago, Chile.

Fono: 2352532 - 2352506

Fax: 56-2-2356256

Noviembre, 1992

■ Desde hace unos años los educadores populares parecen atravesados por una cierta insatisfacción con su propio desempeño.

No nos referimos aquí tanto a esas posturas más intelectuales que, con ojo lúcido y dedo certero, han denunciado las distancias entre lo que se dice y lo que se hace en educación popular, entre la teoría y la práctica. Más bien estamos pensando en ese otro desasosiego sordo frente al propio hacer que se expresa mal en esas demandas, no bien definidas, que se vienen multiplicando: "necesidad de un salto cualitativo", "exigencia de reconceptualizar la educación popular", urgencia por "redefinir".

En esas demandas parece flotar la impresión de que ya quedó atrás una etapa pionera, en la que un grupo de nombres famosos (al menos en el mundo en el cual nosotros nos movemos), plenos de ilusión y compromiso, emprendieron las primeras prácticas, fundaron las ONGs, se concertaron en redes, se organizaron a nivel regional, impulsaron seminarios, convencieron a la cooperación internacional, escribieron, publicaron...

Hoy nos parece que ese período fundacional y dorado habría cumplido muy bien y que, por eso mismo, la educación popular rebasó sus pequeñas fronteras originales y los educadores populares salieron al espacio público; pero, al mismo tiempo, parece que se hubiera diluido esa primera identidad, que se hubieran perdido las claves que guiaron ese primer impulso... Actualmente hay acciones tan distintas y contradictorias que se autotitulan "de educación popular".

■ Hoy ¿debemos ser alternativos o no debemos proponernos como tales? ¿Qué es lo propio de "educación popular" en el interior de una variedad diversa de formas en las que se encarna? ¿Cómo se debe

entender hoy la dimensión política de la educación popular? ¿De qué manera debemos referirnos a otras organizaciones y a otras prácticas que convocan a los mismos sujetos que nosotros y con un discurso genéricamente afín al nuestro?

Muy importante: ¿cómo debemos entender hoy "el cambio"? O,

quizás, este problema ¿no debería, necesariamente, preocupar a los educadores populares?

Esas -y muchas otras- son preguntas sin respuesta fácil, que corroen la seguridad y el empuje que animaron el momento fundacional. Hoy, parece que hubiéramos perdido esa brújula y que no hemos sabido conservar el rumbo promisorio por el que caminábamos a principios de los 80.

■ Claro que estas quejas no son totalmente nuevas. Hace ya años que algunos, con mirada más aguda, divisaron las dificultades que nos empezaban a cercar y apuntaron pistas, que esbozaban las razones, el sentido de esta situación.

Ya en 1988 se señalaba como carencia crónica de los educadores populares la falta de reflexión sobre sus acciones en tanto prácticas pedagógicas, lo cual, sumado a la simpleza con que mu-

chos educadores populares practicaban la llamada "metodología dialéctica", estaba inclinando a reducir lo pedagógico al método, y ello, a su vez, a un problema de manejo de técnicas⁽¹⁾.

■ En una consideración más detenida, nos parece que no se puede estrechar el análisis sólo sobre las personas que intentan la educación popular. Ni el éxito del discurso de la educación popular se puede entender, exclusivamente, por el empeño de un grupo de intelectuales certeros; ni su evolución posterior puede reducirse al despiste de quienes continuaron en esa tarea.

En un artículo publicado en 1989⁽²⁾ ampliábamos el campo al seña-

Presentación

La Educación Popular de Ayer y de Hoy

Jorge Osorio, Diego Palma (editores).*

"...no se puede estrechar el análisis sólo sobre las personas que intentan la educación popular. Ni el éxito del discurso de la educación popular se puede entender, exclusivamente, por el empeño de un grupo de intelectuales certeros; ni su evolución posterior puede reducirse al despiste de quienes continuaron en esa tarea".

* Secretario General del CEAAL e investigador de la Secretaría General, respectivamente

(1) Torres, R.M. "Discurso y práctica de la educación popular" Ciudad, Quito, 1988.21, 37-38.

(2) Osorio, J. "Polémica y afirmación de la educación popular en América Latina" en Osorio, J. L. Weinstein, "La fuerza del Arco Iris", CEAAL, Santiago, 1989.89 y ss.

lar que las razones de la brecha entre la teoría y la práctica en educación popular decían relación con un excesivo discurso normativo, tanto en el ámbito pedagógico como en el de las transformaciones sociales, lo cual dificultaba la emergencia de un análisis riguroso de las condiciones en que se desarrolla la educación popular y de un modelo analítico de las relaciones socioeducativas en relación a una teoría del cambio social.

En ese artículo se señalaba que el gran desafío integrador de la educación popular era la articulación de una propuesta político-educativa capaz de asumir los procesos claves que viven los movimientos sociales y populares en nuestros países, en el contexto de la crisis del "modelo revolucionario clásico", y se sostenía que este desafío nos obligaba a procesar los cambios que ha generado esta crisis y las consecuencias que todo esto implicaba para la educación popular, cuyo principio fundamental de afirmación fue precisamente ese modelo en crisis.

■ A esa altura se empezaba a perfilar una "matriz de conocimiento" que hoy parece condición básica para la constitución de un nuevo discurso, ya que se devela cómo la "crisis" que se nos viene encima tiene que ver con dos procesos, distintos en sí, cada uno con su propio desarrollo y su propio tiempo, pero que en la educación popular se entrelazan y determinan mutuamente hasta el punto en que la crisis de esta práctica se complejiza porque los dos procesos coinciden en fallar en ese impulso que traían desde años anteriores.

Uno, es la fuerza política, la importancia de la educación popular para los proyectos de transformación social. Esto entra en duda porque esas promesas de transformación -hijas del historicismo- se empezaban a agrietar en los años 60 y terminan por derrumbarse con la caída de los socialismos autoritarios y la sombra de sospecha que ha descendido sobre todo marxismo.

Otro, es la exigencia de la pedagogía. No es lo mismo la pedagogía que el método; y no es lo mismo el método que las técnicas. En la medida en que se fueron extendiendo las du-

das sobre la eficacia política inmediata de las prácticas de educación popular, se desplazó la atención hacia otros aspectos en busca de legitimación y se fueron desnudando las debilidades en la pedagogía.

Eficacia política y seriedad pedagógica son dos caminos que resultan entrelazados para nuestros propósitos. Considerados en sí mismos, cada uno constituye una unilateralidad, un recorte de la concepción de educación popular. Sin embargo, el campo de la intersección dialéctica entre ambos surge hoy como promisorio para salir de la trabazón en que nos encontramos. Cualquiera de los dos cursos constituye una acertada puerta de entrada que permite acceder a ese espacio cargado de promesas de futuro.

■ Hay algunos trabajos que han impulsado este proceso de fundamentación crítica. Como por ejemplo el texto de José Luis Coraggio "Deuda Externa y Pedagogía Popular" y el de Marco Raúl Mejía "Hacia Otra Escuela, Desde la Educación Popular".

Un trabajo de J.L. Coraggio⁽³⁾ plantea que el problema de la redefinición de la educación no es meramente un problema pedagógico sino que se trata de un proceso de conformación de nuevas concepciones sobre la sociedad. La intervención pedagógica se expresaría en el hecho de que estas concepciones deben encarnarse a través de prácticas cotidianas, sociales e institucionales de participación,

"En la medida en que se fueron extendiendo las dudas sobre la eficacia política inmediata de las prácticas de educación popular, se desplazó la atención hacia otros aspectos en busca de legitimación y se fueron desnudando las debilidades en la pedagogía".

capaces de resignificar lo educativo en el marco de una alternativa democrática-popular. La educación popular debería entonces rescatar su carácter cultural, orientándose a generar capacidades organizativas, espirituales y políticas para construir un nuevo orden; contribuyendo a la generación de movimientos sociales y políticos orientados a este propósito, articulando los espacios y las propuestas locales con las nacionales, buscando nuevas formas de hacer política.

Otro texto de Marco Raúl Mejía⁽⁴⁾ plantea la recuperación de la pedagogía como saber e instrumento de trabajo de los educadores, colocando en el horizonte la posibilidad de una pedagogía popular. El tema de la pedagogía popular ya había sido planteado por Alejandro Cussánovich bajo una fórmula clasista⁽⁵⁾. En el trabajo de Mejía, el que hacer pedagógico se define como una actividad cultural que recupera las prácticas de transformación social. Esta pedagogía popular, según Mejía, también tiene pertinencia en la escuela.

Hoy debemos reconocer que la educación popular dejó de ser, simplemente, una "nueva forma de hacer política", así como no puede ser un modelo emergente de educación con el punto de referencia en sí misma.

Se trata de una práctica cuya referencia son las organizaciones y movimientos sociales y populares, cuyo sentido es la constitución de sujetos para la construcción de una nueva hegemonía.

■ Cuando queremos transitar a lo largo de ese campo acotado por la dialéctica entre lo pedagógico y lo político, nos encontramos con preguntas que se levantan como hitos muy importantes que van jalando necesariamente el recorrido.

- Una se refiere a todos los problemas que surgen en torno al nexo pedagógico cuando referimos la edu-

(3) Coraggio, J.L. "Deuda externa y pedagogía popular", Ciudad, Quito, 1988.

(4) Mejía, M.R. "Hacia otra escuela desde la educación popular", CINEP, Bogotá, segunda edición, 1990.

(5) Cussánovich, A. "Nueve cuestiones abiertas sobre educación popular" en Cussánovich A. y S. Chiroque "Educación popular y debate", I.P.P., Lima, Perú, 1987.

cación a la constitución de sujetos. **¿Cómo se articulan los aprendizajes ya adquiridos por los grupos populares y las enseñanzas con las que los educadores buscan enriquecer esos saberes?**

- Otra dice a la proyección política de la acción educativa, que tiene que ver con la relación, tensa pero efectiva, entre los distintos niveles de sociabilidad y con los mecanismos de aprendizaje en cada nivel.

- Emparentado con lo anterior, nos preguntamos, **¿cómo puede la educación popular influir sobre otras influencias que, de manera formal o menos formal, provocan aprendizajes en los sectores populares?**

- Y más aún, suponiendo que podemos avanzar en claridad acerca de las formas como la educación popu-

"Cuando queremos transitar a lo largo de ese campo acotado por la dialéctica entre lo pedagógico y lo político, nos encontramos con preguntas que se levantan como hitos muy importantes que van jalonando necesariamente el recorrido".

lar aporta a la sociedad **¿cuál es el modelo de sociedad y de desarrollo que da sentido a nuestra acción? ¿Acaso existe hoy el mínimo de claridad que nos permita operar cohe-**

rentemente en ese campo que nos corresponde como propio?

Nos ha parecido importante poder reunir, en este número de la revista, a un puñado de esos intelectuales que han venido empujando las tareas de educación popular en Latinoamérica. Muchos de ellos vienen reflexionando sistemáticamente por diez o más años, son testigos de las continuidades y los cambios en educación popular. Aquí los hemos invitado para que nos ilustren en torno a lo estable y lo inestable de este hacer nuestro, sobre sus debilidades y fortalezas, antiguo y nuevo, en que queremos empeñarnos.

Santiago, 1992.

Educación para la Participación y la Democratización

José Luis Coraggio*

Introducción

■ Durante ya varias décadas, las prácticas del movimiento de educación popular (EP) han estado dirigidas primordialmente a los sectores más desfavorecidos de nuestras sociedades, no en espacios especiales como la escuela, sino en contacto inmediato y multivariado con la vida cotidiana de dichos sectores. En tal sentido, ha acompañado el proceso de desarrollo de las organizaciones y movimientos populares, la variable relación, de las bases con sus dirigencias, y se ha movido dentro de los más diversos paradigmas de transformación social y política.

Actualmente, su referente empírico -la realidad de la vida de las mayorías- está experimentando las violentas consecuencias del proceso denominado de "globalización". Se trata de una reestructuración del poder económico y político cuyo ámbito es el conjunto del planeta y que está desestructurando sistemas de clases, relaciones tan básicas como las de Estado-sociedad, formas como el Estado-nación, y que, al final de una larga cadena de efectos, está invalidando prácticas sociales y políticas antes consideradas probadas, así como instituciones y, por supuesto, paradigmas sociales.

A la vez que es universal, dicho proceso es de naturaleza desigual, pues no afecta de la misma manera, en la misma dirección ni con la misma intensidad a cada país, región, barrio, familia o individuo. Esta desigualdad, vista como especificidad, contribuye a bloquear los intentos de interpretación teórica e impulsa a ver cada situación existencial como caso único, priorizando una vez más la acción directa por sobre la teorización y el pensamiento estratégico. En términos de método, puede entonces acentuar el vicio empirista, al que no ha sido ajena la práctica de algunas corrientes dentro de la EP (como puede testificar el

El referente empírico de la educación popular -la realidad de la vida de las mayorías- está experimentando las violentas consecuencias del proceso planetario denominado de "globalización". En este artículo, el autor analiza estos cambios y replantea el sentido de la educación popular en la época actual.

descuido con que se ha afirmado el apotegma "partir de la realidad", o el no menos descuidado método de generalización empírica denominado "intercambio de experiencias").

Por ello debe valorarse la iniciativa de LA PIRAGUA al plantear nuevamente, contra lo que la experiencia inmediata parece sugerir como urgente, la cuestión del sentido de la educación popular. En la medida que esto capte el sentir actual del movimiento de EP y sus agentes, reflejará que se mantiene vivo y fértil, en un momento en que se estila el rápido entierro de todo movimiento u organización popular gestado al calor de las luchas de los años sesenta y setenta.

La globalización desigual y sus efectos en nuestras sociedades (1)

Antes de plantear algunas ideas sobre la práctica de la educación popular en relación a los procesos de participación a nivel local, debemos explicitar alguna interpretación de los fenómenos actuales, de las tendencias y posibilidades que esa realidad encierra, pues sólo así las propuestas adquieren su sentido intencional. Sin embargo, los párrafos que siguen deben tomarse como laxas hipótesis de trabajo, cuyo esclarecimiento debe ser previo o simultáneo con el del sentido de la EP en la época actual.

* Director del Instituto FRONESIS, Ecuador, y Profesor-Investigador Asociado de FLACSO. Los puntos de vista expresados en este trabajo no comprometen el criterio institucional de FLACSO.

(1) Otros elementos sobre esto pueden encontrarse en: J.L. Coraggio, "Economía Popular y Vivienda (entre el sistema global y el barrio)", Ponencias del Instituto Fronesis, N° 3, 1992.

"La nueva correlación de poder es tan avasalladora que puede rediseñar a su gusto el Estado nacional y su relación con la sociedad".

En síntesis, desde la perspectiva del Sur, estaríamos experimentando una violenta y traumatizante recomposición del poder político y económico a nivel mundial, caracterizable por una centralización multipolar en el Norte y un vaciamiento bastante generalizado en el Sur. La dirección de esa reestructuración en las sociedades latinoamericanas ha sido dejada a cargo del gobierno norteamericano y las agencias que controla.

Esto viene acompañado, si es que no guiado intelectualmente, por el resurgimiento del liberalismo económico y su proyecto histórico: hacer del mercado capitalista la institución que organiza el conjunto de las relaciones sociales. Como parte de ese proyecto, se estaría redefiniendo el carácter del Estado capitalista. Por un lado, tienden a reducirse sus funciones reguladoras de la economía, incluida su vigilancia por la equidad social. Por otro, tienden a crearse instancias supranacionales de dirección de las políticas públicas (básicamente las agencias multilaterales), a la vez que se pasan otras funciones del Estado nacional al reino de las ONGs. Clases sociales, organizaciones corporativas, partidos políticos, movimientos reivindicativos, tenderían a perder eficacia y sentido. La inevitabilidad de todo esto (y del correspondiente "ajuste" de nuestras sociedades) parecería haber logrado el consenso de las más variadas corrientes ideológicas.

Algunas consecuencias de este proceso en nuestras sociedades son ya bastante claras: tendencias a la exclusión de las mayorías y a la dualización social, pérdida de capacidad de autodeterminación a nivel nacional y mucho más a niveles regionales o locales, crisis de valores, crisis de identidades, crisis de las reglas de acción tradicionales, crisis recurrente de legitimidad de los gobiernos que administran el impacto de esta globalización en la periferia, remozamiento del clientelismo, pérdida de expectativas positivas respecto a los proyectos de integración y desarrollo, pero también a los de revolución social.

La nueva correlación de poder es tan avasalladora que puede rediseñar a su gusto el Estado nacional y su relación con la sociedad. Y, paradójicamente, puede hacerlo en nombre de banderas que fueron forjadas por los intelectuales del campo popular: la devolución del poder a la sociedad, la descentralización del Estado, la autogestión, el autogobierno local, la participación, el control directo de la sociedad civil sobre sus condiciones de existencia, la creación popular, etc.

Una característica de las políticas gestadas bajo el signo de la globalización es su carácter uniforme. Aquí se aplica con toda fuerza el apotegma: "pensar globalmente, actuar localmente", pues mientras en los organismos multilaterales se diseñan los lineamientos de política sin

ningún tipo de consulta democrática a nivel nacional o local⁽²⁾, se confía crecientemente en las ONGs -caracterizadas por su cercanía ("sensibilidad") a la población- para su implementación, pasando de hecho por sobre el Estado.

Del mismo modo, apuradas investigaciones "rigurosas" concluyen que las políticas sociales del Estado (vivienda, educación, servicios urbanos, etc.) terminaron beneficiando a los sectores medios o a los ricos, y pretenden fundamentar que en nombre de la equidad lo que debe hacerse no es corregir las políticas sino dismantelar el Estado, a la vez que se propone la focalización de los recursos públicos remanentes en los más pobres.

Esta manipulación del método científico es una faceta más de la lucha cultural en la que estamos embarcados. La incapacidad de generar expectativas y comportamientos congruentes con un proceso real de desarrollo económico y social hace que las acciones del poder global tengan un alto componente simbólico, intentando ganar alguna legitimidad para un ejercicio del poder que va a provocar pobreza y desintegración social. En esto jugarán un papel creciente los medios de comunicación de masas y las agencias encargadas de producir esos mensajes.

"Cuando el poder se globaliza de esta manera, en la periferia pierde sentido aquella metáfora de "tomar el poder" que acompañó tantos años de lucha política".

Del Estado Benefactor se regresa, bajo nuevas formas, a las Sociedades de Beneficencia (¿ONGs?) para controlar las posibles explosiones de los más afectados por este proceso de globalización del poder. El hecho de que esto venga acompañado de un discurso "dialéctico" -no dar el pescado sino enseñar a pescar, no resolver los problemas sino pasar la responsabilidad a los damnificados- no cambia su alcance real, que se hace claro cuando advertimos el carácter masivo de la exclusión y la pauperización y la dimensión escasamente paliativa de los recursos compro-

(2) Las consultas nacionales de educación realizadas recientemente (e.g. las de Bolivia, Ecuador, México y República Dominicana) serán ejercicios formales, a pesar de la amplia participación de la sociedad, si las políticas electivas siguen diseñándose a distancia y sin tener en cuenta los resultados de dichas encuestas. Muchas referencias y búsquedas a nivel nacional citadas por documentos internacionales parecen apuntar más a ilustrar la bondad de sus políticas ya decididas, o la inconveniencia de las previamente concebidas, que a explorar efectivamente qué requiere el desarrollo de cada sociedad, o qué demandan sus ciudadanos. Ver, por ejemplo: *The Dividends of Learning* (World Bank Support for Education), The World Bank, Washington D.C., 1990. En el mismo sentido, el concepto de "necesidad educativa" se ha convertido en un caballo de batalla cuya ambigüedad se hace manifiesta cuando se trata de decir cómo se determina. Ver, por ejemplo: WCEFA, "Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje: Una visión para el decenio de 1990", Documento de referencia, Conferencia Mundial sobre Educación para todos (5-9 de marzo 1990, Jomtien, Tailandia), UNESCO/OREAL, Santiago, 1990. Sobre esto, ver: Rosa María Torres, "Qué (y cómo) es necesario aprender? Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares", Trabajo preparado para el Seminario Regional "Estrategias de acción para la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje", IDRC/UNESCO-OREALC, Santiago, 20-22 de abril de 1992.

la refundación de sus bases teóricas, revisando consecuentemente los procedimientos, desde la perspectiva de su eficacia para un proyecto de desarrollo popular⁽⁶⁾.

Si asumimos como guía el modelo utópico de gestión social antes esbozado -no necesariamente "alternativo", pues siempre sería insuficiente por sí mismo para hacer frente a los problemas de nuestro tiempo-, cabe entonces preguntarse por el papel de la EP -como estilo educativo y de comunicación, y como movimiento- en la realización de tal proyecto.

De hecho, el movimiento de EP ha devenido en un movimiento cultural, que incluye elementos con vocación y experiencia para participar activamente en la formación de esas nuevas capacidades democráticas, así como en la determinación del sentido de la acción popular. En tal sentido, no debería presentarse como una actividad sectorial (los educadores, los comunicadores que apoyan otros procesos sustantivos como la promoción del desarrollo, la microempresa, la gestión municipal, etc.) sino como una corriente que atraviesa las más variadas formas de acción social⁽⁷⁾.

"...una intervención orientada por la EP no sería una educación para la participación o para la democratización en general, sino para ciertas formas de participación dentro de cierta concepción de democracia, cuya realización dependerá de que se logre cierto desarrollo".

Creo que debe verse a la práctica histórica de la EP como uno de los fundamentos de una corriente cultural que representaría un estilo de comunicación, enseñanza-aprendizaje y reflexión, pero también de gestión, en campos, actividades y organizaciones muy diversas, desde la escuela misma hasta el partido político, desde la federación de barrios hasta la función de teatro, desde la cooperativa o la asamblea de vecinos hasta la gestión de los ediles y funcionarios municipales, desde la elección de representantes hasta la insurrección popular. El problema actual es qué hacer con toda esa red de agentes que han compartido esta corriente cultural.

Aquí se le plantea entonces una encrucijada decisional al movimiento de EP, que puede esquematizarse como tres caminos posibles. Ante las propuestas (y recursos) para la educación que vienen del Norte, puede:

- i) sacar a luz (denunciar) su sentido efectivo, llamando a la oposición y resistencia frente a esas políticas;
- ii) admitir que la correlación de fuerzas y el proceso de globalización son por ahora inamovibles, diagnosticar que no hay espacio para "alternativas" y, en nombre del realismo, jugar el papel de mediador, utilizando su conocimiento de las situaciones específicas para implementar localmente y con variaciones esas políticas a través de las ONGs que orientan este movimiento;

iii) superar el concepto extremo de "alternativa" que orientó el movimiento en el pasado, planteando, desde su participación en los procesos de reproducción de los sectores populares (que implican hoy el contacto con recursos y agentes de la globalización), desde la investigación, desde la formación de opinión pública, desde sociedad y Estado, alternativas viables y eficaces más favorables a los intereses estratégicos populares⁽⁸⁾.

"...(se requiere) un estilo de investigación que no caiga en la idealización de las prácticas populares, que utilice métodos que permitan ir más allá del empirismo y de las generalizaciones de bajo nivel y que esté ávido de nuevo conocimiento teórico".

En todo caso, para que un proyecto de ese tipo (vía iii) no vuelva a ser la ilusión ilustrada de una vanguardia intelectual, debería ser criticado, revisado y asumido por las bases populares. Esto requiere un proceso pedagógico continuo, tan dialógico como sea posible, donde, por aproximaciones sucesivas:

a) se presente, revise y asuma un diagnóstico común sobre el proceso de globalización y sus consecuencias específicas;

b) se caractericen las instituciones y políticas existentes del proyecto de globalización dominante, así como los elementos de que dispone más autónomamente el campo popular;

c) se muestren las mediaciones que van desde el proceso de globalización a escala mundial hasta los niveles de la vida cotidiana de grupos concretos, pensando global y localmente para poder actuar local y globalmente;

d) se planteen y discutan las posibles acciones a distintos niveles para hacer frente a esta situación desde el campo popular;

e) se articule la imprescindible acción para encarar problemas inmediatos locales, con la acción estratégica de largo plazo.

(6) Sin duda que esa autocrítica se puso en marcha, aunque a nuestro juicio quedó inconclusa como discurso colectivo. Ver, por ejemplo: Sergio Martín y Horacio Walker (editores), *Profesionales en la acción*, CIDE, 1988; Luis Sime, *Los discursos de la educación popular*, TAREA, Lima, 1991 y Rosa María Torres, "Discurso y práctica en educación popular", *Textos Nº9*, CIUDAD, Quito.

(7) Sobre esto puede verse: Luis Razeto M., "Educación popular y desarrollo local", ponencia presentada a las VI Jornadas iberoamericanas de Educación de Adultos, realizadas en El Canelo de Nos, San Bernardo, 24-28 de julio de 1989, y José L. Coraggio, "Las posibles contribuciones de la educación popular al desarrollo local", incluido en *Ciudades sin Rumbo (Investigación urbana y proyecto popular)* CIUDAD-SIAP, Quito, 1991.

(8) Las dificultades de este camino están expresadas en el reciente artículo de Diego Palma: "Los Desafíos de la Educación en América Latina (la agenda vista desde la educación popular)", *La Piragua*, Nº4, Santiago de Chile, marzo 1992; allí señala que "...no nos arriesgamos a dejar de ser estrictamente 'alternativos', ni nos ponemos seriamente a traspasar nuestras experiencias ('piloto') al aparato oficial enfrentando todas las dificultades que comporta esa empresa", a la vez que se pregunta: "¿es posible influir en el aparato estatal sin perder la autonomía que nos da ser movimiento cultural de la sociedad civil?".

Un primer eslabón sería promover escalonadamente, a nivel de cada localidad, región, nación y región supranacional, un diálogo sobre estas cuestiones entre los dirigentes populares -ideológicos, sociales o políticos-, miembros de ONGs y toda la enorme variedad de agentes que trabajan en el campo popular, promoviendo, educando, movilizándolo, prestando servicios, etc. Pues se trata de definir democráticamente el nuevo sentido de la práctica de EP y, a la vez, volverlo sentido común. Dada la magnitud de la tarea, el movimiento de EP debería revisar su relación con los medios masivos de comunicación y la importancia de la formación de una opinión pública.

En todo caso, una intervención orientada por la EP no sería una educación para la participación o para la democratización en general, sino para ciertas formas de participación dentro de cierta concepción de democracia, cuya realización dependerá de que se logre cierto desarrollo. Esto implica aceptar que esas posibilidades de participación en democracia no están dadas, que deben ser actualizadas o construidas, y que una de sus condiciones materiales fundamentales es el desarrollo de formas económicas de reproducción popular relativamente autónomas de la lógica del capital.

Aquí vemos la importancia de dar respuesta a las apremiantes necesidades de los sectores populares a la vez que, sin recaer en un economicismo, reconocemos la fuerte articulación entre economía y cultura. En una coyuntura que algunos han definido como de "guerra cultural", es fundamental reconocer que la economía contribuye decisivamente a la producción simbólica y a la elaboración de sentido.

El pragmatismo popular, agudizado en las circunstancias actuales, sugiere que el proceso de enseñanza-aprendizaje para la democracia sólo será legitimado si se complica con el tratamiento y resolución de problemas inmediatos particulares, pero esa inmediatez se va redefiniendo sobre la marcha. Por ello, contar con una estrategia de conjunto puede ser condición para una legitimidad sostenida.

Introducir la dimensión de lo local es ya apuntar a un nivel comunitario complejo, pero los temas que se adscriben a lo local -particularmente a nivel urbano- suelen estar limitados a los servicios, la vivienda, el hábitat, la gestión municipal. En cambio, el encuadre del desarrollo popular propuesto supone dar una posición privilegiada a la economía en general y a la economía popular en particular, partiendo de las actividades locales, pero siguiendo sus vinculaciones con redes de intercambio supralocal, mercantiles o no. Y esto va mucho más allá del curso de capacitación técnica

para procesos productivos, de comercialización o de prestación de servicios aislados.

De lo contrario, se corre el peligro de plantear un proceso educativo segmentado que, por un lado, apunte a desarrollar habilidades técnicas para el trabajo inmediato y, por otro, se oriente a la política como práctica de gobierno local -a la vez que se le escapan las mediaciones y por tanto las reales bases (económicas) de toda posible autonomía local.

La vertiginosidad del proceso de globalización y sus consecuencias sugiere que la eficacia de la EP dependerá del conocimiento producido sobre la marcha, en los mismos procesos de gestión popular a nivel local, nacional y regional. Esto requiere que el movimiento de EP impulse con toda responsabilidad un estilo de investigación que no caiga en la idealización de las prácticas populares, que utilice métodos que permitan ir más allá del empirismo y de las generalizaciones de bajo nivel (como las que resultan de los "intercambios de experiencias") y que esté ávido de nuevo conocimiento teórico.

Ante la propuesta de los organismos multilaterales de "focalizar los recursos en los sectores de pobreza extrema", y si bien la EP ha sido pensada eminentemente como dirigida a los sectores más pobres, debe plantearse una política que permita al campo popular adquirir una solidaridad orgánica, que implica ver lo popular como campo social, culturalmente heterogéneo⁽⁹⁾.

De hecho, el mismo proceso de globalización desdibuja las estratificaciones y clasificaciones sociales y plantea un nuevo desafío: la extensión de las intervenciones a los sectores medios en proceso de pauperización o, más en general, al conjunto de los trabajadores y sus familias, independientemente de su nivel histórico de consumo, educación y participación política. Ver esto por anticipado requiere una mayor diversidad de estrategias y métodos, así como una gran vocación pluralista de parte del movimiento de EP.

Finalmente, la posibilidad de constituir un poder popular democrático, con fuertes bases locales y, sin embargo, de alcance nacional y proyección latinoamericana, depende en una buena medida de los niveles de comunicación en el interior del campo popular. Un encuentro efectivo de las diversas formas de lo popular, un desarrollo de identidades por referencia al otro, la composición misma de un campo popular como tal, requieren del desarrollo cualitativo de los procesos de comunicación. Y, en esto, la EP puede también hacer aportes fundamentales.

(9) Sobre esto puede verse el trabajo citado en nota 3.

Educación como Construcción de Sujetos Sociales

Hugo Zemelman*

Los sujetos sociales: constructores de realidad

En el análisis sociológico, cualquiera que sea el tema que se aborde, los sujetos sociales son una realidad siempre presente. Y lo son porque la realidad actual es condensación de prácticas, utopías y proyectos de sujetos sociales y fruto de la capacidad de algunos de ellos por imponer una direccionalidad al desenvolvimiento histórico.

Más si el conocimiento social se plantea la necesidad de viabilizar opciones para dar una nueva direccionalidad a la historia, es preciso reconocer, también, las potencialidades que se contienen en esas prácticas, utopías y proyectos que impulsan los diferentes sujetos sociales que coexisten en la sociedad.

"...los sujetos deben ser vistos, en su proceso de constitución, como condensadores de historicidad".

Lo anterior implica reemplazar la relación presente-pasado (fundamento del conocimiento explicativo) por la relación presente-futuro (propia del quehacer político). En esta perspectiva, de la cual los sujetos son parte esencial, "el conocimiento no se plantea ya como reconstrucción de lo devenido, sino como la apropiación del

El autor en este artículo estudia a los sujetos sociales en su proceso de constitución y presenta un campo conceptual en el que cree que el fenómeno puede discutirse.

futuro, esto es, de aquello no devenido, lo virtual de la realidad"⁽¹⁾.

En este sentido, concebimos la realidad como una síntesis de pasado y posibilidades del futuro en el presente; esto es, como lo dado que contiene lo por venir. Por lo tanto, los sujetos deben ser vistos, en su proceso de constitución, como condensadores de historicidad. Historicidad entendida en una doble acepción: como fruto del pasado y como presente que contiene las posibilidades del futuro.

Estudiar a los sujetos en su proceso de constitución implica romper con las teorías que explican al sujeto (movimiento, actor, fuerza) como punto de llegada de un proceso de organización social, para dar cuenta del proceso de transformaciones múltiples en el que un colectivo puede devenir en sujeto social. No se trata de captar las dinámicas sociales que caracterizan al proceso, como si éste tuviera que desembocar, necesariamente, en un sujeto constituido, sino de privilegiar el análisis del proceso como síntesis de múltiples transformaciones que pueden cristalizar en diversos resultados.

Incluimos aquí aquellos en los que el sujeto se desarticula o bien no logra constituirse como tal.

Concebimos a los sujetos como formas particulares de expresión social. Estas formas se constituyen como mediaciones de poder y de lucha entre la estructuración de la sociedad, a partir de la división social del trabajo, y las formas clasistas de expresión política.

Cuando hablamos del proceso de constitución del sujeto social queremos dar cuenta de un vasto y complejo proceso de producción de experiencias no determinadas directamente por lo estructural. Ello no significa un tipo de investigación que supla el análisis de las clases, ni que se superponga a él. Más bien pretendemos especificar los dinatismos sociales que, desenvolviéndose en el plano histórico, se expresan en coyunturas específicas y en ámbitos de relación multideeterminados. Estos dinatismos, valga aclararlo, no aluden a situaciones micro, entendidas en el sentido de su pequeñez, sino al movimiento molecular de la realidad, como aquel en donde se entrecruzan muchos tiempos y espacios y se muestra, de mejor manera, esa realidad heterogénea, difusa y, en gran medida, imprevisible en la que lo necesario y lo causal coexisten y se articulan⁽²⁾. Realidad en la cual puede apreciarse el complejo proceso de

* Sociólogo chileno. Investigador de "El Colegio de México", México.

(1) Zemelman, Hugo. *De la historia a lo político*. En prensa, UNAM-Siglo XXI, p. 4.

(2) Cfr. Zemelman, Hugo. *De la historia a lo político*. En prensa UNAM-Siglo XXI.

"...el esfuerzo por organizar el análisis de la realidad desde la óptica de los sujetos sociales implica reemplazar el análisis estructural por un análisis basado en la dialéctica presente-futuro..."

constitución de la subjetividad colectiva, pero también el de desarticulación y destrucción de la misma.

En síntesis, el esfuerzo por organizar el análisis de la realidad desde la óptica de los sujetos sociales implica reemplazar el análisis estructural (fundado en el supuesto de una regularidad social que rige el desenvolvimiento de la historia en cierta direccionalidad progresiva) por un análisis basado en la dialéctica presente-futuro, concebido este último desde el proceso de su historización a través de las prácticas constructoras de los sujetos sociales.

Por lo anterior, estudiar a los sujetos en su devenir equivale a reconstruir los dinamos en los que se expresa la constitución de subjetividades sociales capaces de dar una dirección al presente.

Constitución de subjetividades colectivas y objetivación de lo potencial

Estudiar a los sujetos sociales en su proceso de constitución, como productos a la vez que productores de realidad, exige, como ya señalamos, aprehender la articulación de los múltiples dinamos en que se desenvuelve dicho proceso. Lo anterior plantea exigencias metodológicas que es preciso explicitar. Estas pueden sintetizarse en tres supuestos de realidad, a saber:

a) La realidad como movimiento.

Concebir la realidad en y como proceso implica privilegiar el análisis de los dinamos sociales en los que el fenómeno se expresa; aprehender

sus manifestaciones presentes pero también sus potencialidades. Esto es, rescatar el carácter abierto e inacabado de una realidad en movimiento, en reestructuración constante.

b) La realidad como proceso multidimensional.

Este supuesto remite a la necesidad de aprehender la complejidad del objeto, reconociendo en él la imbricación de múltiples dimensiones analíticas. En tanto estas dimensiones de análisis refieren a procesos es preciso captar el fenómeno como síntesis de múltiples dinamos⁽³⁾ y reconocer, al interior de cada uno de ellos, ritmos temporales particulares.

c) La realidad como síntesis de procesos temporales diversos.

Aprehender al fenómeno como síntesis de múltiples dimensiones requiere también reconstruir la forma en que se articulan las temporalidades propias de cada nivel. Esto implica reconocer en los procesos de cada nivel un doble dinamismo: el del tiempo objetivado, como duración en que se desenvuelven los fenómenos; y el de los ritmos temporales (flujos y reflujo propios de cada nivel).

Estos supuestos se traducen, en nuestra propuesta, en la exigencia de pensar a los sujetos como productos a la vez que como productores de realidad socio-histórica, lo cual obliga a aprehenderlos desde el punto de vista de su constitución-desconstitución y prevé considerarlos como algo acabado.

Además, por ser los sujetos sociales en su constitución no sólo un objeto a analizar, sino la potencialidad misma de la realidad, la dinámica de ésta "debe comprenderse en el marco que configuran las prácticas de sujetos que están transformando constantemente en realidad a esos contenidos potenciales..."⁽⁴⁾.

Dicha transformación pasa por la constitución de subjetividades so-

ciales, de utopías colectivas que recogen lo que de potencial hay en la realidad presente.

En este contexto, la relación misma entre lo "objetivo" y lo "subjetivo" debe ser reconsiderada.

Si lo "objetivo", como el presente estructurado, contiene ya la potencialidad de futuro (lo no devenido), la realidad debe descomponerse en situaciones que contienen diversas alternativas de construcción.

"La objetividad desde el punto de vista de la subjetividad social se tiene que reformular como viabilidad. En realidad, si lo que importa es la capacidad de reconocer horizontes históricos... nos obligamos a incorporar la dimensión volitivo-social en el análisis de las dinámicas socio-históricas"⁽⁵⁾. La subjetividad social importa, así, en tanto se exprese como voluntad para reaccionar sobre la realidad presente.

Necesidad, utopía, experiencia

La propuesta que expondremos a continuación no es, estrictamente, una propuesta teórica. No pretende decir qué son y cómo se generan los sujetos sociales, sino más bien presentar un campo conceptual en el que creemos que el fenómeno puede discutirse. Ello no significa remitirnos a un universo empírico particular (tal como podría serlo el de un movimiento amplio, un frente, una organización local, etc.), sino al proceso que subyace a cualquiera de ellos: el de la constitución de una subjetividad colectiva. En este sentido, se dirige a captar los microdinamos sociales en que dicha subjetividad se genera y se expresa. Lo anterior porque pensamos que es en esos microdinamos (presentes en cualquier tipo de movimiento) en donde es posible captar la riqueza y complejidad de la constitución de la subjetividad colectiva.

"...la relación misma entre lo «objetivo» y lo «subjetivo» debe ser reconsiderada".

(3) Políticos, económicos, psico-culturales, o bien familiares, grupales, comunitarios, etc.

(4) Zemelman, Hugo. *De la historia a lo político*. En prensa, UNAM-Siglo XXI. p.53.

(5) Zemelman, Hugo. *De la historia a lo político*. En prensa, UNAM-Siglo XXI. p.16.

Las nociones que nos sirven de base aluden a las relaciones entre niveles de análisis, que sólo adquieren pleno sentido en su articulación. Estas nociones refieren a campos de problemas que suponen diversas formas de relación con la realidad.

La necesidad, como el sustrato más elemental de articulación entre lo objetivo (la carencia, en escasez) y lo subjetivo (la percepción de las necesidades y de las formas de solucionarlas), remite a la subsistencia, a la reproducción social⁽⁶⁾. La necesidad, como la noción que permite reconstruir lo dado y lo indeterminado en una situación estructurada, abre hacia el rescate de las determinaciones (económicas, políticas, sociales, psico-culturales), pero también de las rupturas con esas determinaciones. En este sentido, la definición, jerarquización y explicitación colectiva de las necesidades, así como de sus formas y mecanismos de resolución, da cuenta del primado de lo reproductivo, o de lo prospectivo, de lo rutinario o de lo innovador y, en último término, de la posibilidad de constitución de los sujetos.

"...la vida cotidiana, como el espacio en el que se resuelve la reproducción social, debe ser concebida, también, como en el ámbito en el que se traspasa lo rutinario y se prefigura lo nuevo".

La necesidad no es objetividad en el sentido de materialidad, sino objetividad que es construida según representaciones dadas. La transformación del presente se materializa en las capacidades de intervención del hombre sobre la realidad, según se atiende a los diferentes márgenes de autonomía que tenga respecto de sus determinaciones económicas. Aquí, la vida cotidiana, como el espacio en el que se resuelve la reproducción social, debe ser concebida, también, como en el ámbito en el que se traspasa lo rutinario y se prefigura lo nuevo.

La utopía, entendida aquí como una expresión de la subjetividad social que incorpora la dimensión futura, la potencialidad del presente, abre a un amplio campo de problemas. Es aquí donde el imaginario social se despliega formulando y reformulando la relación entre lo vivido y lo posible, entre el presente y el futuro.

La utopía transforma el presente en horizonte histórico, mas no garantiza la construcción de nuevas realidades. Se señala lo anterior porque dotar de sentido a las prácticas colectivas, como corresponde a la conciencia utópica, no garantiza que las provea de la capacidad de construir opciones y de viabilizarlas, esto es, de generar y ejercer poder para hacerlas realidad.

Es en el plano de la experiencia en el que puede reconocerse la transformación de la realidad, la creación de nuevas realidades. La noción de experiencia, entendida como el plano en el que se despliegan las prácticas colectivas, da cuenta de la objetivación de lo potencial, de la transformación de lo deseable en posible. El reconocimiento de opciones, la formulación de estrategias, las alianzas e iniciativas de los colectivos, esto es, su acción organizada, implica transformar las utopías compartidas en proyectos encaminados a dar una direccionalidad al presente. Los contenidos de los proyectos, entendidos en constante transformación, dependerán de la forma específica en la que se resuelva la relación entre la necesidad y la utopía, entre el presente y el futuro, en el despliegue de sus prácticas.

En la dicotomía presente-futuro (como dimensión temporal), y en la diferenciación entre espacio a utilizar y espacio a crear (como dimensión espacial), se define colectivamente el carácter del proyecto. El proyecto no interesa tanto en cuanto discurso ideológico que define los alcances (temporales y espaciales) de la acción, sino en tanto definición de las relaciones sociales en función de sus posibilidades de transformación. Esto último porque la definición de lo macro (como alcance temporal y espacial amplio) que supone la apropiación por parte del colectivo del contexto global en el que se sitúa, sólo es relevante en la medida en que sea subjetivamente elaborado e

incorporado como exigencia de la acción colectiva ante la necesidad de viabilizar las opciones que reconoce, como tales, en el horizonte histórico que comparte.

"La realidad estructurada tiene que dejar de ser esa pesada carga de la inercia, de lo conocido, y desplegarse en toda su potencialidad, en lo que contiene de virtual".

El proyecto es la conciencia de construcción de historias futuras y el despliegue de prácticas para lograrlas. Considera, por tanto, traspasar el plano de la necesidad para tomar al de la libertad. La realidad estructurada tiene que dejar de ser esa pesada carga de la inercia, de lo conocido, y desplegarse en toda su potencialidad, en lo que contiene de virtual. Sólo entonces, cuando la necesidad no sea sólo sujeción sino también impulso creador, el colectivo podrá dotar al proyecto en el que se reconoce de capacidad de concreción, de poder. En este sentido, lo político puede ser concebido como "la supeditación de lo estructural", a la construcción de voluntades sociales⁽⁷⁾. El sujeto se constituye, en la medida en que pueda generar una voluntad colectiva y desplegar un poder que le permita construir realidades, con una direccionalidad consciente.

"Construir una realidad es la capacidad social para determinar un curso viable a los procesos de cambio; mientras que la direccionalidad es el esfuerzo constante por asegurar que lo que es viable se traduzca en realidades concretas"⁽⁸⁾.

(6) La clásica dicotomía entre necesidades reales y sentidas es, en nuestro planteamiento, una diferenciación de segundo orden. Las necesidades siempre son sentidas; esto es, subjetivamente elaboradas, y siempre responden a necesidades reales (materiales o subjetivas). Son, por lo tanto, reales subjetiva y objetivamente.

(7) Zemelman, Hugo. *De la historia a lo político*. En prensa, UNAM-Siglo XXI. p.80.

(8) Zemelman, Hugo. *De la historia a lo político*. En prensa, UNAM-Siglo XXI. p.6.

"La conformación de esta identidad implica una transformación de las identidades individuales y su resignificación en una identidad mayor".

En función de lo anteriormente expuesto podemos decir que el sujeto es la posibilidad de fuerza en el plano de las prácticas sociales, en tanto en estas se construyan realidades nuevas. En este sentido el sujeto puede ser entendido como el colectivo que potencia las posibilidades de la historia, con base en su posibilidad de construirla.

Lo individual y lo colectivo en la constitución del sujeto

Necesidad, utopía y experiencia constituyen, en nuestra propuesta, tres planos de análisis en cuya interrelación creemos que puede ser discutido el problema de la construcción de subjetividades sociales. Para captar los dinámismos sociales en que dicha subjetividad se moldea es preciso develar las formas en que al expresarse, se constituye.

El sujeto, más que en una organización unificada, se expresa en una cierta identidad colectiva. Esta supone la elaboración compartida de un horizonte histórico común y la definición de lo propio (el nosotros) en relación de oposición a lo que se reconoce como ajeno (él, los otros). La conformación de esta identidad implica una transformación de las identidades individuales y su resignificación en una identidad mayor. De esta forma, el colectivo, lejos de ser un agregado de individuos, se convierte en un espacio de reconocimiento común que trasciende a cada uno de ellos. Pero los individuos que se reconocen en esa identidad mayor participan previamente de una compleja red de relaciones e interacciones (familiares, vecinales, sociales, políticas, etc.), las cuales no

son ajenas a la constitución de una subjetividad compartida. No se trata, aquí, de relaciones que se vayan "negando" para superarse en una identidad mayor; estas relaciones se moldean, se reformulan e incluso se omiten, pero permanecen como parte de esos microdinamismos en los que se constituye la subjetividad.

Por lo anteriormente expuesto, nos parece conveniente diferenciar tres momentos de análisis que se refieren a las formas de constitución-desconstitución del sujeto. Estas son: el momento de lo individual (de lo familiar, de lo cotidiano); el momento de lo colectivo (de la identidad, del horizonte histórico compartido); y el momento de la fuerza (del proyecto como capacidad de desplegar prácticas dotadas de poder). Cabe aclarar que estos momentos no se suceden uno a otro en forma lineal. La idea de diferenciarlos es tan sólo para reconocer el carácter de las diversas formas de articulación colectiva y sus posibilidades de construir poder.

Cada uno de estos momentos puede referir a universos de observación empírica. Pero la exigencia de nuestro enfoque, que supone a la realidad como construcción constante, requiere reconstruir cada momento no sólo en relación con los otros, sino también en términos de su inclusión en niveles más amplios. Esto es, analizar a la subjetividad individual desde su apertura hacia lo grupal, a lo grupal desde sus posibilidades de expresarse en un proyecto, etc.

Así, lo individual, lo familiar, lo comunitario, lo regional, etcétera, son ámbitos de cohesión no excluyentes que dan cuenta de la múltiple dimensionalidad del proceso de constitución de lo colectivo.

La forma en que estas dimensiones están presentes, y su interrelación, lleva a definir y redefinir la relación entre lo público y lo privado, entre lo interno y lo externo, en la constitución de lo colectivo. Lo anterior porque las prácticas colectivas pueden responder a necesidades comunes que resuelven la sobrevivencia individual; o bien a la solución de necesidades comunitarias que no dan respuesta a la consecución de la sobrevivencia fami-

liar. Esto nos lleva a la discusión de la vida cotidiana como ámbito de relaciones que incluye o excluye a las formas de apropiación colectiva del contexto.

En este marco, la relación entre la necesidad y la experiencia puede ser reconocida a lo largo del proceso de constitución del sujeto. Por un lado, da cuenta de la génesis del proceso como campo abierto de posibilidades: a la creación o no del colectivo, a sus posibilidades de permanencia, a los procesos de reproducción o transformación de la realidad, etc.

Por otro lado, necesidad y experiencia se transforman durante el proceso. La necesidad no alude sólo a la sobrevivencia material, sino también a la necesidad del colectivo de reproducirse como tal; la experiencia conjunta ya no es sólo el despliegue de prácticas potencialmente colectivas, sino la capacidad de lucha y de recuperación de la memoria histórica por parte de un grupo.

"La forma en que estas dimensiones están presentes, y su interrelación, lleva a definir y redefinir la relación entre lo público y lo privado, entre lo interno y lo externo, en la constitución de lo colectivo".

De esta manera, lo que podemos definir como la dimensión colectiva, de los individuos no es una realidad dada y definida en términos de una estructura social y/o valórica, sino que más bien constituye una realidad que reconoce sus propias posibilidades de realidad objetiva en su articulación con los diferentes planos en que el nucleamiento pueda darse. De ahí que definirlo en un plano (familia, grupo de familias, amigos, productores, etc.) representaría un corte arbitrario que eliminaría a las otras modalidades que puede ofrecer lo colectivo. Pero, además, esa fijación de su realidad en un plano particular significaría perder la posibilidad de entender la complejidad

que se oculta detrás de los diversos nucleamientos de lo colectivo, reduciendo lo colectivo a un producto pre-determinado, pero sin llegar a comprenderlo como proceso que transforma a la subjetividad individual, según sea la naturaleza del nucleamiento que sirve de apoyo a la constitución de la subjetividad social.

Acerca de los contenidos

Necesidad, utopía y experiencia refieren, en último análisis, no a grados de intervención de lo real en la subjetividad colectiva, sino a formas en que dicha subjetividad se apropia de lo real. La relación con lo estructural no refiere sólo a la sobrevivencia material, sino también a las determinaciones políticas, sociales y psico-culturales que juegan como inercias, como impedimentos de transformación. La concepción de la realidad como algo que se impone sin dejar lugar a la intervención del hombre es una manifestación extrema de la apropiación estrecha de lo real. Pero la relación con lo dado puede también reconocer otras modalidades: de apertura de lo determinado, de ampliación de lo real. Desde el reconocimiento de la realidad inmediata como modificable, mas sin rebasar los marcos de las grandes determinaciones estructurales, hasta la certeza de que los condicionantes estructurales pueden ser traspasados. Estas modalidades se corresponden con tipos de utopías y con los contenidos valórico-ideológicos de los proyectos en términos de sus alcances temporales y espaciales (que van desde la definición de la acción colectiva, como la autogestión de un grupo productivo local, hasta la proposición de un proyecto alternativo de nación). Sin embargo, el análisis de las prácticas y los discursos de los sujetos no pueden ser tan sólo una recuperación de su elaboración ideológica o valórica. Requiere del análisis de sus formas de apropiación de la realidad, pues son estas últimas las que permiten reconocer las posibilidades de intervención del colectivo en el contexto en que se ubica, más allá de la utopía que sostiene.

Pero la captación de estos procesos plantea la dificultad de dar cuenta

de la relación entre lo dado y lo dándose, entre lo determinado y lo indeterminado, en la reconstrucción de las prácticas y discursos de los colectivos; de reconocer el tipo de relación que éstos establecen con la realidad.

Creemos que para avanzar en este sentido, es útil establecer una primera diferenciación entre los tipos de contenidos presentes en las manifestaciones colectivas: contenidos de determinación y de posibilidad. Dado que estos contenidos pertenecen, también, a estructuras teóricas previamente establecidas, nos parece necesario discutir acerca de la relación entre ellos.

El problema central es cómo precisar el significado de un contenido desde la óptica que define a la realidad como una construcción. Porque es indudable que, desde esta perspectiva, el significado de los contenidos no puede circunscribirse a una estructura teórica, ya que ésta tenderá a considerar sólo a los contenidos que puedan denotar universos de observación ya previstos por ella. Con lo anterior, corremos el riesgo de dejar fuera del análisis contenidos que connotan sentidos relevantes, también, en la constitución de la subjetividad social, pero que no son susceptibles de aprehenderse teóricamente en virtud de que contienen varias posibilidades de significación.

Los contenidos de determinación se refieren a situaciones estructuradas, mientras que los contenidos de posibilidad aluden a situaciones susceptibles de estructurarse, en virtud de la influencia de prácticas sociales, si estas son analizadas en el marco de su despliegue temporal.

Son los contenidos de posibilidad los que incorporan a lo real, no como objeto denotado, sino como experiencia/conciencia connotada en las representaciones simbólicas. La realidad se ofrece en toda su multiplicidad de facetas, esto es, como un dándose que, a la vez que es posible de construirse, es también un contorno en el que ubica los objetos susceptibles de abstraerse por la teoría. Pero, simultáneamente con ser el espacio reconocido como contorno posible de pensarse (aunque no de reducirse a una explicación), asume el carácter de un

"La realidad se ofrece en toda su multiplicidad de facetas, esto es, como un dándose que, a la vez que es posible de construirse, es también un contorno en el que ubica los objetos susceptibles de abstraerse por la teoría".

significante que contiene varias posibilidades de significación que se corresponden con los modos de concreción de la realidad, según estos son reflejados teóricamente.

La conjugación entre ambos tipos de contenidos permite abrir el contenido de las situaciones estructuradas, es decir, problematizar a lo dado como experiencia/conciencia. En un plano más general, lo anterior significa hacer avanzar el contenido de cualquier teorización sobre los sujetos sociales más allá del límite de lo dado, con lo que se amplía la visión de la realidad como objeto y como conciencia.

Pero, además, la incorporación de lo simbólico permite enriquecer el contenido teórico. Su riqueza no consiste solamente en lucidez, sino que, mucho mejor, representa un reflejo de más realidad. Una realidad que, se plantea como necesaria de apropiarse, pero no en el sentido limitado de un objeto de explicación sino como lo posible de imaginarse, como nueva historicidad.

Esquema de niveles

El intento por captar a la realidad social en toda su complejidad de dinanismos obliga a definir un esquema metodológico congruente con este propósito. Pero que, además, permita pensar a la realidad de la manera más abierta posible, sin ataduras teóricas innecesarias. Estas, las más de las veces, cumplen la función de trasladar la atención al cuidado de un discurso teórico-hipotético, que no siempre tiene la flexibilidad conceptual para dar cuenta de las complejidades de la realidad social. Todo lo cual es todavía

más significativo cuando de lo que se trata es de poder intervenir sobre ella para imprimirla una orientación a su desenvolvimiento.

a) El esquema que proponemos se fundamenta en la idea de niveles de la realidad que están articulados entre sí, aunque reconociendo sus especificidades. Los niveles que podemos distinguir son los siguientes:

- I Individual
- II Colectivo
- III Utopía
- IV Proyecto
- V Fuerza

La fundamentación de estos niveles, así como su ordenación, responde a una exigencia de pensar la realidad en términos de inclusividades de creciente amplitud⁽⁹⁾. La lógica de razonamiento que subyace al orden de los niveles podría resumirse en los siguientes enunciados:

El primer nivel (I) apunta a la subjetividad del individuo, pero ubicada en el marco de una inclusividad que permite definir relaciones posibles que se puedan desprender cuando es pensada desde las exigencias de inclusividad de lo colectivo.

El segundo nivel (II) cumple la función de mostrar los puntos de interacción de la realidad, que pueden servir de apoyo a los intentos por activarla. Pero la activación de los procesos de la subjetividad social conduce a plantearse la incorporación de nuevos contenidos, que es lo que caracteriza al (III) nivel; esto es, a la utopía.

Analizado desde la perspectiva de la dinámica de constitución de la subjetividad social, no implica más que una concepción de la realidad como construcción. Ahora bien, la idea de que la realidad se construye se proyecta en dos exigencias complementarias a la de los niveles anteriormente señalados: por una parte, la necesidad de futuro y la consiguiente necesidad de apropiarse, lo que corresponde a los niveles IV y V respectivamente.

b) Cada uno de estos niveles está referido a universos de observación, pero la exigencia de inclusión obliga a no ver cada universo de observación aislado de los otros, ni tampoco verlos estáticamente. Esta exigencia

determina que cada nivel no sólo sea articulado con los otros, sino que, además, sea reconstruido según la exigencia de analizar a cada uno de los niveles en su proceso de transformación. De ahí que al individuo se le tenga que estudiar en sus aperturas hacia lo colectivo; a éste, en sus relaciones posibles con otros planos de la realidad, lo que significa analizarlo en la perspectiva de las diferentes posibilidades de constitución como expresión de la subjetividad social. Es lo que significa el análisis de los distintos nucleamientos que sirven de base para la conformación de lo colectivo.

c) Si el razonamiento anterior lo recuperamos con el contenido de sus universos de observación empírica, resulta la siguiente composición de relaciones:

La apertura de la subjetividad individual hacia lo colectivo puede darse en el marco de diferentes ámbitos, tales como: la familia, el grupo de trabajo, la misma comunidad, o bien grupos de referencia que pueden ser externos a ésta. Cada uno de estos ámbitos a su vez guarda relación con los distintos planos en que se pueden dar los nucleamientos de lo colectivo, en tanto se considera a éstos como momentos en la constitución de un posible sujeto social.

La naturaleza de estas aperturas de la subjetividad individual determina tipos de experiencias grupales, según la naturaleza de los nucleamientos de lo colectivo.

Estos diferentes modos de presentar la relación entre los individuos en su constitución de la dimensión colectiva tiene efectos en ésta, en cuanto contribuye a determinar cuáles es el o los puntos de apoyo de la experiencia de carácter colectivo; en consecuencia, cuáles son sus mecanismos de cohesión y de reproducción. En realidad, estos últimos variarán de acuerdo a si el núcleo de lo colectivo está reducido a la familia, al grupo de trabajo o de actividad, a la comunidad, o se tenga como referencia a experiencias grupales de carácter regional, etc. En cualquier esfuerzo por reconstruir la dimensión colectiva se tienen que considerar las posibles modalidades que hacen el contenido de lo social.

Ello porque lo colectivo es el reflejo articulado entre subjetividades diversas que interactúan.

La principal consecuencia práctica de lo dicho se puede observar en los espacios de experiencias, ya que la naturaleza del núcleo determinará las posibilidades de provocar la apertura de nuevos espacios de experiencias que sean compartidas, lo que se puede expresar en problemas como los siguientes:

"...la culminación de todo este proceso es la posibilidad de que el agrupamiento pueda llegar a expresarse en un proyecto que, a diferencia de la pura utopía, no consiste solamente en una necesidad de futuro, sino en el imperativo de su construcción".

i) si existe o no la conciencia de realidades posibles, fuera de las que son vividas;

ii) si hay o no conciencia y acciones que se correspondan respecto a que las diferentes modalidades de agrupamiento están en relación, lo que dependerá de que se las conciba como momentos en la constitución de una subjetividad social cada vez más compleja y activa; y,

iii) por último, si está o no presente la necesidad de una voluntad colectiva capaz de sostener una proyección de las acciones hacia el largo tiempo.

Lo anterior supone una utopía, o visión de futuro, y su consiguiente necesidad de apropiación, que es en lo que consiste la idea de la realidad

(9) Hemos desarrollado esta idea en dos trabajos: *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*, publicado por El Colegio de México y la Universidad de las Naciones Unidas, 1987; y en *El Uso Crítico II: Un acercamiento a lo indeterminado*. En proceso de publicación, El Colegio de México.

como construcción. Lo que implica el reconocimiento de las opciones contenidas en el esfuerzo por transformar a la utopía en realidad material. En consecuencia, lo más importante que se plantea en este esquema es lo que concier-

ne a la viabilización de la utopía; esto es, los procesos de constitución del poder y sus efectos sobre la conformación de la subjetividad social. Más aún si pensamos que la culminación de todo este proceso es la posibilidad de

que el agrupamiento pueda llegar a expresarse en un proyecto que, a diferencia de la pura utopía, no consiste solamente en una necesidad de futuro, sino en el imperativo de su construcción.

CONSTITUCION DEL SUJETO SOCIAL ESQUEMA DE TRABAJO NIVELES DE OBSERVACION

Ambito de análisis	Nivel lógico	Nivel de observables
I. Individual	Apertura de la subjetividad individual a lo colectivo. Formas de apropiación del contexto.	Prácticas: modos de resolver necesidades Actitudes: vivencias, percepciones, elaboraciones.
II. Colectivo (Nivel constitutivo de lo colectivo)	Prácticas colectivas: reconstrucción de lo grupal en función de las modalidades de articulación del colectivo. Puntos de relación entre formas de apropiación del contexto y modalidades de articulación del colectivo.	Modalidades de nucleamiento Espacio de las prácticas del colectivo. Experiencias grupales. Tipos de prácticas. Percepción de lo propio y lo ajeno. Percepción de fuerza.
III. Utopía	Apertura de los espacios de experiencia.	Conciencia de la realidad posible. Elaboración de un horizonte histórico compartido.
IV. Proyecto	Potencialidad: de la utopía a la viabilidad.	Reconocimiento de opciones. Contenido del proyecto: - relación micro-macro. - relación presente-futuro. - voluntad colectiva como necesidad social.
V. Fuerza	Viabilidad: construcción del proyecto.	Voluntad de poder. Prácticas constructoras de realidad.

La Relación entre Lenguaje y Acción en los Proyectos de Educación Popular

Problemas epistemológicos en la sistematización

Sergio Martinic*

En un texto reciente, Diego Palma nos presenta una descripción de las tendencias y modalidades que ha asumido el problema de la sistematización en América Latina⁽¹⁾. El autor, con el rigor acostumbrado, nos invita a recorrer los supuestos teóricos y alternativas metodológicas que subyacen en diferentes propuestas de sistematización que han circulado en la región.

El punto de partida lo ubica en un texto ya clásico entre nosotros publicado por el CEESTEM de México⁽²⁾. En efecto, este estudio marca un hito en la reflexión comparativa sobre los métodos y modelos teóricos subyacentes en estrategias de educación no formal.

Este trabajo influyó fuertemente en Chile en la experiencia de sistematización iniciada en 1983 por CIDE y FLACSO. Asumiendo gran parte de lo señalado por Aguilar, Cadena y Latapí, estas instituciones se plantearon como objetivo dar cuenta de los discursos y prácticas de las diversas experiencias de educación popular implementadas en el país⁽³⁾.

Este estudio comparativo, a diferencia del enfoque del CEESTEM, intentó distanciarse de los discursos políticos o ideológicos de los proyectos, para acercarse, más bien, al saber práctico de los educadores. Es decir, a las interpretaciones que operan en ellos como un verdadero sentido común al definir un proyecto educativo y su estrategia de acción. Desde este punto de vista, y como lo subraya

El autor señala algunos puentes que conectan las intuiciones y la riqueza de la sistematización con un debate mayor al interior de la investigación social, y propone la importancia de recuperar el lenguaje como eje teórico de la reflexión de las experiencias educativas.

Diego, este proyecto entendió la sistematización como un método de construcción de conocimientos de la práctica a partir del saber acumulado por los educadores⁽⁴⁾.

Una línea parecida también fue desarrollada por el CELATS en Lima, Perú, y el Colectivo de trabajo Social en Chile⁽⁵⁾. En ambos casos se valoró la reflexión de los educadores como momento de producción de conocimientos, lo que obligó a ambos equipos a plantearse preguntas epistemológicas sobre la validez del conocimiento producido en la acción. En el caso de

* Antropólogo, investigador de CIDE, Santiago, Chile.

(1) Palma, D. *La sistematización como estrategia de conocimiento en la Educación Popular. El estado de la cuestión en América Latina*. Santiago, Papeles del CEAAL N°3, 1992.

(2) Aguilar, G. y otros. *La educación No formal en México: un análisis de sus metodologías*. México, CEESTEM, 1982.

(3) Para ello se entrevistaron a 100 proyectos que se autodefinían como de educación popular y luego se seleccionaron 14 casos que representan las estrategias más típicas de trabajo. Estos casos se estudiaron con mayor profundidad, organizando sus discursos en torno al concepto de hipótesis de acción. Los resultados finales de este estudio se encuentran en: García Huidobro, J.E., Martinic S., Ortiz I.: *Educación Popular en Chile: trayectoria, experiencias y perspectivas*. Santiago, CIDE, 1989.

(4) Martinic, S. y H. Walker: "La reflexión metodológica en el proceso de sistematización". En: Cadena, F. et al: *La sistematización de proyectos de Educación Popular*. Santiago, CEAAL, 1987.

(5) Ver por ejemplo: Morgan, M. y T. Quiroz *La sistematización de la práctica: cinco experiencias con sectores populares*. Lima, CELATS, 1985 y Sánchez, D. *Sistematizar es un Verbo que se conjuga con la acción*. En Colectivo de Trabajadores Sociales, Santiago, 1989.

"Asumimos que la sistematización como concepto y práctica metodológica no tiene un significado único. Por el contrario, gran parte de su riqueza radica en la diversidad de enfoques que se utilizan y que dan cuenta de la contextualización y el sentido práctico que se otorga a la reflexión de la experiencia".

Chile, muchas de ellas son resueltas a través de los aportes de R. Zúñiga⁽⁶⁾ y D. Schön⁽⁷⁾, los que contraponen la racionalidad de la práctica a la racionalidad teórica o técnica de cualquier profesional. En el marco del debate epistemológico al interior de las ciencias sociales, el estudio del saber práctico ocupa un lugar rico en potencialidades.

Sin embargo, esta sobrevaloración del saber práctico ha reforzado la idea de que la sistematización debe guardar distancia con respecto a la investigación social tradicional. Incluso más, algunas veces se cuestiona el lugar de la teoría en la reflexión de una práctica y la posibilidad de conectar dicho análisis con reflexiones de naturaleza más amplia y que se originan en otros campos.

Este juicio resulta ser apresurado y, como subraya Palma, priva a los educadores de marcos conceptuales y metodológicos que enriquecen la comprensión y reflexión del trabajo realizado por sus proyectos⁽⁸⁾. En cierta medida, la reflexión sobre la sistematización no ha sido ajena a la auto-referencia de la mayor parte de las discusiones que han marcado el debate en la educación popular.

En este artículo queremos señalar algunos puentes que conectan las intuiciones y la riqueza de la sistematización con un debate mayor al interior de la investigación social. Esta conexión, a su vez, nos permitirá detectar ciertas debilidades teóricas y metodológicas que es necesario superar si deseamos que las experiencias educativas adquieran una posición importante en la discusión que sobre educación se ha abierto en América Latina.

Asumimos que la sistematización como concepto y práctica metodológica no tiene un significado único. Por el contrario, gran parte de su riqueza radica en la diversidad de enfoques que se utilizan y que dan cuenta de la contextualización y el sentido práctico que se otorga a la reflexión de la experiencia.

Pese a esta diversidad es posible encontrar supuestos y búsquedas comunes. Desde el punto de vista epistemológico, uno de estos ejes es la continua disformidad con categorías que dicotomizan al sujeto que conoce del objeto a conocer intentando dar cuenta, simultáneamente, de la teoría y de la práctica o, en otras palabras, del saber y del actuar.

Como es obvio, no es posible pretender que la sistematización resuelva problemas que han marcado el desarrollo del pensamiento filosófico y social moderno.

Menos aún pretendemos en este artículo dar cuenta de los alcances de este debate en toda su profundidad y extensión. Nuestro objetivo es más simple y se limita a explorar algunas relaciones entre problemáticas que surgen de la sistematización y la actual discusión epistemológica connotada fuertemente por el giro lingüístico que predomina en la investigación social.

Supuestos subyacentes en los enfoques de sistematización: lo objetivo y lo subjetivo

Una de las opiniones que frecuentemente escuchamos en el campo de la educación popular es que la investigación tradicional no tiene mucho que decir o aportar a las prácticas educativas. Existe una discusión fuerte con la investigación "típica" o "legítima", la que rápidamente se asocia a un paradigma de tipo positivista. Muchas veces esta se verbaliza como una oposición entre "teóricos" y "prácticos" pero, en el fondo, se cuestiona la epistemología de la investigación clásica para dar cuenta de lo que ocurre en una experiencia educativa.

En otras palabras, se declara la insuficiencia de un paradigma de tipo explicativo, centrado en las estructuras "objetivas" que inciden en la acción y que recurre a categorías externas a la misma experiencia objeto de la reflexión. Los estudios realizados desde esta perspectiva, según los crí-

"...la tendencia a sobrevalorar la subjetividad de los actores ha impedido reconocer las dimensiones estructurales en las cuales esta se desenvuelve y se organiza".

ticos, no logran dar cuenta de la naturaleza de los procesos y de los cambios subjetivos que produce una experiencia educativa, analizando, más bien, el plano de la forma o los aspectos externos y descriptivos de una acción⁽⁹⁾.

Este cuestionamiento lleva a los distintos enfoques de sistematización a colocar el tema de un modo diferente. En efecto, explícita o implícitamente, la mayor parte de ellos adhieren a un paradigma de tipo weberiano o comprensivo. Esto significa que las experiencias educativas se entienden como un sistema de acción donde diferentes actores construyen y reproducen sentidos desde sus propios horizontes culturales y sociales. Es decir, se trata de acciones

(6) Zúñiga, R. *Investigación científica y prácticas profesionales: una reflexión epistemológica*. 1986 (m.s.)

(7) Schön, D. *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York, Basic Books, Inc./Harper, 1983.

(8) Palma, D. 1992, op. cit. p. 9.

(9) Gran parte de esta discusión tiene como referente los estudios evaluativos sobre las experiencias de educación popular que terminan midiendo o analizando aspectos que escapan a la naturaleza cultural de su acción. Sobre el tema ver: Martinic, S y H. Walker *El umbral de lo legítimo*. Santiago, CIDE-CIPCA, 1987.

sociales situadas, donde los actores despliegan acciones y construyen interacciones para alcanzar finalidades compartidas. Estas no necesariamente son coincidentes, ni tampoco suficientemente explícitas. Pero ello no impide concebir que los actores tienen una intención y que persiguen objetivos que, cooperativamente, se definen como deseables⁽¹⁰⁾.

Esta perspectiva rápidamente coincide con los enfoques "cualitativos" de investigación. Es decir, con los métodos que constituyen como objeto los significados que los sujetos atribuyen a su acción y las dimensiones simbólicas de sus efectos o cambios que promueven en la realidad⁽¹¹⁾. Sin embargo, ha sido escasa la utilización del instrumental metodológico y conceptual de esta tradición en los trabajos de sistematización. Las reservas frente a la investigación positivista también han afectado la posibilidad de potenciar en profundidad y complejidad un enfoque alternativo.

"...la dicotomía objetivo-subjetivo no resulta ser beneficiosa para las experiencias de sistematización".

Sin embargo, y haciendo el movimiento inverso, lo tendencia a sobrevalorar la subjetividad de los actores ha impedido reconocer las dimensiones estructurales en las cuales ésta se desenvuelve y se organiza. En efecto, lo estructural ha quedado reducido a lo objetivo y medible, generalmente expresado en indicadores económicos y sociales que condicionan cualquier acción, sin dar cuenta de los principios simbólicos o culturales que organizan la propia subjetividad más allá de la originalidad individual.

En otras palabras, en la transmisión e intercambio de saberes, como también en las motivaciones de los distintos actores que interactúan en una experiencia educativa, inciden representaciones y clasificaciones simbólicas que estructuralmente afectan a la acción y a las orientaciones que cada uno desarrolla con respecto al otro.

Es imposible entender la estabilidad y la fuerza de un movimiento como el de la educación popular sin entender los principios simbólicos que la organizan en una época y un contexto determinado. Del mismo modo, es difícil dar cuenta de la naturaleza de una experiencia educativa sin aludir a los principios cognitivos, valóricos y emocionales que organizan la práctica de quienes actúan conjuntamente para la solución de problemas específicos ya sean de sobrevivencia o de integración a la sociedad.

A estas alturas es posible sostener que la dicotomía objetivo-subjetivo no resulta ser beneficiosa para las experiencias de sistematización. Insistir en uno u otro polo releva ciertas dimensiones válidas e importantes de conocer, pero deja sin analizar las relaciones que ambas dimensiones tienen entre sí. La naturaleza propia de una acción es la particular simultaneidad que produce entre las estructuras y las orientaciones subjetivas de la acción.

Las acciones, cualquiera sean sus características, se despliegan en un horizonte social y cultural que plantea

límites pero, al mismo tiempo, posibilidades de desarrollo que son inéditas. En otras palabras, las prácticas sociales, sean estas pedagógicas o no, están estructuradas por las condiciones en las cuales se desarrollan pero, al mismo tiempo, son estructurantes abriendo las posibilidades de cambio en el mismo contexto o situación en la cual se generan. Un desafío epistemológico de la sistematización es dar cuenta, precisamente, de esta interacción, superando así las dicotomías que separan estructura de conciencia; teoría de la práctica o conocimiento de la acción.

El retorno al lenguaje

Pese a la importancia que ha tenido el lenguaje en los orígenes de la educación popular, se ha descuidado su rol para enfrentar, los problemas epistemológicos derivados de la sistematización.

Este problema se debe, en gran parte, a que el lenguaje se concibió muy ligado a una filosofía de la conciencia, entendiéndose como un instrumento a través del cual esta se expresa, se exterioriza y da cuenta de sus productos, ideas y representaciones⁽¹²⁾. Así, entonces, el lenguaje se entendió como un mero vehículo del conocimiento y de las representaciones de la realidad que se querían transformar.

Desde esta perspectiva, es fácil derivar en la preocupación por un lenguaje que dé cuenta, de la forma más real y verdadera posible, de lo que se considera como realidad. Gran parte de las preocupaciones de la sistematización y que animan la búsqueda de un lenguaje que permita comunicar la práctica de un modo real y verdadero radican en esta proposición.

Sin embargo, el análisis filosófico y social contemporáneo ha puesto en evidencia que el lenguaje es algo más que un mero instrumento de representación de la realidad. En efecto, estos estudios demuestran que éste juega un rol central en la constitución misma de lo que consideramos realidad.

El lenguaje no es un instrumento a través del cual representamos una realidad que, ontológicamente, existe fuera del individuo. Por el contrario, y lo que hace más complejo el problema, el lenguaje constituye la realidad a través de nuestro hablar. De este modo, el lenguaje no sólo nos permite comunicar el sentido o interpretación de nuestra acción, sino que, esencialmente, constituye la acción misma y la realidad sobre la cual actuamos. De este modo lenguaje y acción aparecen como categorías indisolubles.

Sin duda, Wittgenstein, y particularmente las indagaciones lingüísticas que realiza en las investigaciones filosóficas, funda la posibilidad teórica de pensar lenguaje y acción de un modo diferente. Se distingue así de la tradición que separaba ambos términos reduciendo el lenguaje a un código

(10) De hecho, la mayor parte de las experiencias de educación popular se definen como "proyectos", lo que por definición alude a acciones intencionales emprendidas con un objetivo determinado que se espera resolver o transformen el problema a que les dio origen.

(11) Una buena descripción de esta perspectiva se encuentra en: Schwartz, H y J. Jacobs, *Sociología Cualitativa*. México, Ed. Trillas, 1984.

(12) Echeverría, R. *El búho de Minerva*. Santiago, PIIE, 1988 p.268

"...los cambios que ocurren en una experiencia educativa no son de tipo cognitivo ni aluden a problemas de «conciencia» de la realidad. Proponemos que éstos se concentran en el lenguaje que se habla y en las relaciones sociales que se establecen en dicho contexto".

en el cual se encuentran las estructuras que representan y significan la realidad⁽¹³⁾.

Este autor concibe el lenguaje como una actividad cuyas herramientas son las palabras. Estas no tienen un significado en sí, sino que lo adquieren en el uso que se hace de ellas. Hablar, entonces, es llevar a cabo una acción semejante al movimiento que realizamos en un juego determinado. Tales movimientos tienen sentido y valor en el marco de las reglas convencionales que definen el juego y no, por ejemplo, en las piezas del ajedrez o del estado mental de los interlocutores. En esta perspectiva, el lenguaje no se concibe como imagen o figura de la realidad, sino que como un instrumento que contiene incontables usos diferentes⁽¹⁴⁾. De este modo, conocer el lenguaje no es saber hablarlo y conocer sus palabras. Lo importante es saber "usarlo", esto es, saber preguntar, plantear cuestiones, hacer promesas, juicios, afirmaciones, etc.

Estos planteamientos tienen una enorme potencialidad para superar los problemas epistemológicos de la sistematización. Observar el lenguaje como una acción y no sólo como medio de representación de la realidad nos obliga a realizar un giro importante. Constituyen la conversación educativa, los actos lingüísticos de sus actores y las relaciones intersubjetivas que las sostienen, algo central.

Nuestra hipótesis de trabajo es que parte importante de los cambios que ocurren en una experiencia educativa no son de tipo cognitivo ni aluden a problemas de "conciencia" de la realidad. Proponemos que éstos se concentran en el lenguaje que se habla y en las relaciones sociales que se establecen en dicho contexto.

En otras palabras, en estos contextos educativos se "habla de la realidad", pero al mismo tiempo se "produce otra realidad" a través del lenguaje. El lenguaje de los educadores y la conversación que desencadenan tienen un referente externo (los problemas que se tematizan en la conversación), pero sobre todo se refiere a sí mismo. Es decir, genera un tipo de realidad sostenida por su enunciación y por los lazos intersubjetivos que se crean en la relación pedagógica. De este modo el trabajo educativo, más que referirse a una

realidad externa y dispuesta a ser reconocida en sus estructuras ocultas, se refiere a una realidad nueva constituida en la conversación.

La sistematización debe poner atención en esta problemática, con el fin de comunicar los aspectos más centrales del trabajo de una experiencia educativa. A nuestro juicio, este modo de analizar el problema resuelve la dificultad planteada por la dicotomía objetivo/subjetivo, devolviendo al actor un rol central en la constitución de sí mismo en relación comunicativa con los demás.

Conclusiones

En este artículo hemos sostenido la importancia de la sistematización para enriquecer la práctica y el lugar de la educación popular en el actual debate educativo que se desarrolla en América Latina. Valorando la diversidad de enfoques para asumir el problema, hemos destacado el peso que tiene la dicotomía objetividad/subjetividad en la mayor parte de los resultados de este tipo de estudios. Esto ha llevado, paradójicamente, a que la sistematización se centre principalmente en la subjetividad y racionalidad del educador más que en las interacciones sociales o en lo que hace a través de su trabajo pedagógico.

Sostenemos que la disconformidad frecuente de los educadores con los resultados de investigación sobre las prácticas educativas se derivan de la dificultad de superar la distancia entre las categorías de los teóricos de la de los prácticos. Esta dificultad se origina en un tipo de filosofía que se ha constituido en función de una separación entre el sujeto que conoce y la experiencia o hecho que es conocido.

Proponemos como hipótesis de trabajo la importancia de recuperar el lenguaje como eje teórico de la reflexión de las experiencias educativas. Esto nos lleva, a su vez, a cuestionar una concepción del lenguaje que lo reduce a un mero instrumento de representación o transmisión de lo que se considera como "verdadera" realidad. En forma resumida, sostenemos que la perspectiva abierta por Wittgenstein nos ofrece un camino fructífero para observar el lenguaje como una acción a través de la cual se realizan los cambios culturales que animan a las experiencias educativas. Observar el lenguaje y las interacciones que lo sostienen deviene, así, en un tema central para la reflexión de la educación popular.

(13) Echeverría, R. *El niño de Minerva*, Santiago, PIIE, 1988. Sobre la discusión del lenguaje como código ver: Meunier, J.P. "Nouveaux modèles de communication, nouvelles questions". En: *Recherches Sociologiques*, Vol. XXI, N° 3 pp.267-288. Berten, A. "Modèles de communication, modèles de démocratie". En: *Recherches Sociologiques*, Vol. XXI, N° 3 pp.289-306.

(14) Echeverría, R. op. cit. p.230.

Abrir las Ventanas para Mirar el Futuro

Cinco reflexiones sobre alianzas para la educación popular

Gonzalo de la Maza E.*

■ Hay un cuento de Ray Bradbury que comienza así: "nunca pensé que sería padre de una pirámide azul". El texto relata la inmensa sorpresa inicial de un padre frente a su insólito primogénito y el complejo intento de comunicación que tuvo que establecer para acercarse a él. Evidentemente no había anticipado una situación como esa. Los educadores populares latinoamericanos estamos en un tiempo signado por el "nunca pensé que ...". Las certezas que nos animaron en los ochenta se ven permanentemente cuestionadas, no sólo desde fuera, sino también desde nosotros mismos. Los grandes modelos político-sociales apenas sirven de referencia para la nostalgia. Las metas políticas más acariciadas, como la construcción de un proyecto popular, siguen tanto o más lejanas que antes. Las culturas populares van siendo arrasadas por la homogeneización de los medios masivos de comunicación y los nuevos sujetos, portadores del futuro, no se consolidan. Suma y sigue.

Siempre está el recurso a lo permanente, a la orientación valórica y ética que justifica lo que quisimos y queremos hacer. También los valores progresistas son una fortaleza sitiada por el pragmatismo y los acomodos del neoliberalismo reinante, pero al menos resisten como opción de cada uno,

Los desafíos de hoy nos obligan a actuar de un modo que no conocíamos ni imaginábamos. A la luz de esta constatación, el autor reflexiona acerca de las nuevas concertaciones y alianzas que es necesario establecer para seguir desarrollando nuestra acción educativa.

como rebelión elemental ante la injusticia y el empobrecimiento de los países de América Latina. Mantener la utopía se convierte en meta ideológica y política, pero es evidente que no basta, si no encontramos cauces concretos de acción para este tiempo, no para mañana. Sostengo que no es suficiente la actitud de defensa de principios, de defender la trinchera en espera de tiempos mejores, porque no somos ideólogos o filósofos, sino profesionales vinculados a la práctica co-

activa, la que se hace día a día, de los sectores populares.

Las prácticas educativas que venimos desarrollando desde hace un par de décadas se han consolidado lo suficiente como para que la búsqueda valga la pena. Al mismo tiempo tenemos que reconocer la precariedad de nuestras bases conceptuales y prácticas para abordar los desafíos de hoy, que nos obligan a actuar de un modo que no conocíamos ni imaginábamos. Debemos hacer cosas y actuar en campos para los que no nos habíamos preparado. En este contexto de incertidumbres, quiero situar estas reflexiones sobre las nuevas concertaciones y alianzas que es necesario establecer para seguir desarrollando nuestra acción.

Trabajar a plena luz del día

Un rasgo sobresaliente de la educación popular actual -me refiero sobre todo a aquellas prácticas institucionalizadas en ONGs- es que ya no se realiza en condiciones de aislamiento social, cultural y político, sino que está vinculada de un modo

* Director de Educación y Comunicaciones (ECO) de Chile y Presidente de la Coordinadora Nacional de ONGs de ese país.

"Cuando trabajábamos en condiciones de dictaduras militares, nuestra autonomía era obligada, pues los espacios sociales y políticos nos estaban vedados. Ahora el imperativo es insertarse sin perder la brújula".

cada vez más directo con las condiciones y contradicciones que existen en nuestras sociedades. No es posible definir entonces sus metas de modo completamente "autónomo" o "alternativo", como construcción enteramente paralela a los procesos económicos y sociales que viven los pueblos. Cuando trabajábamos en condiciones de dictaduras militares, nuestra autonomía era obligada, pues los espacios sociales y políticos nos estaban vedados. Ahora el imperativo es insertarse sin perder la brújula.

Cuando se trabajaba en la alfabetización campesina de comunidades pequeñas, bastaba con un buen proyecto y estrategia metodológica. Ahora que los campesinos tienen televisión y viven en "poblaciones rurales" (como en Chile), se reproducen en los márgenes de la ciudad (como en El Alto junto a La Paz), o simplemente han sido desplazados por la guerra de baja intensidad (como en Centroamérica), eso ya no es suficiente. Cuando se capacitaba líderes sindicales para la lucha reivindicativa, sólo requeríamos buenas dinámicas y un poco de conciencia política. Para defender a los niños y niñas de la calle en Río de Janeiro necesitamos leyes, diálogo con la policía y a veces hasta armas de defensa. Para enfrentar la "reconversión productiva" de los mineros del carbón en Lota o del estaño en Potosí, que es el verdadero "fin de la historia" para pueblos centenarios, requerimos desde análisis económico y planificación regional, hasta apoyo terapéutico para evitar los suicidios. En un "territorio liberado" de Chalatenango, podíamos hacernos cargo de la pequeña escuela del pueblo. ¿Qué hacer ahora

frente al desafío de democratizar la educación en El Salvador?

La primera constatación que surge de lo anterior es que los temas y prioridades de la educación popular entran en diálogo, no siempre fácil, con los temas y prioridades de conjuntos sociales más amplios. Esos conjuntos ya no pueden ser definidos sólo como "el movimiento popular", entendido como entidad independiente y autosustentada, pues también el movimiento popular está atravesado por las lógicas de cambio global que se verifican en la sociedad: internacionalización e informalización de la economía, democracias institucionales precarias, violencia política, extensión del narcotráfico⁽¹⁾. El desafío podría formularse así: ¿cómo hacer presentes los intereses y realidad de los sectores populares en alternativas de desarrollo para nuestras sociedades? Ensachar el espacio de lo popular en la sociedad, aun cuando no exista un proyecto alternativo articulado y consistente⁽²⁾. Lo específico de la educación popular, entonces, no reside tanto en sus metas, sino en el punto de vista desde el cual se asumen desafíos globales, que comprometen a múltiples actores: de base, institucionales, políticos, internacionales, etc. Esta vinculación a la dinámica global de la sociedad cambia nuestros parámetros usuales y pone en el centro el tema de la concertación.

La escala de los desafíos ¿de lo micro a lo macro?

Hace ya algún tiempo que se viene planteando que la eficacia de la práctica educativa debe referirse a la superación de los grandes problemas de las mayorías y, por lo tanto, que es necesario pasar de las pequeñas experiencias a los programas masivos. Recordemos la consigna "del macetero al potrero" que expresaba esta necesidad. En los casos en que el Estado ha vuelto a implementar programas sociales importantes, después de la primera etapa de "ajuste estructural", como en Chile, esta es también la demanda que se hace a la educación popular para considerarla un factor importante en la acción contra la pobreza. Ello va asociado a una crítica de los proyectos

"...no podemos hacer de la pequeña escala una virtud. Creo, sin embargo, que no es correcto impulsar una reconversión general de los proyectos, un abandono del macetero para pasar al potrero".

definidos a largo plazo y un énfasis sobre la necesidad de resultados inmediatos, medibles materialmente, dejando en un lugar muy secundario el tema de la concertación, la calidad del aprendizaje, etc. Esto ha significado también una crítica de las experiencias piloto, los métodos cualitativos, las estrategias participativas y, en general, las dimensiones no materiales de la acción popular.

Creo que hay que distinguir dos elementos en esta demanda de eficacia en la acción. Por un lado existe una visión tecnocrática e instrumental respecto de la acción con grupos populares, que la entiende de un modo despolitizado y que sólo se interesa en la modificación de algunos índices socioeconómicos, sin evaluar realmente los procesos sociales concretos involucrados. Coincide normalmente con la necesidad de los gobiernos de aplicar programas sociales centralmente planificados, muchas veces condicionados por los organismos internacionales que aportan los fondos y casi siempre definidos sectorialmente. Estos programas cada vez más están optando por una ejecución descentralizada y privada -por eso buscan ONGs como ejecutores-, pero no están interesados en la propuesta integradora de la educación popular, que perciben más

(1) Estadísticas chilenas recientes indican que el 50% de la fuerza de trabajo del país trabaja por cuenta propia o lo hace en unidades productivas de menos de cinco personas. Basta este dato para transformar completamente las perspectivas de uno de los movimientos sindicales más organizados del continente.

(2) Creo que no es tarea de la educación popular la formulación de un "proyecto alternativo" que está bloqueado por factores que la trascienden y cuyo surgimiento depende de múltiples elementos que ésta no puede sustituir.

bien como un impedimento o dificultad de aplicación. Se hace imprescindible acceder al debate respecto de la efectividad en política social, y combatir el tecnocratismo relevando la importancia de ciertas variables cualitativas (participación, aprendizaje, etc.) y el respeto por las diferencias.

Distinta es la situación respecto de la demanda por impacto masivo, en el sentido de afectar realmente las condiciones de vida de los sectores populares. Aquí los programas de educación popular tienen que encontrar las vías para hacer propuestas susceptibles de aplicación masiva y luchar para producir las condiciones políticas que la hagan posible. Quiero decir que no podemos hacer de la pequeña escala una virtud. Creo, sin embargo, que no es correcto impulsar una reconversión general de los proyectos, un abandono del macetero para pasar al potrero. Los programas masivos siempre serán deficitarios en profundidad, diversidad, calidad del aprendizaje. Siempre deberá mantenerse la acción en niveles diferentes, sólo que con mayor articulación entre sí⁽³⁾. La experimentación, la innovación metodológica, el trabajo con los sectores más marginados, siempre requerirán una alta inversión en tiempo y calidad y no pueden medir su eficacia sólo en cantidad de beneficiarios. Lo importante es que la sistematización de lo realizado permita formular mejores propuestas de alcance masivo, que en la mayor parte serán aplicadas por otro tipo de instituciones (estatales, por ejemplo). Esta visión de lo masivo permite que diferentes actores ocupen su lugar y hagan su aporte diverso en función de una meta común.

Contra el neoliberalismo, una defensa de la política

El contenido político de nuestras prácticas se confronta con la receta neoliberal que se extiende por América Latina. La exclusión social que provoca y la desarticulación del mundo popular son los frentes más inmediatos en los que nos toca trabajar. Oponerse a esta tendencia no es fácil, no sólo para los educadores populares, sino incluso

"...las prácticas de educación popular, más cercanas a los actores concretos que a los modelos teóricos, pueden hacer un importante aporte, siempre y cuando asuman el riesgo de actuar con grados de incertidumbre y con los ojos muy abiertos".

para las fuerzas políticas que buscan el cambio social, como lo atestiguan, por ejemplo, los sandinistas⁽⁴⁾. El rasgo político más peligroso de la ola neoliberal es que se propone como la única alternativa posible, válida para todos los ámbitos de la sociedad. Se articula muy estrechamente con la idea de que la historia ha terminado, consolidándose el esquema democrático-liberal. Terminar con la esperanza de cambio parece ser el intento dominante.

Frente a la situación predominante es imprescindible reivindicar el papel de la política, como práctica que articule y canalice las nuevas contradicciones y conflictos que van surgiendo en cada país y en la región. En este sentido hay que evitar la clásica interpretación estructuralista de la realidad latinoamericana que sólo percibe los rasgos genéricos del "modelo neoliberal" y no permite aprehender las particularidades de cada realidad. Al apostar exclusivamente al cambio global, termina desvalorizando las propuestas parciales, específicas e "imperfectas" que surgen de los actores sociales. En este sentido las prácticas de educación popular, más cercanas a los actores concretos que a los modelos teóricos, pueden hacer un importante aporte, siempre y cuando asuman el riesgo de actuar con grados de incertidumbre y con los ojos muy abiertos.

En América Latina se vive actualmente una fuerte crisis de legitimidad de la política, expresada en el rebrote de los fenómenos carismáticos y populistas (Argentina, Perú, Brasil), la alta abstención electoral (Colombia, Venezuela) o simplemente la "apatía" y desinterés ciudadanos respecto de la política (Uruguay, Chile). No es de ex-

trañar que esto ocurra, cuando la institucionalidad política no resuelve los problemas más acuciantes de la gente y se realiza crecientemente entre cúpulas o especialistas. Particular importancia revisten las fracasadas experiencias de líderes progresistas que han aplicado con igual o mayor fuerza las mismas políticas anti-populares que ayer criticaron (Bolivia, Venezuela). Es más necesario que nunca luchar por la renovación de las prácticas políticas, por sacarlas de su actual impotencia y por volver a vincularlas con las esperanzas de cambio de las mayorías. La educación popular puede aportar a los partidos políticos, como lo ha hecho en Brasil y México, por ejemplo. Debe evitar encerrarse en una crítica populista que al final conduce a renunciar a la política, igual que al apoliticismo conservador o a la marginalidad en este campo.

El reencuentro de la sociedad civil

Existe otro campo de transformaciones que se relaciona directamente con nuestra acción y es el de los cambios operados en la sociedad civil, es decir, en los sujetos populares mismos. Lejos de haberse superado los problemas de las mayorías populares, todo indica que la llamada "década perdida" de América Latina, significó empobrecimiento y desarticulación social creciente de los sectores populares. En algunos países le ha sucedido una política de "ajuste estructural" que ha derivado en cesantía y multiplicación de los problemas sociales (Nicara-

(3) En ECO hemos aplicado esta propuesta respecto a la comunicación popular, distinguiendo el nivel de los micromedios

-comunicación como componente de la organización popular-; el de la comunicación intermedia -principalmente a nivel comunal, involucrando estructuras municipales y coordinación entre grupos diferentes- y el de la comunicación masiva, que busca el impacto a nivel de la "opinión pública" y de la democratización del sistema nacional de comunicaciones. Los tres niveles son importantes y no pueden reducirse uno al otro.

(4) Recientemente dos dirigentes del FSLN se preguntaban "¿defiende el FSLN el neoliberalismo en Nicaragua?" Ver: entrevistas a Henry Ruiz y Dora M. Téllez en La Avispa, Núm. 9, Managua, abril - junio 1992.

gua, Argentina, Perú, Brasil). En otros, se ha retomado un ritmo de crecimiento económico importante (Chile, Colombia, México), pero orientado a la demanda externa, con fuerte concen-

"Este es quizás el desafío teórico-práctico más importante de la actualidad: eludir una visión «romántica» o meramente «testimonial» de los sujetos populares, para cooperar en la elaboración de nuevos marcos de interpretación y proyección de lo popular en la sociedad".

tración del ingreso en pocas manos y con un gran porcentaje de la población en condiciones de miseria o en el límite de la subsistencia.

Todo lo anterior ha dado lugar a nuevos marcos de desenvolvimiento para los sectores populares. Algunos de los más significativos son: el enorme y caótico crecimiento de las grandes ciudades, con su secuela de violencia urbana y multiplicación de sectores en situación de riesgo; los enormes cambios en los mercados de trabajo: creciente "informalización" del empleo en ciertos casos y, en otros, una nueva asalarización marcada por los bajos ingresos y la inestabilidad laboral; la contracción de los mercados para los productos tradicionales de la exportación agrícola latinoamericana, junto con la crisis de la pequeña economía campesina; la amenaza de extinción que pende sobre los pueblos originarios del continente, marginados del actual esquema de "desarrollo"; la emergencia de un importante sector juvenil popular, vinculado a la modernización por la vía del sistema educativo, pero carente de posibilidades de inserción laboral estable; la transformación del papel de la mujer popular por su incorporación forzada en ocupaciones vinculadas a la subsistencia; la extensión del narcotráfico como fenómeno que articula procesos económicos de gran envergadura (verdaderos "polos de desarro-

llo exportador") con estrategias de subsistencia popular en condiciones de crisis; la emergencia de problemas medioambientales de impacto masivo.

Lo que vivimos es una profunda mutación del rostro social de nuestros países, que no se deja aprehender fácilmente con las visiones clásicas de las clases sociales y desafía los intentos conceptuales de las últimas décadas, como el de movimientos sociales. A nivel de los intelectuales cunde la interpretación del fenómeno social como pura extensión de la "anomia" y la desintegración social. El correlato político de esto es, evidentemente, la necesidad de un "agente externo" (el Estado, el líder carismático) que encabece y articule desde fuera a la "masa". La educación popular, que apunta justamente en sentido contrario, de desarrollo del protagonismo popular, debe, sin embargo, enfrentarse también a la transformación en curso.

Este es quizás el desafío teórico-práctico más importante de la actualidad: eludir una visión "romántica" o meramente "testimonial" de los sujetos populares, para cooperar en la elaboración de nuevos marcos de interpretación y proyección de lo popular en la sociedad. Eso es entrar de lleno en el cambio, la transformación. Especialmente insuficiente resultan, a estas alturas, las interpretaciones del tipo "mientras peor, mejor", donde la vigencia de un proyecto transformador se afirma principalmente en la persistencia y profundización de los problemas existentes. El empeoramiento de la situación popular es signo, precisamente, de la pérdida de poder e influencia de estos sectores en la toma de deci-

"...(las ONGs) deben transitar a una nueva etapa, para preservar y proyectar la vigencia de concepciones plurales del desarrollo, evitando la consolidación de una visión única del mismo, que resulta excluyente de las grandes mayorías".

siones en una sociedad que crecientemente prescinde de considerar sus intereses.

Como corolario podríamos decir que conserva plena vigencia una de las tareas tradicionales de la educación popular que se refiere al fortalecimiento de la sociedad civil y el apoyo a la organización popular. Lo que ocurre es que las formas y proyecciones de dicha tarea han variado radicalmente, porque la realidad popular está mutando.

Las ONGs y la nueva cooperación

Merece una mención especial la consolidación de un amplio espacio no gubernamental en América Latina, lugar en el que se han desarrollado principalmente las elaboraciones y prácticas de la educación popular. Las ventajas comparativas de las ONGs para impulsar procesos educativos con participación de las bases, su flexibilidad y capacidad innovativa permiten considerarlas como recursos de gran importancia para el futuro. Por otra parte, el movimiento de ONGs se articula estrechamente con organismos de cooperación en los países desarrollados. Este rasgo, si bien involucra no pocas veces situaciones de dependencia financiera, también expresa la posibilidad de alianzas significativas para ampliar los espacios de autonomía de las expresiones sociales y para sustentar la construcción de alternativas de desarrollo compatibles con los intereses populares.

También para las ONGs los cambios que se han producido representan desafíos de envergadura. Obligan, en primer término, a consolidar la legitimidad y presencia social de la acción no gubernamental como aporte al desarrollo y la democratización. Ello implica luchar por el reconocimiento jurídico de su trabajo y por la difusión de sus propuestas en los espacios públicos, ocupando para ello los instrumentos modernos y masivos de comunicación. Por otra parte, las ONGs deben aumentar los niveles de coordinación entre sí, respetando la diversidad entre ellas, que es una de sus riquezas. La coordinación se hace ne-

cesaria para enfrentar temas como el desarrollo local y regional y estrategias globales contra la pobreza. Se requiere transitar de los pequeños proyectos a programas integrales de mayor duración y susceptibles de ser evaluados de modo permanente. Al mismo tiempo el impacto de su trabajo puede aumentar notablemente sobre la base de la cooperación interinstitucional en territorios o áreas determinadas.

Las ONGs también son un espacio en pleno desarrollo, por lo que deben aumentar su capacidad de invertir en sí mismas. Áreas especialmente relevantes son la capacitación y recalificación del personal -muchas veces con mucha experiencia práctica y poca formación académica-, la sistematización de las experiencias y el llevar adelante tareas de investigación más rigurosas de las realidades en que trabaja.

Otro ámbito importante es el de la concertación de esfuerzos con otros actores en la sociedad. Las ONGs requieren aprender a trabajar con entidades estatales, del mundo empresa-

rial, gobiernos locales, etc. que están teniendo incidencia en los procesos de desarrollo. Si bien es cierto que su vinculación prioritaria seguirá siendo la que mantienen con los grupos populares, ello no las puede conducir a una actitud de aislamiento social. La concertación supone la capacidad de ponerse de acuerdo en metas comunes, a partir de las cuales cada actor va definiendo su aporte, sin que ello exima de dosis importantes de conflicto y confrontación en torno a dichas metas.

La concertación se debe expresar en las relaciones de cooperación. Trascender la relación entre "receptores/donantes", para elaborar plataformas comunes en torno a los temas globales. Las concepciones de fondo que han animado la cooperación no gubernamental están siendo cuestionadas en su eficacia y orientaciones. Deben transitar a una nueva etapa, para preservar y proyectar la vigencia de concepciones plurales del desarrollo, evitando la consolidación de una visión única del mismo, que resulta excluyente de las grandes mayorías.

De manera conjunta se puede abordar la necesaria presión que es necesario ejercer sobre organismos bi y multilaterales que adquieren un enorme peso en programas sociales y de desarrollo.

Una pequeña moraleja a favor del cambio

El cuento de Bradbury tuvo un final feliz: los padres de la pirámide azul descubrieron que la criatura pertenecía a otra dimensión espacio-temporal. ¿Cómo hacer posible la paternidad-su proyecto- en esas condiciones? Luego de intentar inútilmente convertir a la pequeña pirámide en "uno de los nuestros", optaron por trasladarse ellos a la dimensión desconocida de su hijo/a. Aceptaron el riesgo de cambiar ellos para hacer posible un camino en común. Tres pirámides azules fueron la manifestación externa de la nueva y duradera alianza.

Educación desde una Perspectiva de Género

De la conciencia crítica a la conciencia ética

Rosa María Alfaro Moreno*

Los cambios se perciben y hasta se sienten, aunque poco hemos pensado y precisado sobre ellos en el campo de la educación popular. Necesitamos ordenar nuestras propias perplejidades. Los remezones que corren de un continente a otro requieren de serenidad para poder entender lo que estamos viviendo, qué es lo nuevo y lo viejo, cuál es nuestra postura y por dónde vamos a enrumbar. La imagen de un mar tormentoso que ha hecho naufragar los grandes mitos puede producir equívocos, porque necesariamente nos hace sentir pequeños, vulnerables, fracasados, fuera de época, disponiéndonos a borrar el pasado. Si bien hay más inseguridades que antes, estamos aún ubicados en un lugar de la sociedad cerca del pueblo y con un conjunto de propuestas hechas práctica, desde las que podemos pensar y evaluar. La invitación de "La Piragua" puede ser una buena ocasión para aclarar el panorama demasiado empañado por sorpresas, interpretaciones fáciles y desequilibrios mundiales sumamente complejos.

El sentido de libertad, justicia y comunidad: más allá de la crisis

Sería absurdo negar que vivimos una crisis de modelos alternativos para nuestras sociedades, los que servían de marco y sentido a las prácticas de la educación popular. Porque ella no podía sostenerse en sí misma, sino en una apuesta política más o menos general, comprometiendo

A partir de las reflexiones que surgen de aciertos y fracasos en el campo del trabajo con la mujer desde una perspectiva de género, la autora deduce en este artículo un giro en la formulación teórica de la educación popular.

algunos rasgos de la filosofía y el método pedagógicos con los de un sistema social justo y solidario. Pero no hay una relación mecánica entre modelos de organización social en crisis y desaparición de todos los principios que le dieron lugar. Porque podría ser que con los mismos podríamos, si se trata de ello, construir otros con rasgos de novedad.

Pero, también debemos admitir que esta crisis de paradigmas políticos tiene o se explica desde distintos fenómenos convergentes. No sólo está la caída de los socialismos reales. Está también la hegemonía y el "éxito" que ha venido adquiriendo la propuesta neoliberal, reduciendo al Estado a su

"...no hay una relación mecánica entre modelos de organización social en crisis y desaparición de todos los principios que le dieron lugar".

mínima expresión y levantando la propuesta privatizante del mercado capitalista como la única salida de organización de la sociedad; la ineficacia de los planteamientos cepalinos en nuestros países, porque no produjeron transformaciones significativas; el adelgazamiento de las opciones nacionales en plena transnacionalidad; la incapacidad de los partidos

* Directora de la Asociación de Comunicadores Sociales CALANDRIA, Perú.

"Me he preguntado muchas veces si esa sensación acumulada, de que lo anterior ya no vale, está escondiendo incapacidades para afinar los diagnósticos, dada la complejidad del panorama".

políticos para ser una alternativa y un movimiento ético movilizador, representativo y democrático; la inadecuación de las formas de representación política, no correspondientes con la pluralidad de diferencias; la emergencia de fenómenos culturales que redefinen los sentidos de la vida de los movimientos populares y de la definición de los actores; la disminución de la eficacia de las organizaciones de mujeres populares u otros actores en situaciones de extrema pobreza o de guerra; el narcotráfico y la corrupción generalizada; la misma ambigüedad de muchas de nuestras propuestas o la desarticulación entre quienes promovían y ejercían la educación popular, y otros aspectos más. La sociedad ha cambiado y nosotros también con ella, produciéndose grandes desajustes de comprensión y de aplicación de alternativas de cambio. Es decir, lo que está en crisis es el modelo mismo, porque no se adecua a esta realidad compuesta de tales rasgos. Necesitamos gestar otros.

Son indispensables, sin embargo, varias preguntas previas y relacionadas entre sí, con respecto a los contenidos y principios que construyan nuestras apuestas: ¿qué sigue vigente y qué no?, ¿qué es necesario cambiar y redefinir?, ¿qué requerimos aclarar o precisar?, ¿qué nuevos conflictos debemos afrontar hoy y que antes no existían?, ¿cómo diseñar nuevas propuestas sociales que dialoguen con la educación popular, para responder a lo que hoy somos como países latinoamericanos?, o, mejor dicho, ¿cómo la educación popular se hace cargo de estas interrogantes y aporta a resolverlas, conjuntamente con nuestros pueblos? Necesitamos mirar la propia historia y saber dónde estamos colocados, para no perdernos y darle una nueva ubicación política a la educación popular en esta etapa que requiere gran creatividad y productividad.

Porque muchos de los principios desde los cuales trabajábamos siguen siendo válidos, aunque cargados de complejidad y nuevos retos. Están allí: la práctica de la libertad en la línea de Paulo Freire y el sentido humano y transformador de la misma; la justicia como igualdad entre grupos sociales, culturas, generaciones y géneros; el sentido de comunidad entendida como pertenencias solidarias y dialogantes que no ignoran las demandas y desarrollos individuales, sino que los hace crecer en democracia. Los resultados prácticos de los nuevos modelos hegemónicos están produciendo tantos desastres, aquí en nuestros países como en Europa Oriental, ratificando nuestras dudas y precauciones.

Y porque, paradójicamente, aunque nuestros países han cambiado, hay viejos problemas que no han desaparecido. ¿Acaso no es cierto que siguen existiendo desigualdades sociales que más bien las nuevas racionalidades libera-

les las han pronunciado aún más? ¿Y que en los sistemas de producción, circulación y consumo, nuestros países han perdido fuerza y poder frente a los circuitos transnacionales, incluso formando parte de ellos? ¿Que la participación social y política más macro no ha requerido el compromiso de los diversos actores asegurando la producción de su identidad y la organización de su presencia? ¿Que la discriminación entre hombres y mujeres contribuye a una mayor deshumanización de la vida? Me he preguntado muchas veces si esa sensación acumulada, de que lo anterior ya no vale, está escondiendo incapacidades para afinar los diagnósticos, dada la complejidad del panorama. Como también está soslayándose responsabilidades, no admitiendo errores, cuando creíamos que los cambios estaban a la vuelta de la esquina y que la participación popular lo resolvería todo.

Una vez colocadas nuestras certezas, también debemos reconocer cuáles son los problemas nuevos, los conflictos, las encrucijadas. Porque lo que sí vivimos es un agotamiento del modo como hemos percibido la realidad, sin flexibilidad, de manera sustancialista y confrontativa, excluyendo. Donde hombres y mujeres, por ejemplo, eran sólo sujetos enfrentados por la opresión de género. El modo como percibíamos el poder y los métodos para conquistarlo es lo que hoy debemos revisar. Como también están en cuestión las estrategias educativas utilizadas para preparar las transformaciones de la sociedad, con inducciones instrumentales y simplistas. Sin embargo, hoy miramos con más transparencia lo que hacemos, nos asomamos mejor a la complejidad social, a la comprensión de los sujetos, admitiendo la dificultad del cambio.

"El reto es, entonces, diversificar y adecuar las propuestas educativas a los sujetos y sus modos de vivir el género".

Lo que viene a continuación es un conjunto de reflexiones que surgen de nuestros aciertos y fracasos en el campo del trabajo con la mujer desde una perspectiva de género. Evaluar y plantear reajustes es señal de que aún estamos vivas, dotadas de orejas grandes para escuchar y probablemente ese sea el capital simbólico acumulado en estos años de trabajo. Si bien no pudimos acercarnos más significativamente a la política, no perdimos las antenas para conducirnos, sobre todo hoy al estar en confrontación con los retos que vienen de una realidad deshumanizante.

Vivir las diferencias sin desigualdad

Hemos equiparado desigualdad con diferencia, o por lo menos no precisamos suficientemente el sentido de uno y otro concepto, tanto en el análisis como en la propuesta. Por lo tanto, asociamos, quizá inconscientemente, igualdad con homogeneidad, entendida como supresión de las diferencias. Ser iguales al hombre sugería ser como ellos, en algunas tendencias, eliminando lo que hemos construido las mujeres y mimetizándonos con defectos masculinos autori-

"...las experiencias educativas en el ámbito del género nos han enseñado que es necesaria una perspectiva más humanística y menos sociológica de la vida".

coherencias éticas. Es decir, el reto es juntar dimensiones de la conciencia y hacerlas interactuar. La perspectiva de género es más humana y puede dialogar con la utilidad. Necesitamos ejercitar la creatividad.

Placeres e identidades versus racionalidad crítica

La evaluación de algunas experiencias comunicativas de educación popular en la Red entre Mujeres del CEAAL, ha mostrado nuevos nudos problemáticos importantes. Nos ha permitido descubrir que en las mujeres destinatarias de estos medios alternativos con una perspectiva de género, habría una disociación entre racionalidad y placer. Es decir, modos de codificar la realidad y las ofertas que se les ofrecen en dos lógicas o claves de lectura aparentemente divergentes, por lo menos desde el punto de vista de nuestras propuestas comunicativas liberadoras. Aquella por la cual lo educativo estaría percibido y ubicado en lo racional e instructivo, en lo que debe aprenderse porque es útil para vivir, en los derechos que uno requiere saber para saber comportarse según la ocasión o la demanda que se le presente, desde un sentido más articulado al cálculo pragmático, a la orientación de una opinión que sea como antena de ubicación económica, social y política. Y aquella otra que busca entretenimiento, gratificación de los sentidos, emotividad, ensoñación y sentimiento, extrayendo placer, emociones, satisfacción del gusto. Y esto es importante porque la interacción con los medios más vinculada a la definición de las identidades de género estaría más empataada con el placer que con la racionalidad. Mientras que la conciencia crítica se concentraría en una racionalidad de utilidad.

¿Cómo dialogar más con el placer para llegar al pensamiento? ¿O cómo conectar el pensamiento más vital que toque la sensibilidad, el encuentro consigo mismas y los suyos, el goce y la risa de la socialidad? No podemos

renegar de la importancia del pensamiento y su relación con la ética de vida. ¿Cómo pensarse a sí mismo y al mundo con más integralidad? Sensaciones y reflexión, emotividad y razonamiento, afectividad y propuesta, deberían refundar las propuestas educativas. Una cultura creativa que hace sentir y pensar en una perspectiva que supera esta dicotomía. ¿Cómo lograrlo?

Habría que trabajar nuevos códigos y géneros comunicativos, trabajar con las imágenes que concentran y sintetizan ideas y formas, juicios de valor y sentimientos. Las coloquialidades han tendido a perderse con tantas dinámicas y metodologismos introducidos en la educación popular. Pero la gente requiere conversar con y más allá de lo testimonial, porque también quiere soñar, dibujar el futuro de fantasías que se las lleva el viento, porque no son recuperadas para proyectos de vida más amplios que las propias ganas de vivir o de aguantar.

Conciencia ética y humana

De todo lo anterior se deduce un giro en la formulación teórica de la educación popular, sin renegar de nuestros principios. Pues se trataría de recolocar el sentido de la conciencia, como acción de pensar el mundo y a sí mismos en él, para cambiarlo, como algo más que un acto racional, que comprometa también emotividades, intuiciones, sentidos trascendentes y sentimientos. Se trataría de una mayor integralidad de la propuesta, comprometiendo las producciones culturales en su conjunto. El sesgo racionalista debe incorporar otras formas de pensamiento que no son análisis solamente.

Ante los énfasis anteriores, las experiencias educativas en el ámbito del género nos han enseñado que es necesaria una perspectiva más humanística y menos sociológica de la vida. Es decir, más comprensiva de los sujetos y sus posibilidades de cambio en los diversos ámbitos de la existencia. Se puede así dar nacimiento a nuevos modos de entender la liberación que comprometan lo humano y por ende lo económico, lo político y lo cultural, y no al revés. Una conciencia ética es imprescindible porque integra y no disuelve, porque comprende y no elimina, porque hace fuerza para crear y no para destruir, porque es sensible y a la vez se indigna, porque razona y relaciona para conocer y entender, porque no niega el error pero sí exige la responsabilidad de educadores y pueblo. Entonces, la conciencia crítica es importante, pero el eje prioritario que le da sentido se ubicaría en una producción ética de mutuas y renovadoras responsabilidades.

Trayectoria y Nuevas Tareas de la Educación Popular Básica

Notas desde Nicaragua

Francisco Lacayo Parajón *

Introducción

En primer lugar hay que señalar que Nicaragua vivió, en la década de los 80, un proceso de revolución popular que dividió su historia en dos y al que hay que referirse para explicar cualquier fenómeno presente.

En ese período los sectores populares vivieron cambios democráticos cualitativos de varios órdenes. Mencionaremos algunos de ellos sin pretensión de exhaustividad:

a) La democratización de la educación, no sólo por la epopeya de la Cruzada Nacional de Alfabetización y el Programa de la Educación Popular de Adultos, sino a través de la total gratuidad de la enseñanza y de los textos; de la ampliación de la cobertura (uno de cada tres nicaragüenses participaba en el sistema educativo nacional); la creación de subsistemas como el de educación especial y la cobertura nacional del nivel preescolar; la reforma de los contenidos programáticos en coherencia con los programas económicos y sociales; la participación de muchos sectores en los análisis y toma de decisión del Plan Nacional de Educación (Consejo Nacional de Educación, la Gran Consulta sobre Fines y Objetivos de la Educación). La lista está lejos de ser exhaustiva. Sólo pretende esbozar la magnitud del proceso de democratización en este campo específico.

b) La democratización de la tierra a través de una Reforma Agraria que entregó en propiedad, a nicaragüenses sin tierra, más de tres millones de manzanas cultivables, en una década, hecho sin precedentes en la historia del país y quizás del continente, si lo analizamos en términos porcentuales sobre el total de la tierra cultivable del país.

c) La democratización sindical. Los sindicatos pasa-

Con estas notas, el autor realiza un intento de síntesis de algunas reflexiones y consensos básicos que, sobre el tema, alcanzaron las ONGs de Nicaragua que participaron en un foro sobre "Democracia y Educación Popular", promovido por CEAAL

ron de cerca de un centenar en 1979 a más de un millar en los primeros años de la década.

ch) La democratización de los servicios de salud y de seguridad social.

d) Las diferentes políticas y prácticas de subsidios a los sectores populares, no siempre con efectos positivos, desde el punto de vista económico.

e) La democratización del crédito bancario, con políticas que promovían el acceso a los pequeños productores.

f) La democratización del ejército y de la policía nacional. Esta última ostentaba el envidiable galardón de no sola bomba lacrimógena contra el

pueblo, en los años 80.

g) Una Constitución reconocida ampliamente por sus rasgos democráticos e innovadores en función de los intereses populares.

h) La promulgación e implementación de un estatuto de autonomía para las minorías étnicas de la Costa Atlántica del país que ha sido considerado, por observadores imparciales, como un modelo pionero en este campo.

Como decíamos al inicio, no pretendemos hacer ni un análisis, ni siquiera un recuento exhaustivo del proceso de democratización, en beneficio de los sectores populares, que promovió la Revolución Sandinista.

No obstante, esta democracia popular tuvo una práctica que generó fuertes limitantes que, a la larga, fueron causales de la pérdida del Gobierno Sandinista en las elecciones de 1990.

* Licenciado del Instituto Nicaragüense de Investigación de Educación Popular (INIEP), Nicaragua.

La agresión militar, económica y política a que fue sometido el Gobierno Sandinista creó una práctica política y social de guerra. En un contexto de guerra, cualquier democracia se ve sometida a fuertes limitaciones, justificables o no.

Las razones de seguridad de Estado y la necesidad político-militar y económica de centralizar los momentos de análisis, la toma de decisiones, las líneas de acción y los recursos funcionaron, de hecho (de nuevo repetimos, con justificación o sin ella), como verdaderas vacunas contra la práctica de la democracia popular.

Por otra parte, la tendencia a identificar el Estado con el aparato del partido gobernante y con el aparato militar limitó el oxígeno de la sociedad civil, anquilosando significativamente las iniciativas y los espacios de ésta.

Educación popular y democracia en el período del Gobierno Sandinista

Dentro de la concepción y práctica de la democracia popular, la Revolución Sandinista llevó a cabo un proceso de educación popular que tuvo, entre otras, las siguientes características democráticas:

a) Se llevó a cabo con un alto grado de participación de todos los estratos de la sociedad, fundamentalmente de los jóvenes y de los campesinos.

b) Implementó fórmulas de organización popular altamente insurreccionales, inspiradas en la lucha político-militar contra la dictadura, sobre todo en la Campaña Nacional de Alfabetización.

c) Definió el proceso de la educación popular como una "tarea nacional" en la que todos podían participar de alguna forma y, en sus primeros momentos, todo el país se tensionó en función de la educación popular.

ch) Democratizó las funciones magisteriales, promoviendo tareas accesibles a cualquier ciudadano patriótico, en el nivel de la alfabetización y educación básica.

d) Bajo la consigna de "El pueblo educa al pueblo" involucró en el proceso de enseñanza a los mismos "educandos".

Muchos de los primeros Coordinadores de Colectivos de Educación Popular (tras el período de la alfabetización) eran recién alfabetizados.

e) Creó un nuevo personaje social: el "maestro popular", un voluntario que participaba en las funciones magisteriales en forma patriótica y sin retribución salarial.

En el año 1980 había en el país más maestros populares voluntarios que maestros profesionales de escuela.

f) La red nacional de educación popular que se inicia en la Cruzada Nacional de Alfabetización y se consolida en el período de la Educación Popular de Adultos (post alfabetización), así como el método de enseñanza-aprendizaje y sus fórmulas de organización y participación sirvieron de matriz para otros programas de la democracia popular: jornadas de vacunación nacional, brigadas de salud, distri-

bución de subsidios alimentarios, capacitación en los procesos electorales, etc.

g) Debido al alto nivel de participación de empíricos ("chapiyos") voluntarios en la educación popular, a la masividad de la cobertura y a la incapacidad del Estado-partido de definirlo y controlarlo todo, se crearon grandes espacios para las iniciativas locales y la educación popular se convierte, de esa forma, en un verdadero semillero de cuadros y de inventivas de la sociedad civil.

h) El sistema educativo escolar tradicional es impactado fuertemente por la concepción metodológica y la práctica de la que dio en llamarse Educación Popular de Adultos. Una de las causales de esto, entre otras muchas, es el cambio que se opera en la juventud de los colegios secundarios que vivió la experiencia de la alfabetización nacional en el campo y en las ciudades.

La lista de características democráticas del proceso de la educación popular durante este período, es mucho más larga. No pretendemos agotarla en esta exposición.

No obstante, también hay que señalar algunas de sus principales contradicciones.

La situación histórica hizo ver que no era posible ni conveniente encauzar ese programa del gobierno revolucionario en los moldes del sistema escolar tradicional. De hecho, no se crearon escuelas sino colectivos de educación popular para garantizar la post alfabetización y la puesta en marcha de una educación popular básica.

Pero, el hecho de que el programa de Educación Popular de Adultos fuera ubicado oficialmente dentro del Ministerio de Educación creó una tendencia hacia la "formalización" de aquél.

La inspiración inicial había sido de que las organizaciones populares, con apoyo de los diferentes ministerios y no sólo del Ministerio de Educación, llevaran adelante este sistema de educación popular alternativa, sin negar el necesario proceso de ampliación de cobertura de la educación formal.

Al cabo de unos años, este proceso de formalización parece haber ido "escolarizando" negativamente la Educación Popular de Adultos. Hay que precisar que todavía no se ha hecho un estudio científicamente satisfactorio para confirmar esta hipótesis.

El proceso de educación popular nace como un programa revolucionario en el que, aunque el Estado y el FSLN asumen papeles conductores, se realiza en una original simbiosis con la sociedad civil y, de hecho, sin subvalorar el papel del Estado y del partido gobernante, la sociedad civil se convierte en el sujeto principal.

Lo que nos parece penoso es que debido a muchas razones que, aunque dignas de estudio, no podemos analizar en este escrito, el proceso de Educación Popular de Adultos se va estatizando y centrando en el Ministerio de Educación cada vez más, con el consiguiente descenso de la participación de otros organismos estatales claves, como el Ministerio de Desarrollo Agropecuario y Reforma Agraria, el Ministerio de Salud, etc.

Las mismas grandes organizaciones populares sindicales, gremiales, etc., van dejando estas tareas en manos

"...el proceso de Educación Popular de Adultos se va estatizando y centrando en el Ministerio de Educación cada vez más, con el consiguiente descenso de la participación de otros organismos estatales claves..."

del Ministerio de Educación y son relativamente pocos los esfuerzos y proyectos que, dentro de esta línea, se llevan a cabo bajo la conducción directa de las organizaciones populares. No hay que olvidar, sin embargo, que en los primeros años de la década surgieron múltiples proyectos populares inspirados en la Cruzada de Alfabetización y en la Educación Popular de Adultos. Como muestra, dos botones: los reporteros populares y las escuelas de audiovisuales de la CST.

La tendencia centralizante de la revolución no dejó de afectar negativamente las tareas de algunas ONGs que, desde antes del 79, estaban llevando a cabo procesos de educación popular, inspiradas fundamentalmente en la concepción pedagógica y metodológica de Paulo Freire y sus seguidores.

Por otra parte, nos parece evidente que, aunque el concepto de la educación popular que engendró la Cruzada Nacional de Alfabetización nunca fue rechazado oficialmente, su interiorización no siempre alcanzó los niveles esperados en la práctica de las instituciones de la revolución, tanto en el Estado como en el partido, en las organizaciones de masas y en las fuerzas armadas.

En la práctica, el discurso político, la acción de propaganda, los programas del gobierno y de las instituciones revolucionarias no llegaron a aplicar suficientemente la concepción metodológica de la educación popular que tantos frutos de democratización produjo, y no sólo en el campo educativo, en los primeros años de la década.

No tenemos la menor duda de que, en la raíz de muchos de los errores en los que cayó el proceso revolucionario y que han sido reconocidos, en términos generales, sobre todo después de 1990, estaba la ausencia de una correcta concepción metodológica de educación popular.

No obstante, también es objetivo reconocer que la vivencia de la educación popular permaneció en forma más o menos consciente y explícita en muchas acciones de las organizaciones revolucionarias. Un ejemplo típico fueron los brigadistas de salud y varios programas del Movimiento Comunal.

Algunos de los frutos democráticos de los programas de educación popular, tales como "la toma de la palabra" por parte de los sujetos populares, el análisis de la realidad, la búsqueda de fórmulas organizativas en la base para enfrentar los problemas y otros más, continuaron vivos en formas diversas.

No sabemos qué formas de acción, participación, organización, etc. hubiera tomado la revolución si no se hubiera vivido la experiencia de la Cruzada Nacional de Alfabetización. De lo que sí estamos seguros es de que esa

experiencia y su método marcaron definitiva y positivamente la práctica de la democracia en la Nicaragua revolucionaria.

En resumen, reconociendo lo limitado de este análisis, podemos afirmar que los procesos de educación popular que la revolución promovió oficialmente y aquellos que inspiró o a los que les proporcionó un contexto y una inspiración fueron factores claves en la creación del proceso democrático de esa época. Al mismo tiempo, hay que reconocer que esta concepción y práctica de la educación popular sufrió los efectos de los errores y limitaciones de la revolución y hubo una cierta pérdida de la concepción original de la educación popular.

Crisis y democracia en la Nicaragua de hoy

La sociedad nicaragüense se encuentra, al igual que sus hermanas centroamericanas, en una fuerte crisis política, ideológica y socioeconómica.

No obstante, en Nicaragua esta crisis asume particularidades propias del proceso histórico nicaragüense. La pérdida de las elecciones por parte del sandinismo fue un fenómeno que ni los triunfadores habían previsto. El proyecto sandinista fue construido y vivido en términos radicales en cuanto al control del aparato estatal. Aunque teóricamente se contemplaba la posibilidad de la pérdida del gobierno, en la práctica se actuó como si esto no fuera a suceder.

El proyecto sandinista estaba fuertemente acosado y desangrado por la guerra impuesta desde el exterior la que, a su vez, ya tenía una no despreciable sustentación interna. Nunca se sabrá lo que el sandinismo hubiera podido hacer si no se le hubiera acosado desde un inicio. Si se sabe lo que hizo, lo que intentó hacer y las limitaciones que le crearon tanto la agresión e intervención norteamericana como los propios errores e incapacidades internas.

Un alto porcentaje de la población (más del 40%) aportó un voto heroico e incondicional al proyecto revolucionario, a sabiendas de que la continuidad del gobierno sandinista significaba la continuidad de la agresión, de la guerra y de la consecuente crisis económico-social.

Otro sector, más numeroso, emitió un voto contra el sandinismo o contra los errores del sandinismo, o por miedo a la guerra y al acoso económico.

El hecho es que, desde 1990, asume en Nicaragua un gobierno que reconoce la necesidad, para ellos, de concertar con las fuerzas sandinistas. El traspaso de poder se hace en base a un "Acuerdo de Transición" entre el nuevo gobierno y el saliente. La situación era muy sui generis: un

"...esta concepción y práctica de la educación popular sufrió los efectos de los errores y limitaciones de la revolución y hubo una cierta pérdida de la concepción original de la educación popular".

gobierno anti-revolucionario era electo bajo la legitimidad de una Constitución revolucionaria que juraba respetar y defender, con unas fuerzas armadas revolucionarias garantes de dicha Constitución y en pleno contexto de guerra.

Por parte del sandinismo, aunque teóricamente se reconocía que la pérdida de las elecciones no era el fin del proyecto revolucionario, se vivió el desconcierto de quien no ha previsto ese desenlace ni está preparado para afrontarlo. A esto se añade el desmoronamiento de los proyectos históricos revolucionarios de la Europa del Este que, aunque nunca fueron un modelo en sentido estricto, sí jugaron un estratégico papel de apoyo, contención y abastecimiento.

En conclusión, a la común crisis socioeconómica de la región se suma, en Nicaragua, una fuerte crisis ideológica y política en las filas del sandinismo y de fuertes contingentes de los sectores populares.

La vivencia de la democracia por parte de la mayoría de los sectores populares estaba acostumbrada a pasar a través del proyecto y de la conducción, bastante centralista, de la dirigencia revolucionaria, estatal y partidaria.

Al perder el Estado, el Partido Sandinista entra en seria crisis. Acostumbrado a apoyarse en el Estado para mantener su aparato, el sandinismo vive, tras las elecciones, un proceso de desmantelamiento material y organizativo.

La izquierda y con ella la mayoría de los sectores

"...a la común crisis socioeconómica de la región se suma, en Nicaragua, una fuerte crisis ideológica y política en las filas del sandinismo y de fuertes contingentes de los sectores populares".

populares, se encuentran de la noche a la mañana sin un proyecto estratégico claro y viable, ante un proyecto neoliberal que, aunque tampoco tiene garantías de viabilidad, se presenta más coherente, sistematizado y con hegemonía mundial.

La implementación de los programas de ajuste neoliberales y fondomonetaristas desmantela, por su propia lógica, gran parte de los proyectos socioeconómicos que la revolución implementó en función de los intereses populares.

No sólo se recortan fuertemente los presupuestos de salud, educación y bienestar social, sino que se elimina casi todo tipo de subsidio. El sistema financiero recupera su lógica de hierro, los impuestos se incrementan y se monta una verdadera "fábrica de desempleo", tanto en el sector estatal como en el privado.

Aun en medio del desconcierto y deterioro ocasionados por la pérdida electoral, la crisis político-ideológica del sandinismo, el desempleo masivo (se calcula entre un 40 a 50% de desempleo y/o subempleo en la PEA), y cierto inmovilismo que los sectores populares perciben en parte de la dirigencia revolucionaria -aun en este contexto-, las or-

ganizaciones sindicales, gremiales y territoriales se enfrentan de inmediato a las políticas y programas estatales en un intento por "defender las conquistas de la revolución".

Los sectores populares se independizan cada vez más en sus análisis y decisiones de las líneas de la dirigencia sandinista, aunque sin cortar su relación político-ideológica con ella.

No pretendemos en esta exposición realizar un análisis integral de la situación de la democracia en Nicaragua, desde el punto de vista de los sectores populares. Nos limitaremos a sistematizar algunos de los rasgos que, desde el punto de vista de la educación popular, han atraído más la reflexión de las ONGs al servicio de los sectores populares.

En un encuentro que precedió a este foro logramos detectar los siguientes consensos:

1) La mayoría de los sectores del país enfatizan la necesidad de promover tanto la democracia política como la económica.

2) Aunque los diez años de gobierno revolucionario conllevaron grandes avances de democracia popular, también generaron, a causa del ejercicio centralista y a veces autocrático de la autoridad, una actitud de dependencia que está afectando actualmente a ciertos sectores populares.

3) Hay una crisis de definición de la democracia en los sectores populares de izquierda, aunque puede hablarse de consenso sobre el rechazo a las dictaduras.

En respuesta a la dificultad de una definición integral de la democracia popular deseable, se observa la tendencia a definir esta democracia "hic et nunc", a partir de los derechos concretos y básicos que, en este momento, reclaman los sectores populares. Los principales de éstos son: derecho al empleo, al salario suficiente, a la tierra con estabilidad y garantía, a la vivienda y a los servicios básicos de salud y educación, el acceso al crédito bancario para las operaciones económicas, la igualdad de género y los derechos específicos de las minorías étnicas.

Es alrededor de la búsqueda de mecanismos concretos para el ejercicio de estos derechos que se han organizado la mayoría de los sectores populares y sus acciones.

Por otra parte, aunque los sectores populares más claros reconocen la definición de la democracia burguesa como punto de partida necesario, señalan su función mediatizadora de las contradicciones del sistema y buscan en dicha democracia "el potencial revolucionario que la desborde". Para ello consideran muy importante la "democratización de las conciencias", es decir, la masificación de la toma de conciencia de la nueva realidad. Al mismo tiempo se muestran preocupados porque se garantice que las nuevas generaciones, que no vivieron la fuerza de la experiencia revolucionaria, no se "acomoden", en el futuro, al status quo. Quienes esto sustentan afirman que los sectores revolucionarios están perdiendo el control de los aparatos de reproducción ideológica.

4) La mayoría de los sectores de la sociedad rechazan la vía armada y proponen el diálogo político como método para buscar una salida nacional a la crisis.

5) Es frecuente la reflexión sobre el tipo y método de liderazgo que exige el momento actual. Esto va de la mano

con las críticas a los fallos del liderazgo revolucionario anterior. Pareciera que, paradójicamente, se observa, por una parte, el rechazo a ciertos tipos de liderazgo carismático y, por otra, una búsqueda y reclamo de este tipo de liderazgo por parte de los sectores populares.

6) Se ha podido comprobar con más claridad que el ejercicio de la democracia interna, en las diferentes organizaciones populares, tuvo y sigue teniendo fuertes debilidades. En medio del proceso revolucionario y a veces amparado y pretextando su legitimación en éste, se incubaron formas autoritarias, autocráticas y centralistas en algunas organizaciones revolucionarias y populares.

7) También se ha podido comprobar que los sectores populares poseen capacidad de análisis y de toma de decisiones, independiente de la dirigencia partidaria.

8) La mayoría opina que hay una crisis de legitimidad de los partidos políticos, aunque el FSLN sigue guardando una capacidad de convocación y movilización muy por encima de la de los otros partidos de la sociedad.

9) Una de las conquistas positivas del proceso revolucionario, que formalmente se consolida en las últimas elecciones, es el peso específico de los municipios y sus autoridades. No obstante, los datos revelan una fuerte tendencia al comportamiento autocrático de los alcaldes recién electos.

10) Aunque la democracia revolucionaria reconoció la especificidad de los diferentes sectores populares, fue muy fuerte la tendencia a la homogeneización en las líneas y en el tratamiento. Actualmente, la tendencia es la de priorizar el tratamiento de lo específico de cada sector. Esto puede deberse, en parte, a la ausencia de un proyecto común y estratégico de los diferentes sectores populares. Igualmente algunos analistas sostienen la existencia de un deslizamiento del interés desde los temas de la democracia pública hacia los derechos privados.

11) Tanto las fuerzas políticas revolucionarias como las principales organizaciones populares aceptan la necesidad de los ajustes estructurales, pero exigen una equitativa distribución de sus costos y un plan económico más claro, integral y de largo alcance. Algunos analistas hablan al respecto de "una estrategia sin sujetos y de sujetos sin estrategia", refiriéndose al grupo gobernante y a los sectores populares, respectivamente.

12) Se reconoce la existencia de una libertad de expresión en el sentido tradicional. Los sectores populares, por su parte, heredaron del período del gobierno revolucionario el control, al menos indirecto, de un buen número de eficientes aparatos de comunicación de masas.

13) La "producción masiva de desempleo" que provoca el modelo económico hace crecer cada día más el universo de los sectores populares. Sumado esto a la inflación, provoca en los sectores populares un proceso acelerado y continuo de pauperización. A los sectores populares tradicionales se suman nuevos sujetos (algunos de ellos con una formación académica relativamente alta), expulsados por el desempleo hacia el universo de los pobres.

14) Los sectores medios siguen engrosando masivamente el sector informal y el mundo de los desempleados, en un proceso de pauperización continuo.

15) Se habla del derrumbe de los mesianismos y de las utopías, o se señala la crisis de estos fenómenos, aunque, por su parte, el proyecto neoliberal se presenta como un nuevo mesianismo o utopía.

16) En reacción a la tendencia totalizadora, masificadora y homogeneizadora en la que cayó, a veces, el proyecto revolucionario, algunos analistas y organizaciones priorizan la promoción de microproyectos. Otros sostienen que sin negar la validez (táctica o estratégica) de los microproyectos, no debe olvidarse que el proyecto hegemónico imperante se presenta como un macroproyecto que ha logrado el consenso de los sectores económicos dominantes, tanto a nivel nacional como internacional y que no puede ser enfrentado únicamente desde la dimensión de los microproyectos y de espacios populares dispersos.

17) La concepción y la práctica de democracia está siendo fuertemente ligada a la concepción y práctica de sociedad civil, aunque parece evidente que el contenido de esta última es aún muy heterogéneo y vago entre los sectores populares.

18) Nuevos sujetos sociales que se definen a partir de las problemáticas específicas de género, etnia, edad y medio ambiente están creciendo en su capacidad de transmisión de mensaje, convocatoria, proselitismo y movilización. Es evidente la relación directa entre este hecho y la crisis de legitimidad de los partidos políticos e incluso de los tradicionales sindicatos y gremios, sin que esto signifique que las crisis de éstos es la causa de lo primero.

"En respuesta a la dificultad de una definición integral de la democracia popular deseable, se observa la tendencia a definir esta democracia "hic et nunc", a partir de los derechos concretos y básicos que, en este momento, reclaman los sectores populares".

19) Uno de los temas que sigue teniendo relevancia en la polémica sobre la democracia es el de la "mediación" en los proyectos de y con los sectores populares. Se discute sobre la legitimidad y validez de la "intervención" en los sectores populares, por parte de grupos intelectuales o políticos, versus el respeto al "saber y decisión espontáneos y tradicionales" del pueblo. Dentro de esta discusión hay consenso en afirmar que los partidos políticos han perdido mucho de su monopolio de análisis y conducción sobre los sectores populares.

20) Ante la grave crisis económica, la carencia de tierra y de vivienda, el alto índice de desempleo, la falta de créditos para los pequeños productores y la crisis de autoridad del gobierno y de los partidos políticos, se está viviendo el fenómeno de "reconciliación" y unificación de criterios, organización y lucha de amplios sectores campesinos, compuestos por desmovilizados del ejército y de las filas de la contra. El pueblo ha dado en llamar, al sector surgido de esta alianza, "los revueltos".

En su argumentación sostienen que todos ellos tienen la misma condición y problemática de clase y que deben luchar juntos, independientemente de su ubicación en la guerra recién pasada.

Estos son algunos de los rasgos relevantes que llaman la atención desde el punto de vista del papel de la educación popular en función de la democracia, en la Nicaragua de hoy.

Las perspectivas de la educación popular y la democracia en Nicaragua.

I. Una concepción de la educación popular básica desde el sur.

Creemos que la tarea de la educación popular debe imponerse una redefinición en función de la nueva situación y de la nueva condición de los sectores populares.

¿Qué educación hay que promover en un pueblo desconcertado por los profundos cambios de la sociedad actual, con más de un 45% de desempleados, ante un proyecto socioeconómico y político muy diferente al recién vivido?

¿Qué educación popular se puede proponer a un pueblo mayoritariamente desempleado, al que de nada le sirvió la educación adquirida para garantizar el mínimo derecho al trabajo?

Vamos a tratar de plantear, en forma muy sintética, algunos de los conceptos y principios que consideramos deben guiar el reto de la educación popular en la Nicaragua de hoy. Esta propuesta se orienta, sobre todo, al nivel de la educación popular básica.

En primer lugar, debemos afirmar que, en la educación popular, lo popular no es un adjetivo sino un sustantivo.

Todo proceso educativo está definido por el sujeto en proceso de educación y por el proyecto de este sujeto.

La teoría de la educación popular, por lo tanto, es en primer lugar una teoría sobre los sectores populares y sobre su(s) proyecto(s).

Consideramos que no debemos emplear el concepto de educación de adultos, sino el de educación popular. En efecto, en nuestros países, los "extraescolares", los expulsados del sistema educativo son tanto niños (a los que la sociedad exige funciones socioeconómicas de adultos) como adultos propiamente dichos. Nuestras sociedades engendran dos aberraciones: muchos niños de sectores populares son obligados a comportarse socioeconómicamente como adultos, y a los adultos populares sin formación escolar se les ofertan programas infantiles en horas extralaborales.

Estos adultos populares no son "un niño grande". Su perspectiva existencial y socioeconómica es muy diferente a la del niño "clásico" de los manuales.

La educación de los niños dentro de los sistemas educativos clásicos, trata de coadyuvar al desarrollo y crecimiento sano y armónico de una personalidad que va ordinariamente camino hacia la madurez.

En la educación popular de adultos se parte de lo que estos ya son, para ayudarles a realizar su proyecto.

En sentido estricto, podemos afirmar que la educa-

ción popular no depende en primer lugar de la ciencia pedagógica. Si queremos seguir utilizando el término pedagogía tendríamos que precisar que se trata, además, de una antropología, de una economía, de una sociología y de una sicología.

La ciencia naciente de la educación popular en nuestros países del Sur no se identifica con la pedagogía infantil.

Tampoco se identifica, en general, con los conceptos nórdicos de "educación para la tercera edad", "actualización profesional" o "educación permanente".

Estos últimos conceptos presuponen que el adulto ha recorrido ya los caminos oficiales del sistema educativo. De hecho, en nuestras sociedades las personas de edad de los sectores populares, que no terminaron (o ni siquiera iniciaron) el plan educativo previsto, se preocupan más por la amenaza del desempleo y la miseria que por una posible "educación para la tercera edad".

II. Educación reivindicada y educación alternativa.

Para su educación básica los sectores populares poseen dos espacios y dos opciones de lucha:

a) Reivindicar el acceso, en igualdad de condiciones y oportunidades, a los sistemas educativos oficiales y exigir, al mismo tiempo, su participación en la definición de los contenidos programáticos y de las modalidades metodológicas, con miras a que los planes y programas de estudio de los sistemas nacionales de educación sean coherentes con los intereses de las grandes mayorías, que son, precisamente, los sectores populares.

Es la lucha por una educación nacional, popular, democrática, coherente, oportuna, eficiente y eficaz.

b) Pero los sectores populares necesitan también diseñar e implementar sistemas alternativos de educación propios y exigir el apoyo estatal a estos proyectos alternativos. Esto debe ser así porque no hay garantías de que el acceso a los sistemas educativos, en las condiciones actuales de nuestros países, pase de ser un derecho formal para la inmensa mayoría de los sujetos populares.

III. En la educación popular la contradicción no está entre lo formal y lo no formal, ni entre lo tradicional y lo moderno, sino entre lo coherente-eficiente y lo incoherente-ineficiente.

Si la educación popular alternativa se lleva a cabo, muchas veces, en modalidades no formales, no es por vocación natural sino por las condiciones reales del sujeto popular.

Si el sujeto popular no se puede "profesionalizar" como educando, su proceso educativo no podrá adquirir la formalidad que logra en un niño, en el cual el proceso educativo define su condición social. Si un campesino pobre está en un proceso educativo no se identificará por medio de "una tarjeta de estudiante" sino por su condición de productor o incluso de desempleado.

La educación formal de los niños toma su forma del sistema educativo y de la escuela. La educación de los sectores populares, si es auténtica, debe tomar su forma de las condiciones de vida y del proyecto de estos adultos.

No obstante, la educación popular básica debe ser sistemática porque tiene que ser coherente y eficiente-eficaz.

IV. ¿Ciencia o asignaturas en la educación popular?

Las asignaturas son una forma de organizar y dosificar el saber y la ciencia en los sistemas escolares. La experiencia nos dice que la organización del conocimiento, a través de las asignaturas, no es siempre la más adecuada en la educación popular.

Esto nos lleva al concepto de Educación Básica. Para el adulto popular (incluyendo en ellos al niño-adulto) lo básico no coincide necesariamente con los programas de una escuela primaria o secundaria. Lo básico está definido por las demandas de su proyecto concreto de sobrevivencia y/o desarrollo y liberación.

Así, por ejemplo, en las cooperativas de Nicaragua las nociones fundamentales de cartografía se convierten, en estos momentos, en un contenido básico, aun cuando esta "asignatura" no se encuentra en los programas de las escuelas primarias y secundarias.

En estos momentos la educación popular tiene el reto de definir los contenidos básicos de conocimientos, actitudes, destrezas y habilidades que permitirán a los sectores populares asumirse y asumir sus proyectos.

V. Algunas líneas metodológicas para el nuevo momento de la educación popular básica.

Dado el análisis de la coyuntura nicaragüense, consideramos que, sin ser las únicas, la educación popular debe poner énfasis en las siguientes líneas metodológicas, algunas de las cuales, aunque ya tuvieron una expresión en épocas pasadas, deben ser redefinidas en el presente. Dadas las circunstancias, nos limitaremos a un puntéo sintético.

1. Iniciativa y participación popular en todos los momentos del proceso educativo.

En estos momentos, la educación popular debe promover una participación con iniciativa, lo cual supone, incluso, que el proyecto educativo y sus objetivos deben surgir de una demanda explícita de los sectores populares, aunque al principio esta demanda no logre expresarse en toda su coherencia. Allí empieza la educación popular, no después. Esta es también la primera dimensión del autoaprendizaje.

La calidad y fuerza de esta iniciativa se convierte en criterio para evaluar los niveles de desarrollo del grupo y la posible función complementaria del educador popular.

2. Sincronía y respeto con y hacia el ritmo y la dinámica de vida de los sectores populares.

Cada cultura y/o subcultura (étnica, sectorial, de clase, de edad o de género) tiene su propio ritmo y su propia dinámica. Esto no significa sacralizar los contenidos y la lógica del sistema cultural. Lo que sí puede afirmarse como principio en la educación popular es: "Nunca nada contra la tradición y el saber popular, pero siempre a partir y más allá de éstos". La "intervención" de la educación popular asume entonces la naturaleza de un "injerto". De hecho, la "intervención" es una realidad siempre presente en los sectores populares.

3. La sistematización del saber popular.

Este principio se complementa con el anterior.

En la educación popular nunca se parte de cero y siempre se puede partir de cualquier nivel. En el caso de

Nicaragua, a pesar de los profundos cambios y crisis recientes, los sectores populares no son una página en blanco, sino todo lo contrario.

Al iniciar el proyecto educativo los sectores populares ya están viviendo sus problemáticas y han definido algún tipo de objetivos, ya manejan un sistema de conocimientos, independientemente de la coherencia y veracidad de éstos.

Metodológicamente, es importante valorar el nivel de coherencia y objetividad de este saber y, para ello, es necesario promover el proceso de sistematización. Es importante también descubrir de qué forma y con qué estrategia se construye el saber y el conocimiento en los sectores populares.

4. La especificidad y profesionalismo del educador popular.

La función y el status del educador se desprenden de la concepción pedagógica y metodológica de la educación popular. A la pregunta ¿Qué educador? hay que responder con la pregunta ¿Para qué sujeto? y ¿Para qué proyecto?

El educador popular vivirá también un proceso de educación y transformación simultáneo y en interrelación más fuerte y radical que el que está supuesto vivir el maestro de niños.

La situación del educador popular es, en muchos aspectos, muy diferente a la del educador de niños.

Hay más de una forma de presencia del educador popular entre los sectores populares. La gama va desde la total integración al medio y condiciones de vida populares hasta los que, conservando sus propias condiciones de vida (que siempre deberían llevar el sello de la sencillez), hacen suyos los intereses populares.

Cualquiera que sea la modalidad de presencia y relación, este status exige que el educador "se haga pueblo" de alguna forma, sin renunciar a la especificidad de educador. De lo contrario, la relación deja de ser complementaria y dialéctica, es decir, deja de ser educativa.

Su función debe plantearse como transitoria. El educador debe ir desapareciendo como tal, aunque surja luego otro tipo de relación. Este es uno de los criterios del éxito de la educación popular.

Si se acepta la especificidad del educador popular es evidente la necesidad de su profesionalización.

La sociedad ha profesionalizado la carrera del maestro de escuela, aceptando como normal y funcional un universo permanente e, incluso, creciente de niños en proceso educativo. Por lo tanto, ven la escuela y al maestro como instituciones estructurales y permanentes. En cambio, el universo de adultos populares (incluidos los niños-adultos) que no han accedido ni accederán al sistema educativo, es visto como algo accidental, como una disfuncionalidad minoritaria que puede atenderse con acciones extraordinarias y emergentes. Pero, la realidad es que este universo de extraescolares populares es cuantitativamente muy grande en nuestros países y va en crecimiento permanente.

5. El subsidio en la educación popular.

La educación popular debe manejar el subsidio con gran austeridad y celo. Subsidiar es por naturaleza un apoyo temporal y parcial.

Más aún que otros sujetos, los sectores populares deben liberarse y desarrollarse a partir de sus propios recursos. La opresión tiende a convertirlos en sujetos naturalmente dependientes, por lo tanto, la educación popular debe promover al máximo la capacidad de autogestión y autodidactismo y sabemos que cualquier tipo de subsidio lleva el germen de la dependencia.

¿Cómo saber entonces cuándo y cómo debe permitirse el subsidio para que no refuerce la dependencia?

Creemos que la experiencia de la educación popular nos da algunos criterios:

- Todo subsidio debe ser vivido en forma consciente y analítica.

- La promoción de la participación con iniciativa lleva al sujeto popular a rechazar cualquier subsidio innecesario.

- Hay que acordar con los sectores populares la fecha final de todo subsidio. Nunca deben prolongarse, en etapas posteriores a las previstas, modalidades de subsidio propias de etapas anteriores.

- Es preferible caminar lento pero libre, que rápido hacia una mayor dependencia.

- El principio de avanzar de lo simple a lo complejo permitirá experiencias de éxito y autovaloración que vacunan contra la expectativa de subsidios innecesarios.

- La educación popular no debe realizar nada que el colectivo pueda hacer por sí mismo, aunque esto suponga un ritmo más lento en el proceso.

En muchos casos, el subsidio no es más que una proyección del educador popular (eficientemente manipulada por algunos colectivos) y un signo de su impaciencia y de su incorrecta valoración del sujeto popular y de sus metas educativas.

6. Concientizar y problematizar.

La concientización, hoy más que nunca, debe ser problematizadora. En la educación popular hay que "reconocer" lo ya sabido, problematizándolo, empujándolo por medio del método socrático hasta su cuestionamiento. Hay que re-hacer lo ya hecho y re-formar la forma de hacerlo. Es el momento de la pregunta como didáctica. Es el educador preguntando continuamente ¿Por qué? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Para qué?

En Nicaragua, tras las vivencias recientes de los sectores populares, este proceso de concientización-problematización tiene casi una función de terapéutica social e ideológica. No se puede proceder como si aquí no hubiera pasado nada.

7. Articular y comprender lo macro a partir de lo micro.

Afirmar lo cotidiano y concreto como punto de partida no es una opción por la autarquía y el localismo.

Para que el proyecto o los proyectos de los sectores populares tengan viabilidad es necesario que éstos comprendan la naturaleza y lógica de la dimensión macro del sistema que los oprime y los niega. Un microproyecto que ignore las leyes de lo macro no tiene garantías de viabilidad y éxito.

Lo macro está presente en lo micro en forma cada vez más totalitaria. El estudio de lo macro se impone como contenido de la educación popular, pero no en abstracto sino a partir de sus manifestaciones y presencia en la dimensión micro de los proyectos locales y/o sectoriales.

8. En el binomio enseñanza-aprendizaje poner el énfasis en el aprendizaje. El autodidactismo.

Privilegiar el aprendizaje está en boga en todos los ámbitos educativos, hoy en día.

Para la educación popular este principio es doblemente válido. La educación popular debe, en primer lugar, enseñar a aprender. Y no de cualquier forma ni en cualquier contexto, sino en el medio concreto de los sectores populares en donde, fuera de la escuela (si la hay en la localidad), nuestras sociedades son extremadamente pobres en instituciones educativas (como bibliotecas) que faciliten el proceso de autodidactismo. Hay que preparar a los sectores populares a subsistir en la nueva jungla social, con la suficiente capacidad, habilidad y destreza para inventar y producir, con los elementos a su alcance, la alimentación educativa que vayan necesitando y que no les proporcionarán los "supermercados" del sistema educativo que, ordinariamente, les son inaccesibles y que no están hechos para ellos.

9. Educar produciendo.

En nuestros países la educación popular es siempre, de alguna forma, alternativa, en la vida y para el presente.

En muchos de nuestros países, una gran parte de los sectores populares son "extra-escolares" y no volverán más a la escuela para "ponerse al día". Por lo tanto, no hay que ofertarles una educación paralela a su proyecto de vida. Creemos que, en estos momentos, en estos países, "no hay que educar para producir o subsistir" sino "educar produciendo".

A nuestros parecer, esta es la educación popular prioritaria para la inmensa mayoría de las poblaciones populares de nuestro Sur. Cualquier otra modalidad, bienvenida sea, siempre que pague su cuota de eficiencia-eficacia, coherencia, oportunidad y vocación a la masificación.

Bajo esta concepción, la educación popular intenta convertir en un proceso educativo los proyectos populares de producción, organización, salud, etc.

Epílogo

Nos hemos reunido para iniciar una reflexión sobre el fenómeno de la democracia en nuestros países y los futuros derroteros de la educación popular en función de esta realidad.

Esta reflexión será un éxito si logra detectar las constantes regionales y, por ese medio, permite distinguir más las especificidades de cada país y/o sector. De todas maneras, en el mundo actual estamos obligados no sólo a realizar esfuerzos de sistematización y análisis, sino que debemos avanzar en la conceptualización y teorización. Muchos pilares de referencia teórica y metodológica están en crisis. Esto es normal y, de alguna forma, positivo.

Esperamos haber aportado algo en este sentido.

Balanço da Educação Popular Através do Ensino Público

Sérgio Haddad*

Já há um certo tempo nos acostumamos a tratar o tema da educação popular nos seus vários sentidos. De fato, ao deslocarmos a educação enquanto prática social (traduzida em modelos, sistemas, regras e metodologias) para o lugar social das idéias sobre o saber e o fazer pedagógico, acabamos por identificar, sob o mesmo conceito de educação popular, práticas diferenciadas⁽¹⁾.

O âmbito do ideário da educação popular está delimitado pelo compromisso político dos educadores de diferentes práticas educativas com os setores populares, com processos permanentes de fortalecimento destes setores como condição necessária para a construção de modelos de sociedades cada vez mais democráticos, com justiça e equidade social. A participação do educador neste compromisso se realiza tanto na produção e socialização do saber, como na reapropriação por parte dos setores populares dos meios que tornam possíveis a produção autônoma deste saber.

Vou tratar neste texto de um dos sentidos da educação popular: a educação através do ensino público. No Brasil, este sentido tem sido abordado de maneira mais profunda pelos professores Celso de Rui Beisiegel e Vanilda Pereira Paiva⁽²⁾. Produzido, significado e realizado no contexto de uma sociedade de classes como a nossa, o ensino público brasileiro carrega sua marca: «trata-se, basicamente, ... de uma educação concebida pelas elites com vistas à preparação do povo para a realização

O autor realiza uma análise a partir da relação democracia e desenvolvimento.

de determinados fins... Enunciado como uma tarefa de iniciativa oficial, o ensino público, transposto como ideário liberal das nações mais desenvolvidas, foi se incorporando como direito de cidadania, nas legislações educacionais do Brasil e de toda América Latina.

Estabelecido por nossas elites de maneira antecipatória às reais demandas da sociedade, o ensino público foi gradativamente tornando-se preocupação de vários setores da população. Foi bandeira de luta entre educadores preocupados com as bases democráticas da nossa sociedade, bem como entre aqueles que viam na educação a alavanca fundamental para o desenvolvimento.

Há no entanto, uma manifestação surda, que apenas muito recentemente passou a ser ouvida e estudada por educadores e pesquisadores: a luta dos próprios setores populares para conquistar e realizar uma escola pública de acordo com seus interesses⁽³⁾. Foi só a partir de 1930, com o governo de Getúlio Vargas e a consequente constituição de um poder centralizado, que foi possível o desenvolvimento de um processo de industrialização rápido e crescente. Este processo acabou por provocar um movimento migratório significativo para os grandes centros

urbanos, motivados pelos surgimento de novas oportunidades de trabalho.

É dentro deste contexto que os grupos populares passam a reivindicar e lutar por mais escolas.

Esta presença popular, pressionando o setor público, unida aos interesses de outros setores da sociedade preocupados com os nossos destinos democráticos, acaba por fazer, de maneira contraditória, o sistema concebido pelas elites passar a ser um sistema escolar formalmente aberto a todas as camadas da sociedade.

É este pano de fundo que nos permite passar então a refletir sobre a crise da realização deste modelo nos dias atuais, ou seja, a crise da educação pensada como ensino público.

* Secretário Geral Adjunto do Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), São Paulo, Brasil.

(1) Carlos Rodrigues Brandão em seu livro *Educação Popular* (São Paulo, editora Brasiliense, 1984) caracteriza, pelo menos quatro diferentes sentidos da educação popular: a educação da comunidade primitiva, anterior à divisão social do saber, a educação popular como uma educação das classes populares, a educação popular como educação do poder popular em uma sociedade igualitária, a educação popular como educação de ensino público.

(2) Veja em especial: Vanilda Pereira Paiva, *Educação Popular e Educação de Adultos*, São Paulo, Edições Loyola, 1973, Celso de Rui Beisiegel, *Estado e Educação Popular*, São Paulo, Pioneira, 1974.

(3) Beisiegel, obra citada, pág. 32.

(4) Vários são os estudos que tratam da questão da participação popular na luta por acesso à escola. Destaco apenas alguns mais importantes pelo pioneirismo e pela qualidade das análises: CAMPOS, Maria M. Malta, *Escola e Participação Popular: a luta por educação elementar em dois bairros de São Paulo*, São Paulo, FFLCH/USP, 1982 (Tese de Doutorado); SPOSITO, Marlília Pontes, *A ilusão teórica: a luta por educação nos movimentos populares*, São Paulo, FEUSP, 1988 (Tese de Doutorado); CAMPOS, Rogério Cunha, *A luta dos trabalhadores pela escola*, São Paulo, Loyola, 1989.

Para tanto, tomo emprestado, a título de especulação, as análises sobre as relações entre desenvolvimento e democracia⁽⁵⁾. Seria a democracia condição para o estabelecimento de um desenvolvimento com equidade? Seria o desenvolvimento condição para o estabelecimento de regimes democráticos plenos? Haveria uma relação interveniente entre desenvolvimento e democracia?

Ao longo da última década, a América Latina percorreu caminhos diferenciados entre desenvolvimento e democracia: o fim deste século registra uma das épocas de crescente amplitude democrática, e, ao mesmo tempo, de maior crise econômica e social.

A «década perdida», assim chamada pelos economistas latino-americanos, produziu efeitos avassaladores. Desde a crise de 1982, a renda per capita da região caiu mais de 10% enquanto sua dívida externa cresceu quase 100 bilhões de dólares, chegando a 410 bilhões. Isto obriga a região a transferir para fora 3% da sua produção total e mais de 20% necessários para investimentos e importações vitais. Provoca déficits orçamentários elevados, com altas taxas de juros e elevados índices de inflação. Neste quadro, os investimentos diminuíram, deixando os parques industriais ociosos, deteriorados e sem competitividade no quadro de crescente modernização internacional.

Os efeitos sociais desta crise são dramáticos: aumento do desemprego e do subemprego, deterioração salarial, queda vertiginosa na qualidade de vida da maioria da população, incremento da violência.

Por outro lado, o caminho da democracia durante a década de 80 foi real e significativo na América Latina. Houve eleições presidenciais em praticamente todos os países, com transmissão de poder de um presidente a outro, de modo rotineiro, tanto entre aliados políticos como entre adversários. Ampliaram-se os espaços democráticos junto aos meios de comunicação, diminuindo a censura e a intervenção do estado. Ampliaram-se os espaços de organização e manifestação populares. Foram significativos os avanços no campo dos direitos for-
mais.

No entanto, tais democracias acabaram por se constituir de maneira precária, permanecendo, ao lado das conquistas mencionadas, continuidades do sistema autoritário anterior nas diversas políticas, nas instituições e nos indivíduos, muitos deles representativos da própria constituição dos regimes autoritários anteriores.

Além do mais, estas novas democracias se expressam em sua institucionalidade de maneira pobre frente aos movimentos democráticos que as fizeram surgir. Diferentemente do que ocorreu com os processos de democratização nos países europeus, onde se restaurou uma face democrática plena, com desenvolvimento, os países latino-americanos não conseguiram traduzir o amplo movimento democrático gestado no espaço da sociedade civil em uma institucionalidade de mesmo molde. Limitados ao discurso neoliberal, os governos dos mais diversos matizes acabaram por buscar implantar uma política econômica de consequências recessivas e excedente da maioria da população.

Assim, para uma boa parte dos países do continente, o movimento de democratização acabou limitando a participação pública na vida política de uma grande parcela da população, condicionados que estavam aos níveis mais baixos de acesso aos bens materiais e culturais produzidos pela sociedade. Conforme o relatório de 1990 do Diálogo Interamericano: «A conquista direta do poder pelos militares não é mais perigo fundamental ao progresso democrático na América Latina, embora ainda seja uma ameaça em alguns países. Hoje, o maior risco deriva da erosão gradual da confiança pública em governos eleitos que são incapazes de se dedicarem eficazmente aos problemas fundamentais que afetam a vida nacional: deterioração econômica prolongada, intensa discórdia civil, enormes disparidades de renda e riqueza, instituições públicas insensíveis, contínua ingerência militar nos assuntos políticos, além de crime e corrupção oficial generalizados»⁽⁶⁾.

Como este quadro explica a atual crise da educação popular no seu sentido de ensino público.

Os avanços democráticos pro-

duzidos nos últimos anos não só têm permitido como também têm estimulado demandas sociais crescentes, dentre elas a educação. Não é à toa que todo programa político tem a questão educacional como uma das suas prioridades. Isto ocorre não só porque há consenso social de que a expansão do sistema público de ensino é condição para o desenvolvimento e para a democracia.

A pressão junto às novas democracias latino-americanas estimulou o aumento do atendimento escolar. No entanto, a expansão da oferta de vagas esteve condicionada à situação de crise econômica que vivemos na última década. De fato, o que podemos observar para o caso da América Latina e Caribe, foi um estancamento da porcentagem dos gastos crescer de 3,2% até 3,9% na década de setenta, se manteve praticamente nestes níveis nos anos oitenta. Muito distante dos 6% em média dos países de primeiro mundo.

Por outro lado, esta situação tem um agravante. Nos anos oitenta, os gastos públicos e o Produto Nacional Bruto decresceram na região o que faz com que esta estabilidade signifique, na prática, menores recursos. Os gastos públicos destinados à educação diminuíram de 31,3 milhões de dólares em 1980 para 26,6 milhões em 1985, quer dizer, queda em 15,1%. Os gastos públicos em educação por habitante caíram de US\$ 88 em 1980 para 67 em 1987 (24%)⁽⁷⁾. Como podemos perceber, os sistemas públicos de ensino foram financiados com menos recursos.

Apesar da queda no volume dos recursos, a pressão permitiu uma ex-

(5) Esta questão tem sido tratada de maneira especial pelo cientista político Francisco Weffort, a quem devo parte da minha análise. Veja: *A América Errada*, Lua Nova, São Paulo, CEDEC, Outubro 90; «O Estado do Desenvolvimento: democracia política e desenvolvimento econômico», In: *Desenvolvimento, Cooperação Internacional e as ONGs*, Rio de Janeiro, IBASE, PNUD, 1992.

(6) *As Américas num Novo Mundo*. Relatório de 1990 do Diálogo interamericano, The Aspen Institute, Washington, DC, 1990. Pág. 49.

(7) Dados extraídos do documento *El financiamiento de la educación en período de austeridad presupuestaria* de Ana María Corvalán M. (Compiladora). Santiago, Chile. UNESCO/OREALC, 1990.

pansão da matrícula total do sistema de ensino, ainda que com maior lentidão, uma vez que a taxa anual de 4,5% entre 1970-1980 caiu para 2,4% em 1980-90.

Ora, como foi possível manter a tendência democratizadora de expansão das matrículas com menores recursos provocados pela crise? Alguns fatores podem ser identificados: queda na renda real dos professores permitindo um aumento do número de contratados com o mesmo volume de recursos, diminuição dos recursos destinados à pesquisa e menores gastos com infra-estrutura, equipamentos e manutenção, ampliação de atendimento através do aumento do número de turnos escolares, diminuindo o número de horas de cada turno, aumento do número de alunos por classe. Todos estes indicadores permitiram manter o atendimento crescente, mas com impactos negativos na qualidade desta educação popular oferecida pelos sistemas públicos de ensino.

Encerramos aqui nossa argumentação retomando alguns pontos à guisa de conclusão. A educação popular, tomada no sentido do sistema público de ensino, ao longo dos últimos anos, veio ampliando sua crise, chegando em alguns casos em verdadeiro colapso onde todos se enganam: os que acham que ensinam e os que acham que aprendem. Nossa hipótese explicativa tenta buscar, no deslocamento entre democracia e desenvolvimento, ocorrido nas últimas décadas, uma das suas explicações. Enquanto a tendência à democratização se ampliou, a crise econômica acabou por condicionar esse processo, tornando-o regular e inconcluso. No caso da nossa análise, isso se refletiu na manutenção da expansão das matrículas (tendência democratizadora), com menores recursos (crise econômica). O produto desta equação foi a de ampliação da cobertura do

sistema com prejuízo na qualidade. Foi a de haver maior entrada de alunos, porém com elevados índices de repetência e evasão. Foi a de queda nos índices de "analfabetismo absoluto" e incremento nos índices de "analfabetismo funcional" entre jovens e adultos.

Nos países latino-americanos, assim como no caso brasileiro, o amplo movimento democrático das lutas da sociedade civil, ao se institucionalizarem, nos novos governos, nos seus mais diversos matizes, acabou por produzir condicionados pela atual crise econômica, modelos inacabados de democracia. No campo educacional, a tendência democratizadora de expansão de ensino vem se configurando num novo modelo de exclusão social, não mais na entrada dos alunos, mas na dificuldade de permanência no sistema público de ensino ou na qualidade do produto final.

una asignatura del área de sociales, cuyos contenidos han sido preestablecidos por un rígido programa; en muchos de los casos tal programa responde a la mirada tradicional, narrativa y heroica de la historia; la conquista, la colonia, la independencia, presidentes... La atención a los procesos locales es limitada al nivel inicial, en el cual se da una mirada "paisajista" del espacio y de la historia del barrio, vereda o comarca.

Algunas experiencias han hecho intentos innovadores ampliando el contenido de la materia a la historia económica y social, destacando los momentos de conflicto social, como la resistencia indígena, luchas obreras, movilizaciones campesinas. En ese caso los niños y los adultos "se enteran" de una historia más amplia, pero aún lejana a ellos, quienes continúan siendo receptores pasivos de esta "nueva historia".

Para el caso de los niños esta "complejización" de la historia puede resultar incluso adversa, dado que sus niveles de comprensión temporal y de explicación no son las que exige la historia económica social. Además, estos intentos, donde abundan términos como "régimen de haciendas, feudalismo, proteccionismos, etc.", hacen tan lejano y aburrido el aprendizaje de la historia como la de la historia narrativa y anecdótica.

Creemos que la Recuperación Colectiva de la Historia puede introducirse en la Educación Formal, no como una "materia más" sino como un área de conocimiento articulada a experiencias y proyectos⁽⁴⁾ educativos que saquen la escuela de las cuatro paredes y la lleven a "pasear" por la realidad. En esta perspectiva, el saber histórico puede contribuir a alcanzar propósitos educativos como los siguientes:

1. La formación del sentido histórico de los niños, jóvenes y adultos, es decir de su reconocimiento como sujetos históricos capaces de transformar el contexto social del cual forman parte. La historia tradicional heroica no permite que el estudiante se sienta hacedor y protagonista histórico, sino agente pasivo de la misma. De memoria del poder, hay que hacer de la historia, memoria colectiva.

2. Para fortalecer los procesos de identificación social y cultural; para avanzar en la afirmación de su sentido de

pertenencia a la colectividad y a la región a la que pertenecen. En otros términos, a reconocerse en su historia y en la de los demás, cometido vital en esta época en que las nuevas generaciones parecen interesarse más por lo lejano y foráneo.

3. Para incentivar el interés por la realidad cercana, por los procesos naturales y culturales que lo rodean, por sus antepasados próximos, por su región; para que se reconozcan no sólo en el pasado sino también en el presente.

4. La Recuperación Colectiva de la Historia también contribuye a que los niños, jóvenes y adultos adquieran instrumentos conceptuales, metodológicos y técnicas para la investigación del mundo social. En la medida en que se hacen preguntas sobre el pasado precisan fuentes donde hallar información para responderlas, recolectan e interpretan dicha información, van ganando elementos propios de las disciplinas sociales que luego podrán aplicar creativamente en otras circunstancias.

¿Cómo operacionalizar estos criterios y objetivos pedagógicos en nuestro trabajo educativo? Aunque la respuesta daría para otro artículo, bástenos con señalar algunas técnicas y ejercicios didácticos que han tenido "éxito" en experiencias escolares que acompañamos: la realización de álbumes escolares y de la localidad, el montaje de museos comunitarios, la elaboración de mapas mentales colectivos, la recolección de testimonios e historias de vida de familiares mayores y la reconstrucción de historias de lugares, hechos o personas de la localidad, haciendo uso de fuentes visuales y materiales.

Los 500 años entonces, pueden convertirse en un buen momento para cuestionarse frente a un campo del trabajo educativo que ha quedado atrapado en los museos, monumentos y textos escolares, para redimensionarlo en el horizonte de la educación popular de niños, jóvenes y adultos: la historia.

(4) Frente a la rígida idea de currículo y programas por áreas de conocimiento, en algunas experiencias se integran éstas en torno a proyectos de trabajo educativo que los pone en movimiento y en relación con la vida de la localidad.

Bases Teóricas da Proposta Político-Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação

Ester Grossi *

■ Resgatar o papel da escola como um local de construção de aprendizagens que só nela são capazes de serem estruturadas, é uma tarefa que exige um esforço articulado e uma definição clara de onde pretendemos chegar.

O nosso objetivo à frente da Secretaria Municipal de Educação (SMED), reiteramos mais uma vez, é a implantação de uma proposta político-pedagógica adequada às classes populares, que ao mesmo tempo que lhes garanta a apropriação do saber acumulado historicamente, valorize e interaja com sua cultura e seu saber.

A garantia do direito universal à educação passa necessariamente por esta mediação com seu universo, sua cultura e suas expectativas.

Partimos da premissa que os alunos oriundos das classes populares têm todas as condições de aprender como qualquer criança ou adolescente, desde que sejam confrontados com uma proposta didática adequada. Mais do que nunca, nossa experiência tem desmistificado que a desnutrição ou carências sociais e afetivas sejam as únicas responsáveis pelos baixos resultados e pela evasão das escolas frequentadas por alunos de classes populares.

A adoção da proposta construtivista a nível das escolas municipais de Porto Alegre, através da SMED, trouxe resultados tão significativos que podemos hoje desvendar os equívocos dessa afirmação.

O construtivismo é uma proposta didático-pedagógica que parte do pressuposto de que só é possível aprender a partir da interação sujeito-mundo. Saber e conhecimentos são elaborados em cima de um tripé entre aquele que

**O compromisso da
Administração Municipal
de Porto Alegre, através da
Secretaria Municipal de
Educação na construção e
garantia de uma escola
pública democrática e de
qualidade, passa
necessariamente pela
consolidação de uma
proposta pedagógica
clara, voltada aos
interesses das classes
populares.**

aprende, o que se aprende e o outro. A aprendizagem, desta forma, é eminentemente social, porque exige a presença de um interlocutor humano ativo, que funciona como catalizador das reações que nos levam a aprender. O sujeito que aprende é também um sujeito ativo, significador da realidade e estruturador dela e dos instrumentos de conhecimento.

Para o inatismo, pelo contrário, os conhecimentos possuem uma existência pré-formada. Ou seja, o sujeito pela sua própria condição humana, traz consigo o conhecimento pré-formado o que faz com que a origem do conhecimento esteja no sujeito.

Também a teoria empirista do conhecimento tem uma concepção diferente da aprendizagem e do sujeito. Para esta teoria, a aprendizagem é a apropriação do mundo a partir das estimulações e experiências que se imprimem no sujeito. A aquisição do conhecimento se explica por uma projeção do conhecimento pronto do mundo externo ao sujeito que aprende. O sujeito que aprende é considerado passivo e receptor, sede das associações necessárias para o condicionamento.

A proposta construtivista da SMED parte também de um outro pressuposto: a ação que preside a aprendizagem é a ação de resolver problemas, desta forma a aprendizagem resulta da interação entre as estruturas de pensamento e o meio que necessita ser compreendido, o que está

*Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação.

associado intrinsecamente a uma ausência. Assim para que alguém aprenda a ler ou escrever, esta "não leitura ou escrita" tem que ser sentida como falta.

Estes termos definem a dimensão lógica da aprendizagem, mas no entanto, dá-se na troca com o outro, no convívio social, de forma a apontar para a sua inserção grupal.

Um terceiro pressuposto de nossa proposta é o que toca a esfera desejante, marcada pela problemática dos valores, dos significados, das posturas éticas e estéticas. Estes por seu lado, são constituídos no âmbito dos grupos a que pertencemos, na construção de sua cultura.

A verdadeira aprendizagem deve levar em conta as vivências e experiências significativas da população a quem se ensina, no sentido de sua socialização.

É impossível pensarmos em construir significado independente do significante e não percebê-los como indissociavelmente interligados, de cuja trama resulta a estrutura do ser que aprende.

Por outro lado, para que possamos pensar na introdução do construtivismo na escola brasileira, há exigências bem claras e definidas entre as quais a psicogênese que o caracteriza.

Piaget estabeleceu os estágios do desenvolvimento cognitivo e os princípios gerais da construção da inteligência e mais adiante Emília Ferreiro aplicando suas idéias no campo da alfabetização definiu os níveis psicogenéticos da aprendizagem da leitura e da escrita.

No entanto, ainda há muito por fazer nas séries subsequentes a mesmo a nível de escolas infantis.

E aqui entendemos ser de fundamental importância o papel dos educadores, nesta enorme tarefa de investigar o processo de construção dos conhecimentos que desenvolve com seus alunos.

O professor deve ser aquele profissional que possibilite aos sujeitos apropriarem-se das diferentes linguagens que lhe permitem interagir com a realidade e com outros sujeitos de forma mais ampla. Para isso é necessário que domine o processo de aquisição dos diversos conhecimentos e saiba intervir de modo a criar condições para que seus alunos avancem.

Desta forma, é fundamental, e desde o primeiro ano temos investido muito neste sentido, um programa permanente de Formação e Aperfeiçoamento de forma a resgatar a práxis do professor enquanto agente direto do processo vinculado com sua formação profissional.

Aquí y Ahora, el Mejor Lugar y el Mejor Momento

Los cambios de la educación popular desde la práctica en derechos humanos

Fernando Millar *

Me limitaré aquí solamente a una parte de las actividades del equipo de Derechos Civiles y Políticos, por ser este el ámbito en el que participa quien escribe, y desde el cual he organizado algunas reflexiones que creo puedan ser de interés para la polémica que nos convoca en esta publicación. Quedan fuera, inevitablemente, otros aportes, fundamentalmente los vinculados a las áreas de trabajo de educación en derechos humanos en el sistema educativo formal y el trabajo de promoción y apoyo a las organizaciones voluntarias de derechos humanos. Hechas estas aclaraciones, vayamos al tema y hagámoslo con una historia.

La historia

El 8 de mayo, un agradable día de otoño, los diarios de la tarde nos horrorizaron a los montevideanos, informándonos sobre el degollamiento de una niña de 6 años. Cuatro días después, un periódico capitalino exhibía un identikit, acompañado de un titular que decía: "Este es el rostro del monstruo que degolló a la niña". Esa noche, en el barrio "La Cruz de Carrasco", uno de los barrios más pobres de

Este artículo intenta abordar el debate sobre los cambios en la educación popular desde la perspectiva de algunas de las prácticas de una Institución de derechos humanos, el Servicio Paz y Justicia Uruguay. A pesar de tener características que la emparentan con las Instituciones de educación popular, tiene también diferencias, que parece interesante explorar en un mutuo enriquecimiento de ambas perspectivas.

Montevideo, fueron detenidos en una razzia nueve adolescentes. La policía argumenta que es para averiguar sobre el crimen de la niña. Sin embargo, ninguno de los muchachos se ajusta a la descripción del sospechoso y además

la mayoría ni siquiera les preguntan sobre ese caso; pero sí los maltratan verbalmente e incluso a algunos físicamente.

Al día siguiente, con la ayuda del identikit, es detenido un hombre que confiesa el homicidio. Numerosos vecinos se agrupan frente a la seccional policial reclamando su linchamiento. Los comentarios en la calle son coincidentes respecto a lo que debería hacerse con el "monstruo". Entre tanto, los nueve jóvenes eran dejados en libertad.

Poco tiempo después, tres instituciones que realizan un trabajo de promoción en la zona, presentan ante la Comisión de Derechos Humanos del Parlamento un memorándum sobre el historial de hechos de violencia policial ocurridos en el último año en el barrio y en particular la denuncia sobre la detención arbitraria de los nueve adolescentes. En determinado momento, un parlamentario argumenta acerca de la necesidad de la policía de utilizar esos procedimientos, señalando además que los muchachos "no eran ningunos

* Investigador del Servicio Paz y Justicia (SERPAJ) de Uruguay.

angelitos" ya que todos tenían antecedentes, lo que, efectivamente, era cierto.

Ante esta historia contada con aparente objetividad, no parece tan sencillo condenar la arbitrariedad del procedimiento policial o la irresponsabilidad del periódico que publica un rostro al que señala como el monstruo asesino de la niña. Sin embargo, esta historia tiene otra forma de ser contada. En la realidad existen infinidad de hechos, pero sólo algunos llegan a ser noticia, a ser significativos. El sentido que damos a la realidad se recrea en los recortes que hacemos de ella. Seleccionemos otros hechos y la historia se poblará de nuevos significados. Contemos entonces la otra historia o, mejor, la misma historia desde otros hechos y los mismos hechos desde otra perspectiva.

La misma historia

A mediados de 1991, el Servicio Paz y Justicia Uruguay recibe una solicitud de apoyo, a causa de numerosas situaciones de violencia policial que se vivían en el barrio "La Cruz". Allí funciona un proyecto de trabajo con los jóvenes más conflictivos del barrio, en un centro llamado "El Ombú", cuya principal actividad es la capacitación laboral, aunque su orientación general tiene un sentido educativo más amplio. Este proyecto es llevado adelante por una religiosa que vive en el barrio. Es ella quien establece el contacto con nosotros, preocupada por las permanentes detenciones arbitrarias, malos tratos, amenazas y violaciones de domicilio nocturnas.

Comenzamos a tener entonces una serie de reuniones con vecinos, en las que ellos encuentran un espacio para hablar sobre la situación y nosotros informamos sobre los derechos que estaban siendo violados y las ilegalidades en que estaban incurriendo los policías. Asimismo, defendemos en estas reuniones la posición de que es necesario presentar denuncias ante tales hechos. Esta posición es debatida con los vecinos y finalmente se concretan varias denuncias colectivas frente a diferentes organismos oficiales. Desde el momento de presenta-

ción de las denuncias, cesó totalmente la violencia policial por un período de varios meses. También en este período disminuyó el nivel de conflictos internos del barrio y aumentó el grado de integración de los adolescentes a las actividades del centro "El Ombú".

A principios de este año, el equipo de Derechos Civiles y Políticos de SERPAJ incluye en su planificación anual la realización de una serie de talleres, en barrios que sufran situaciones de violencia policial, para capacitar a un equipo de personas del lugar, de modo que puedan asumir una función de atención primaria jurídica. El primer taller se realiza en el mismo barrio "La Cruz" y comienza durante el período en que aún se mantenía el efecto de las denuncias. No nos interesa exponer aquí la experiencia de este taller, pero sí comentar algunos aprendizajes o descubrimientos que nos aportó el mismo.

En primer lugar constatamos el efecto criminalizador de la acción policial que, lejos de evitar la delincuencia, la promueve. Por un lado la violencia policial genera en los jóvenes un estado de inestabilidad emocional y agresividad que se vuelca hacia terceros, muchas veces los vecinos del barrio. Pero más impactante resulta la constancia de un discurso policial con el que se les machaca permanentemente durante las detenciones. En el mismo se les define, se les califica, como poseedores de una naturaleza delictiva inmutable, se les recuerdan los antecedentes como una imagen en la que deben identificarse. Este discurso tiene a su vez un cierto grado de ambigüedad; por momentos adopta un tono de complicidad con el delito, de afirmación positiva de la identidad que resulta de asumir el rol de delincuente. Casi como corolario de esta segunda cara del discurso, son frecuentes las propuestas de "arreglos" por los cuales los muchachos robarían para ellos con parte en las ganancias y garantía de impunidad.

Otro descubrimiento se refiere al hecho de que las intervenciones de la policía están insertas en una lógica de funcionamiento barrial que implica diversas consecuencias. Es necesario pensar al barrio como un sistema. Un

cambio en la actitud de los vecinos en relación a la policía tiene consecuencias en otros aspectos de la dinámica barrial. Es así que los jóvenes que participaron en el taller y que asumen la necesidad de "frenar la entrada de la policía", interpretan la actitud de otras bandas de jóvenes que están generando hechos de violencia dentro del barrio, como una forma de darles el pretexto para entrar. Asumen entonces, la iniciativa de buscar un diálogo con estas bandas.

Se configuran así dos lógicas contrapuestas: una en la que la violencia policial y la violencia interna al barrio se retroalimentan mutuamente; otra en la que la actitud de los vecinos de enfrentarse a la policía para hacer valer sus derechos se asocia a la búsqueda de soluciones pacíficas a los conflictos internos del barrio. Muchas anécdotas ilustran estas reflexiones; veamos dos pequeñas muestras:

La institución banda de muchachos cobra prestigio por un momento

De noche se sintieron los disparos. A la mañana siguiente aparecieron los agujeros de bala en una de las paredes de la guardería. Cuando los gurises vieron aparecer a la policía supieron enseguida que habían hecho la denuncia, así que les cortaron el teléfono. Luego desapareció una estufa y vino una nueva denuncia acompañada del miedo a las represalias. La hermana Silvia consiguió organizar una reunión entre el personal de la guardería y dos jóvenes que participan en el centro y que integran una banda de muchachos con edades entre 18 y 20 años. Marcelo, sentado en un rincón junto a Jijo, empezó a hablar con mucha soltura: "Si ustedes hacen denuncias a la policía, nos la ligamos nosotros, porque ya nos tienen fichados. Aunque no tengamos nada que ver. Y además no sirve para nada, porque igual las cosas no van a aparecer. Si fue alguno de los gurises de la banda de los más chicos, que es lo más probable, seguro que lo sabemos, y si no lo sabemos, lo averiguamos... Y si hay alguien que todavía puede hacer algo para recuperar lo

robado o para hacer que se tranquilicen, somos nosotros, los de la banda de nuestra edad".

Se acordó entonces que algunos funcionarios de la guardería fueran junto con Marcelo y algunos otros de los de la banda, a hablar con los más chicos.

Una de las bandas de jóvenes estaba siendo reconocida como una institución capaz de mediar en los conflictos del barrio. Sin embargo, la entrevista nunca se concretó. Las bandas de muchachos son, de hecho, una forma organizativa local, aunque no tengan prestigio. Ese pequeño y puntual reconocimiento fortalecía en ellos y en el conjunto del barrio una lógica de comunicación. Sin embargo, la lógica de la incomunicación había reabsorbido aquellos esbozos de búsqueda de soluciones alternativas a los conflictos.

Estudiando para mariquitas

Recientemente fueron detenidos algunos jóvenes del centro "El Ombú". Durante el interrogatorio fueron insistentes las burlas respecto al carácter femenino de las actividades de capacitación laboral que se realizan en el centro, haciendo alusión a los talleres de cocina y costura con máquinas industriales. Trataban así de introducir en la propia sensibilidad de los jóvenes, el rechazo a una de las pocas actividades en las que participan, que tiene un efecto socializador para ellos.

Sin embargo, la violencia no sólo es engendrada por el efecto criminalizador de la acción policial. Está primeramente determinada por otras variables asociadas a la situación de pobreza extrema. La pobreza en sí es una violación integrada de todos los derechos humanos. La defensa de esos derechos no puede quedar reducida a la acción puntual en cada caso.

La versión de la historia que estamos presentando es también un recorte de la realidad, hecho desde una concepción, desde una visión estratégica -aunque no sea más que un esbozo- respecto a la transformación social. Y asumiendo que en el ensayo

de construcción de las utopías el error siempre es un compañero de aventura, creemos que vale la pena explorar los caminos que por aquí se abren.

Apuntes para una estrategia

El trabajo directo con las víctimas de violación de sus derechos es sólo una parte de la acción del equipo de Derechos Civiles y Políticos. Hay un primer nivel de proyección hacia cambios más profundos en la realización de denuncias, que generalmente tienen efectos desestructurantes en niveles más o menos locales de organización del poder (traslados de oficiales de policía, modificación de procedimientos, etc.). Al mismo tiempo ponen en la esfera de los organismos estatales vinculados al tema, un discurso y una práctica diferentes a los rutinarios.

Un segundo nivel de proyección resulta de la sistematización de la experiencia y la producción de un conocimiento sobre los mecanismos que operan a nivel local asociados a la represión policial. Conocimiento imprescindible para elaborar y respaldar cualquier propuesta alternativa. Pero además, mientras en el área barrial se desarrolla esta experiencia, se trabaja simultáneamente en otras áreas. Se ha creado un Grupo de Trabajo sobre Niños y Adolescentes Privados de Libertad, en el que participan personas sensibilizadas por el tema, generalmente con una especialidad profesional desde la cual realizan un aporte; muchos de ellos son funcionarios de organismos estatales que trabajan directa o indirectamente con niños en situación de encierro. También están integradas al grupo ONGs especializadas en los temas de derechos humanos, niñez y jóvenes.

En el grupo se trabaja elaborando un conocimiento especializado a partir de la observación directa de las condiciones de reclusión de estos niños. Conocimiento que respalda y legitima la presión que se ejerce para transformar las políticas de tratamiento de la situación del niño en conflicto con la ley, así como para mejorar sus condiciones de vida. Respalda también la

presencia en los medios de comunicación con un discurso alternativo en relación al tema.

Otra área de trabajo que se está desarrollando es el análisis del discurso de la prensa sobre el "menor infractor", apuntando a descubrir los mecanismos que operan en la producción de los mensajes que van conformando la visión dominante al respecto; apuntando también a mejorar el discurso alternativo y, finalmente, a trabajar directamente con los periodistas para intentar modificar el discurso dominante.

Actualmente el grupo participa en la elaboración del informe no oficial sobre el grado de cumplimiento de las disposiciones contenidas en la Convención de los Derechos del Niño.

Existe también un grupo de trabajo sobre la situación carcelaria, con características similares al anterior, y un apoyo a la Asociación de Meretrices para la elaboración de un proyecto de decreto que reglamente el ejercicio de la prostitución, protegiéndolas de la arbitrariedad policial. También participan en la elaboración de este decreto la Intendencia Municipal de Montevideo, la Cátedra de Medicina Legal de la Universidad de la República y el propio Ministerio del Interior.

Hay en estas actividades una orientación que parece coincidir con la que se aprecia en muchas de las preocupaciones que están surgiendo en el ámbito de la educación popular.

Por un lado, en todas ellas se trata de ejercer un poder ahora, en el presente, para cambiar ya las circunstancias que producen violaciones de los derechos humanos. Esta idea se contraponé a la concepción según la cual la transformación requiere de una etapa previa de construcción del poder popular. Se trata, por el contrario, de ir construyendo una lógica de hechos y relaciones alternativa a la de la dominación.

Percibo en esto una coincidencia con la preocupación creciente en las experiencias de educación popular por incidir en las estructuras del Estado y en la definición de las políticas sociales.

Hay, implícito en estas ideas, un modelo basado en el concepto de ciudadanía, que pone su acento en la

a grande maioria sem nenhum tipo de participação política anterior, a concepção e a prática de EP foi fundamental, pela possibilidade de "fazer pensar, pensando: aprender a fazer, fazendo". Rompem-se, desta maneira, os rígidos esquemas de formação, característicos dos momentos anteriores e abre-se a possibilidade real da incorporação de novos sujeitos na vida dos vários movimentos populares. Cumprida esta primeira etapa, de reunir e iniciar de maneira nova e criativa a formação de lideranças, novos temas e desafios começaram a fazer parte dos debates em torno da EP. O principal deles, COMO equacionar a relação formação-organização.

No caso brasileiro, dada a proximidade dos centros e, consequentemente, da EP com a tarefa de reconstrução do movimento popular a EP, desde o início, não foi algo alheio ao cotidiano dos movimentos e, principalmente, dos seus programas de formação. Constituí-se grandes "mutirões" para a multiplicação de militantes, de quadros, de base, intermediários, dirigentes e, principalmente, de formadores que pudessem dar conta das inúmeras tarefas de formação e organização. Esta formação nasce fortemente marcada por novos conteúdos, fruto das lições das décadas anteriores e da ruptura organizativa que o período da ditadura militar provocou. O público-alvo, por tratar-se de centenas de pessoas sem quase nenhuma experiência política ou organizativa anterior, trazia a vantagem de uma prática ausente de vícios; mas desvantagem na necessidade da criatividade e empenho em formá-las. Análise de conjuntura, fé e política, cristianismo e marxismo, história da sociedade e metodologia eram os temas básicos de qualquer programa de formação, seja na periferia de um grande centro urbano, seja na longínqua região amazônica.

A partir de 1987, fruto das necessidades colocadas pelo avanço da organização popular, teve início a discussão da criação de Escolas de Formação Política e Sindical, em várias regiões do país. A grande questão passou a ser, então, como trabalhar a EP na perspectiva de cursos, mais formais, em relação aos encontros e "talleres". Neste momento há um repensar unânime em relação a vigência ou não dos Centros e como seria a relação entre os Centros, as Escolas e os Coletivos de Formação, parte orgânica dos movimentos. Iniciam-se também os debates entre educadores populares e setores de tradição marxista mais ortodoxa sobre a eficácia da EP na formação de quadros e se a EP

seria apropriada para a formação de dirigentes ou apenas para as bases dos movimentos. A reflexão sobre formação e momentos eleitorais e EP e trabalho de massa passam a fazer parte de todo debate entre os educadores. Fruto das mudanças gerais que incidem fortemente pastorais, a metodologia da EP passa a ser considerada como uma panacéia a todo os desafios colocados no interior dos movimentos. Algumas destas questões foram equacionadas no calor dos debates, outras ainda encontram-se presente no dia-a-dia dos educadores.

Produto do ascenso do movimento popular e do repúdio generalizado da população as políticas governamentais, o ano de 1988 vê surgir no horizonte, um novo fenômeno: a vitória dos partidos de esquerda nas eleições municipais. O PT, antes caracterizado com a marca de oposição, vence, em aliança com outros partidos, trinta e seis prefeituras, inclusive três capitais.

Ocorre, então uma mudança substancial. A EP passa a ser pensada também a partir de esferas do poder local recém conquistadas, onde o tema da massividade impõe-se tanto nos planejamentos como nas ações. Ultimamente, após 4 anos de mandato as múltiplas experiências colocadas em prática, começam a ser avaliadas de forma mais incisiva.

Em síntese, podemos dizer que a EP esteve presente nos momentos de resistência, reconstrução do movimento popular, passagem de experiências micro para as macro, incorporando constantemente novos temas e preocupações. Se por um lado é importante resgatar a presença da EP nestes últimos anos no Brasil, também é certa a necessidade hoje de analisar criticamente os resultados alcançados. E, além disto, julgando sua atual vigência, traçar uma agenda de discussões, com o objetivo de readequar ao novo momento que vive, não apenas o Brasil, mas todo o planeta.

No caso Brasil, algumas preocupações tornam-se urgente como primeiro a incorporação criativa e a potencialização de dimensões e a identidade cultural, muitas vezes relegada a um segundo plano. Segundo, a contribuição na reelaboração teórica de alguns pressupostos que mostraram-se insuficientes para dar conta da nova realidade na qual pensamos, sonhamos e atuamos. Terceiro, a sistematização de toda a experiência projetada e vivida. Para que continuemos acreditando na vigência da EP, é necessário, então, "arregçar as mangas" e "mãos à obra".

La "Escuela Metodológica" en México

Una experiencia en proceso

Roberto Antillón
Efren Orozco O. *

Se parte de buenas intenciones, pero en muchos casos se cae en visiones parciales de la realidad; a veces se maneja una concepción más global, pero al llevarla a la práctica hacen falta los instrumentos adecuados. Este reconocimiento y otras auto-críticas (como las posiciones verticalistas, dogmáticas y sectarias, tanto de dirigentes como de educadores populares), forman parte importante de las principales preocupaciones de una gran cantidad de militantes en el amplio sentido del término que andamos en la búsqueda de una metodología para la práctica transformadora.

Naturalmente, no todos los que nos ubicamos bajo el genérico campo de la educación popular manejamos la misma concepción metodológica. La importancia que le damos a la definición precisa de dicha concepción, está basada en la constatación preocupante de cómo los proyectos dominantes y "modernizadores" incorporan a su bagaje instrumental y discursivo, herramientas y conceptos generados en las luchas y prácticas populares.

Desde la especificidad de nuestra experiencia, que en los últimos once años hemos ido dedicando más a la capacitación de cuadros y dirigentes en el terreno metodológico, nos ha permitido -y exigido- ir formulando y recreando una concepción metodológica que pretende ser dialéctica.

A la fecha se han realizado catorce ciclos del programa de capacitación "Escuela Metodológica", tanto en Guadalajara como en Chiapas,

Ante los desafíos a los que el movimiento popular se enfrenta actualmente, los que trabajamos en el ámbito de la educación popular hemos ido constatando -a partir de las propias afirmaciones de nuestros participantes, de nuestros programas- que un elemento clave, y generalmente desatendido, es el metodológico. En este artículo, los autores analizan la experiencia de la "Escuela Metodológica" de México.

Chihuahua, Nayarit y Tijuana, con un saldo global de cerca de 600 capacitados, provenientes de prácticamente todos los Estados de la República Mexicana, y de los países del área centroamericana.

Haciendo una breve recapitulación de lo que ha sido nuestra experiencia en el aspecto particular de la capacitación metodológica, compartiremos aquí lo que ha sido la "Escuela Metodológica", cuyo origen más directo

lo encontramos en enero de 1981, cuando se realiza el primer taller de metodología de la educación popular, en Guadalajara, Jalisco. Este taller fue convocado conjuntamente por IMDEC y el Grupo Regional de Apoyo (GRA), una agrupación informal de instituciones comprometidas en apoyar a los procesos educativos-organizativos en la región centroamericana, que meses más tarde se constituyó formalmente como la "Red Alforja".

En ese evento participaron dirigentes de base y educadores de diferentes lugares del país que trabajaban en los siguientes sectores: urbano, rural, cooperativo y obrero. Su objetivo fue "dinamizar y fortalecer la educación popular en México". Dado el interés que se generó con este taller, se realizó un segundo evento con características similares.

Del balance de estos dos talleres y su impacto, se decide convocar a un taller de metodología de educación popular de segundo nivel (mayo, 1982), con la intención de profundizar en el planteamiento metodológico y desarrollar más elementos que facilitaran su aplicación a diferentes prácticas y contextos.

La realización de estos eventos -junto con otros factores- marcó el inicio de una nueva época del IMDEC en la cual fuimos dándole más énfasis al apoyo a las organizaciones existentes que a la promoción, hecho que se tra-

* Investigadores del Instituto Mexicano de Desarrollo Comunitario (IMDEC), Guadalajara, México.

dujo en lanzar una oferta de programas de capacitación, tanto temática como metodológica. Ahora, después de más de una década con un trabajo de una mayor actividad en capacitación podríamos decir que nuestra experiencia en programas de formación metodológica ha pasado por tres grandes períodos:

I: Del 81 al 84, durante el cual se continuaron realizando talleres de metodología, llamados de primero y segundo nivel.

II: Del 85 al 87, cuando iniciamos el programa denominado "Escuela Metodológica", con una modalidad de cuatro talleres seriados.

III: Del 88 al 91, cuando logramos establecer la diferencia entre la Concepción Metodológica Dialéctica y la Educación Popular, e iniciamos los Talleres de Comunicación Popular (ver Piragua Vol. II, N.3).

El tránsito del primer período al segundo, se ubica dentro de la dinámica de la Red Nacional de Educación Popular, cuando en 1984 y como resultado del primer Encuentro Nacional de Educación Popular, surge la demanda explícita de un programa de capacitación metodológica que atendiera a los dirigentes y promotores de una variedad de organizaciones, grupos y centros del país.

La Red Nacional asume esta tarea, y al año siguiente se ofrece la "Escuela Metodológica", cuyo esquema general de diseño consiste en cuatro talleres seriados, cada uno de cinco días de duración, quedando entre cada taller unos dos meses, que permiten confrontar y recrear el planteamiento en los respectivos ámbitos de trabajo. De tal manera que no se concibe que la "Escuela" sean los cuatro talleres, sino todo un proceso que se da a lo largo del año en el que se potencia la relación entre la práctica y la teoría. Los talleres vienen a ser los momentos privilegiados de reflexión, análisis, puesta en común de las experiencias, sistematización y construcción colectiva de la propuesta metodológica dialéctica.

De acuerdo al diseño global, la propuesta metodológica se va planteando de manera progresiva. A lo largo de los cuatro talleres se van abordando los diferentes componen-

tes de la propuesta y a través de síntesis parciales se va llegando a configurar una concepción metodológica dialéctica, en su sentido más integral.

Es así que en el primer taller ponemos especial interés en el reconocimiento de la práctica social como "punto de partida" para el conocimiento y la transformación de la realidad. Por medio de técnicas que propician la participación, se hace un auto-diagnóstico basado en la confrontación entre el pensar y el hacer de los participantes, ante los retos que les plantea su propio contexto.

Desde luego, dicho abordaje del "punto de partida" se enmarca en la propuesta global, y además se ejercitan y comentan los aspectos instrumentales de un autodiagnóstico.

En el segundo taller, el énfasis está puesto en los momentos de teorización. ¿Qué significa teorizar desde la práctica? ¿Cómo se construye colectivamente el conocimiento? ¿En qué consiste el diálogo de saberes?... son algunas de las interrogantes a las que los participantes van encontrando respuesta, por supuesto, a partir de la confrontación de su propia práctica con los elementos que se aportan en el taller.

Una adecuada combinación de dinámicas vivenciales y lecturas de apoyo, así como las aproximaciones analíticas de los propios participantes, producto de las reflexiones grupales, hacen posible la comprensión y la valoración de la importancia metodológica de "teorizar a partir de la práctica". La misma propuesta metodológica es objeto de reflexión, abordando su fundamentación teórico-filosófica.

El tercer taller se aboca al tratamiento de las condiciones y factores más concretos que modulan la práctica educativa-organizativa. Entendemos este momento como de profundización metodológica. Para este programa específico hemos seleccionado los aspectos vitales a ser tomados en cuenta para el trabajo popular:

a) Todo lo referente a la cultura, como parte del contexto, como fuente de códigos y lenguajes para la comunicación, como ingrediente fundamental de la identidad del sujeto transformador, etc.

b) Los aspectos instrumentales que permiten el diseño metodológico de programas, eventos, acciones, etc.

El cuarto y último taller de la serie se aprovecha para dimensionar el planteamiento metodológico en la globalidad de prácticas transformadoras, ejercitando la capacidad de elaboración de propuestas. El énfasis se podría formular como de "una vuelta a la práctica".

Precisamente para potenciar la capacidad propositiva, se toma en cuenta la integralidad de los procesos y se abordan aspectos de investigación, planeación y evaluación participativa, destacando el papel vital que juega la sistematización de la práctica. Algunos de los dispositivos didácticos de este taller están orientados a obtener una síntesis de todo lo vivenciado, reflexionado y confrontado durante "la escuela", tanto en los talleres como en las prácticas particulares de los participantes.

El tránsito del segundo al tercer período de las escuelas metodológicas

Durante todo el segundo período, se fueron haciendo modificaciones, tanto en las técnicas utilizadas y el planteamiento pedagógico en general como en la consolidación, fundamentación y articulación de la propuesta metodológica.

Tratamos de profundizar un poco más en los fundamentos dialécticos de la propuesta metodológica; se han ofrecido ejes de análisis (lo Popular, lo Democrático y lo Nacional) de los proyectos -tanto el dominante como el liberador- y se le fue dando un mayor tratamiento al planteamiento de la integralidad de los procesos.

Es importante reconocer que todas estas modificaciones, que nos obligaron a crear nuevas técnicas y a recrear otras ya conocidas, se fueron dando en virtud de las crecientes exigencias de los participantes, cuyo nivel de interlocución, crítica y exigencia de saber más, fue creciendo con cada generación y que en su conjunto redundaron en un proceso de consolida-

ción teórica de la propuesta metodológica.

Es así que de 1985 a 1987 se logró ir consolidando y fundamentando teóricamente el planteamiento de la "escuela" a través de la articulación mucho más armónica de las diferentes vertientes (entre ellas: la investigación participativa, la comunicación popular, la teoría del conocimiento...) y dando como resultado la legitimidad de la misma ante las organizaciones que, año con año, reivindicaban la continuidad de este programa de capacitación y, por supuesto, la oportunidad de participar en él.

Fue también durante este período cuando confirmamos la hipótesis de que la única manera de superar el mecanicismo en la "aplicación" de la metodología, era a través de una sólida fundamentación teórica y conceptual del planteamiento, que permitiera la creatividad en diferentes contextos; esto, por supuesto, repercutió en los criterios para seleccionar a los participantes, tipo de convocatoria, etc.

Precisamente en 1987 se había generalizado, no sólo en México sino en muchos foros latinoamericanos, una confusión alrededor del concepto de "educación popular", ya que muchas experiencias populares, así fueran reivindicativas, de desarrollo comunitario, de salud, etc., se auto-denominaban de educación popular, aunque no tuvieran un planteamiento pedagógico ni instrumentos diseñados para llevar adelante un proceso de conocimiento que potenciara su práctica.

En el Taller de Sistematización y Creatividad de la Red Alforja correspondiente a ese mismo año (que como hemos mencionado es uno de nuestros principales espacios de debate y confrontación) nos enfrentamos a la disyuntiva de "estirar" el concepto de "educación popular", para darle cabida a todo lo que hacemos o restringir dicho concepto al terreno ideológico y de la conciencia, y formular algo más amplio que hiciera referencia a las acciones de transformación de la realidad, entre las cuales lo educativo ocupa un lugar privilegiado de articulación y confrontación del hacer y del pensar.

Fue esta última opción la que tomamos, y es así como a partir de

entonces hablamos de una concepción metodológica dialéctica (CMD) que incluye a la metodología de la educación popular.

Esta reformulación, junto con todos los ajustes didácticos mencionados marcan el inicio de un tercer período de las escuelas metodológicas, que abarca de 1988 a 1991, en el cual nos ha sido posible superar muchas ambigüedades y lograr un gran avance, por lo menos en dos aspectos que nos preocupaban:

a) La ruptura del mecanicismo en la aplicación de la propuesta metodológica, y el aumento de la creatividad para la puesta en práctica de la Concepción Metodológica Dialéctica en diferentes ámbitos, sectores y niveles.

b) La superación del reduccionismo que había respecto a la implementación del planteamiento metodológico, referido a los aspectos meramente pedagógicos y didácticos.

Desde luego, esta es una apreciación que parte de nuestros puntos de vista, basados en lo que hemos observado y evaluado; queda por ver lo que los mismos participantes dicen al respecto.

En 1990, convocamos a un grupo de unos 50 participantes -una muestra bastante representativa en términos regionales, de tipo de experiencias y de sectores de trabajo- de los diferentes ciclos habidos de 1985 a esa fecha, con el fin de realizar un primer taller, en el que profundizaríamos algunos aspectos metodológicos y se aportaría a la sistematización de la escuela metodológica (se hizo otro en 1991 y habría uno más en septiembre de 1992).

La Escuela Metodológica, en su conjunto, fue bien valorada por los participantes, principalmente por dos razones:

En primer lugar, por ser un "espacio" de intercambio y mutuo enriquecimiento, en el cual se facilitó la discusión de puntos de vista que en otros foros es casi imposible abordar. Asimismo, los talleres sirven como un necesario "alto en el camino" para tomar distancia de la práctica de todos los días (generalmente marcada por el activismo) y sistematizarlo; ejercicio que se va constituyendo en un factor muy útil para ir pasando de la autocritica a

consideraciones de carácter propositivo.

Y en segundo lugar, porque al ir asumiendo la propuesta metodológica, se van generando mayores niveles de participación, aumenta la visión crítica y se va haciendo necesario reconceptualizar las diversas prácticas particulares (en salud, vivienda, con mujeres, en partidos, etc).

En cuanto a los aspectos más particulares que fueron reconocidos como significativos, destacan los siguientes:

1.- El planteamiento del autodiagnóstico y la forma como fue realizado en el primer Taller de la Escuela Metodológica impactó fuertemente a los participantes, dando como resultado que en los diferentes momentos de sus procesos organizativos se hayan visto en la necesidad de hacer esa permanente referencia a la práctica social como punto de partida para sus análisis, toma de decisiones y planificación del trabajo.

2.- Se reconoce a la Teoría del Conocimiento como piedra angular del planteamiento metodológico, porque es la única manera de garantizar que esta "nueva forma de hacer política" sea capaz de producir su propio pensamiento y superar la aplicación mecánica de modelos pre-establecidos.

3.- El planteamiento de cultura popular y cultura del pueblo, les pareció muy innovador y más realista que otros planteamientos. Lo aportado en la Escuela Metodológica da muchas pistas para valorar y retomar tantos elementos, que por lo general no se les da importancia; pero... aquí sí se sintieron muchas ausencias en su tratamiento, como veremos más adelante.

4.- Se reconoce que los aportes de la Investigación y Planificación Participativa -que fueron trabajados en el cuarto taller- les ayudó a ser más eficaces en el quehacer, haciendo que su trabajo fuera más orgánico y sistémico, aunque se menciona mucho (casi se exige) un mayor aporte de elementos técnicos y conceptuales que ayuden a formular objetivos, hacer evaluaciones, tener una propuesta más desarrollada sobre cómo sistematizar, etc.

5.- El paso por la Escuela Metodológica ayudó a que los partici-

pantés fueran abriendo su "horizonte de trabajo". Más allá del natural intercambio de experiencias que se da en este tipo de eventos, fue la misma propuesta metodológica la que les brindó una gran cantidad de elementos para buscar la articulación de las diferentes líneas de trabajo (lo comunicativo, las actividades productivas, lo organizativo, etc.), sobre todo a partir del planteamiento de la integralidad de los procesos.

Como era de esperarse, además de estos aspectos significativamente positivos, los participantes han señalado aquellas limitaciones y/o factores que dificultaron la capacitación metodológica.

Una de las principales ausencias se ubicó en el tratamiento de la cuestión cultural.

Se señaló que el tratamiento de esta temática ha quedado muy desfasado con los acontecimientos de los últimos años, a raíz del gran auge de las nuevas formas organizativas y capacidad impugnadora al sistema que está teniendo el trabajo con mujeres, jóvenes, vendedores ambulantes, indígenas y otros tantos, a quienes se ha dado en llamar "sujetos emergentes".

Aunque se reconoce que actualmente se dan muy buenas pistas para la "recuperación crítica y la devolución sistemática" de las múltiples expresiones culturales (códigos, valores, formas organizativas, costumbres, etc.), el tratamiento se queda a un nivel muy genérico, desperdiciándose la oportunidad para profundizar y ensayar creativamente en aspectos más específicos, que serían de mucha utili-

dad práctica ya que, ciertamente, no hay mucha experiencia histórica acumulada en el trabajo en lo étnico, la drogadicción, el sector informal, las demandas de género, la ecología, entre otros. Es a partir de estas críticas que fuimos perfilando la relación entre el saber, el poder y la identidad del sujeto transformador, como eje articulador del tratamiento de lo cultural que nos permita profundizar en aportes más concretos.

Un segundo aspecto en el que encontramos algunas limitaciones, es en el momento de teorización, donde hace falta ofrecer más elementos de carácter instrumental. Esta deficiencia se hace más patente cuando los participantes se encuentran en la necesidad de teorizar su propia práctica, la cual es muy diversa, y las herramientas que se utilizan durante el taller, naturalmente orientadas a fundamentar la propuesta metodológica, no satisfacen las múltiples necesidades de teorización que se desprenden de cada práctica particular. A partir de 1989, esta preocupación se ha venido solventando entre otras cosas -a raíz de la introducción de lo Popular, lo Democrático y lo Nacional, como ejes de análisis de los proyectos políticos.

Otra gran ausencia se localiza en el hecho de que se plantea, sobre todo en los años más recientes, una concepción metodológica para la transformación de la realidad desde una visión integral; y esto se comprende, se asimila... pero casi todas las técnicas e instrumentos que se utilizan durante la Escuela -lo cual es muy natural- se ubican en el ámbito de la

educación popular, en sus aspectos más pedagógicos y didácticos.

Hay, pues, una necesidad en el sentido de ejercitar, crear más formas instrumentales para el trabajo en diferentes sectores y ámbitos, principalmente en aquellos que son relativamente nuevos. Entre todo esto destaca la necesidad de desarrollar mucho más la CMD en los procesos organizativos.

En la escuela metodológica de este año, precisamente, se introdujo explícitamente el abordaje a la pregunta: ¿Cómo atender lo organizativo, desde lo educativo?, entendiendo que el problema de fondo que se está planteando es la necesidad de ubicar lo educativo como parte integrante de lo organizativo.

Finalmente se buscará aprovechar la "vuelta a la práctica" de cada taller, como un momento con muchas posibilidades para ejercitar esos elementos de instrumentación metodológica tan solicitados (como formular objetivos, el manejo práctico de la eficiencia y la eficacia, profundizar el papel del coordinador, dar más espacio a la capacidad creativa en los diseños, etc.

A partir de estas críticas y el análisis en el equipo, hemos readequado y enriquecido el diseño y la Escuela Metodológica de 1992, incorporando las principales sugerencias (como enfatizar más lo organizativo, la identidad del sujeto de cambio, etc.), cuyos efectos en la capacitación podremos detectar y analizar en futuras sistematizaciones de las experiencias, esperando tener la oportunidad de compartir esas reflexiones.

Formación Social a Distancia como Alternativa

Leonor Araujo
Raquel González *

■ Queremos situar este aporte, muy en particular, dentro del universo de la educación popular, desde donde hemos construido el Curso de Formación Social a Distancia, dirigido a personas que llevan a cabo una acción social, sin que el ejercicio de su capacitación les implique abandonar el trabajo popular para desplazarse a un centro de estudio. Más adelante hablaremos acerca de esta experiencia como proceso de formación de agentes populares.

Una mirada al continente

Si miramos las cifras que presenta la UNESCO en sus reportes, encontramos datos que pueden iluminarnos al intentar diagnosticar la realidad educativa de nuestro continente. En primer lugar, para 1983 se constata un porcentaje de población rural que asciende a más del 50% de la población total, aun cuando estos promedios varían desde un mínimo de 16% que presenta Argentina hasta un máximo de 78% correspondiente a Guayana. En América Latina, el índice promedio de analfabetismo sobrepasa el 25% oscilando entre el 1,9% logrado en Cuba y el 62,4% en Haití. De igual modo vemos que la razón de personal docente va en descenso. Esto implica que cada vez hay menos capacidad de personal docente para enfrentar las necesidades educativas de estos países. De igual modo, al constatar que la inversión estatal en materia de educación en la mayoría de los países de América del Sur es cada vez menor (aun cuando en algunos países se ha incrementado o permanecido igual), frente al incremento poblacional y la demanda cada vez más alta de educación,

Con estas líneas pretendemos dar una mirada a la realidad educativa latinoamericana desde la perspectiva de la capacidad real y la intención de los Estados, con el propósito de visualizar el contexto en el cual la educación a distancia entra a ser no sólo una alternativa viable de capacitación, sino una alternativa de alta calidad, con características más flexibles y de mayor alcance que la educación presencial.

concluimos que la mayor parte de los Estados latinoamericanos se encuentran cada vez con menor capacidad de respuesta a esta demanda social.

Al comparar los índices de 1975-1983 con los que se presentan en el periodo de 1984 a 1990, encontramos datos que hacen más crítica la situación educativa a nivel latinoamericano. Según las cifras registradas entre 1984 y 1989, tomando en cuenta el estimado hecho para 1990, el analfabetismo en la población rural oscila entre un 82,2% (en Bolivia) y un 26,39% (en Uruguay) para los países sudamericanos. A nivel de la población sudamericana, los porcentajes de población analfabeta mayor de 15 años tienden a bajar, mas, en embargo, en vista de que el crecimiento poblacional avanza más rápidamente de lo que los porcentajes de analfabetismo bajan, en muchos de nuestros países es cada vez mayor el número real de personas analfabetas. Este caso lo vemos en Venezuela (de un total de 1.331.260 en 1980 a un total de 1.450.000 en 1990); Perú (de un total de 1.799.458 en 1980 a un total de 2.024.500 en 1990); Paraguay (de un total de 219.120 a un total de 252.400 en 1990); Ecuador (de un total de 758.272

en 1980 a un total de 909.100 en 1990) y Colombia (de un total de 2.407.458 en 1980 a un total de 2.701.700 en 1990). Esto nos indica que, al menos por el momento, la educación estatal no está resolviendo el problema de educación básica que necesitan las poblaciones de estos países. Cuando comparamos los índices de crecimiento anual docente y de

* Investigadoras del Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP), Bogotá, Colombia. Agosto 1992.

matrícula escolar de escuela primaria, secundaria y post-secundaria, entre 1975 y 1989, encontramos un panorama poco alentador. Entre 1975 y 1980, el índice total de crecimiento de matrícula escolar asciende a un 3.8, mientras que entre 1981 y 1989 sólo alcanza un 2.0. De la misma manera, el índice de crecimiento anual de personal docente entre 1975 y 1980 alcanza un 3.5, mientras que entre 1981 y 1989 decrece a 3.4; cifras que en el panorama latinoamericano nos muestran que la educación como programa estatal ha perdido fuerza en la década de los ochenta, tendencia en la que aún se encuentra. Si a esto le sumamos que en 1985 el acceso a la educación secundaria estaba por debajo del 34% de la población, y que el acceso a educación post-secundaria no alcanzaba el 15%, se vuelve evidente que vivimos en una región en donde el grosor de la población no tiene acceso a un nivel educativo que le permita salir del estancamiento social en que se encuentra.

Mirando los gastos estatales destinados a la educación, vemos que los índices mencionados en el párrafo anterior encuentran aquí su origen. Mientras que en 1985 se destinó un 4.0% del producto nacional bruto (PNB) a la educación, en 1990 sólo se destinó un 3.9% del PNB. Esto nos permite vislumbrar qué tan prioritaria ha sido la educación a nivel de inversión estatal de Sudamérica. Al tomar por un lado el bajo gasto estatal destinado a la educación en general, y por otro lado el restringido acceso a educación post-secundaria, es apenas evidente que la educación estatal destinada a la preparación y cualificación de personal docente es insuficiente.

Frente a las dificultades expuestas en los párrafos anteriores se manifiestan dos aspectos que ponen en entredicho la posibilidad de que la situación educativa mejore, al menos en un futuro inmediato. Como un primer aspecto aparece lo que se refiere a los presupuestos estatales destinados a la educación. Con absoluta transparencia se puede afirmar que están lejos de ser suficientes para resolver la necesidad educativa que sufre nuestro continente. Además de no disponer del presupuesto suficiente para hacerlo, tampoco se evidencia la intención de crearlo. Esta realidad nos lleva a considerar un segundo aspecto: la falta de voluntad política en este campo. La educación no se encuentra en un lugar prioritario dentro de las políticas de la mayoría de los Estados latinoamericanos. Hoy en día sus principales preocupaciones están enfocadas hacia la guerra contra el narcotráfico, el restablecimiento del Orden Público, la implementación de la apertura económica y otros; todo esto bajo una perspectiva neoliberal. De aquí que en los países donde se aborda con interés el tema educativo, sus programas giran en torno a la cualificación para entrar a competir en el mercado, regulador único del desarrollo humano, con todas las implicaciones sociales, económicas, políticas y humanas que conlleva la ideología neoliberal.

Una propuesta diferente

Aun cuando lo anteriormente mencionado no es nada alentador, existen elementos que nos permiten abrir nuevos caminos conducentes a soluciones reales y alternativas. Al mirar las cifras de analfabetismo constatamos que la inmen-

sa mayoría de la población analfabeta se encuentra en los sectores rurales y urbanos marginados de nuestros países. Lo mismo se aplica en los casos de la educación primaria, secundaria y post-secundaria. Sin embargo, sabemos que en muchas comunidades hay personas que, de ser capacitadas, podrían entrar a desempeñar una labor de formación-educación adecuada a las búsquedas y necesidades de las comunidades a las cuales pertenecen; pero que debido a diversas razones, no están en capacidad de abandonar sus lugares de trabajo para adquirir esa capacitación. Nos referimos a individuos que han adquirido alguna educación, completa o incompleta, pero que como integrantes de una comunidad necesitada, y con posibilidad y motivación para liderar procesos de cambio y desarrollo hacia el interior de sus comunidades, son una fuerza multiplicadora que entra a redimensionar el concepto educativo que hasta el momento se tiene. Se va configurando así una educación que nace desde las necesidades mismas de los educandos, basada en las diversas identidades culturales que conforman nuestros pueblos. De este modo podemos hablar de una forma de educación que rescata la validez de la auto-gestión de los pueblos como sujetos históricos, encarnada en los líderes comunitarios. Estas personas podrían formarse por medio de un programa de educación a distancia y desempeñarse como educadores populares, encargados de llenar significativamente el vacío educativo que, durante años, ha impedido mejorar las condiciones de vida de estos sectores excluidos. Vacíos tanto a nivel de la educación básica, como a nivel de capacitación técnica de diferentes índoles.

Es fácil asomarnos a nuestras ciudades y sacar como conclusión, sin temor a equivocarnos, que el imperio del mercado no ha sido la solución para los grandes problemas que sufren los sectores marginados de nuestras sociedades. Problemas como la miseria, el hambre, la violencia, la dependencia y la muerte que se generan y reproducen debido a la carencia educativa y a la consiguiente incapacidad y negación de participación socio-política para ejercer un control legítimo sobre sus propias vidas. Este control del que hablamos ha sido ejercido por quienes hasta ahora se han adueñado de los destinos de los pueblos, escribiendo arbitrariamente su historia. Son ellos quienes han decidido los esquemas políticos y económicos que han conducido los procesos sociales, declarando que ya hemos llegado al modelo ideal. Esto significa para muchos el fin de la historia.

Para nosotros la historia se sigue construyendo desde el quehacer cotidiano de los sectores populares, en su lucha por la sobrevivencia, inventando nuevos modos de ser y de vivir. Un proyecto que continúa generando miseria, hambre, guerra, y que acentúa cada vez más las diferencias entre quienes tienen y quienes no tienen, no podemos aceptarlo como ideal. Así, hoy podemos seguir hablando de esperanza; de una esperanza que nos dice que no sólo es posible y válido soñar otras formas diferentes de construir una vida nueva, sino que es para nosotros un mandato ético y moral.

Nos declaramos firmes en el convencimiento de que la historia que construimos entre todos, minuto a minuto, desde la autenticidad del quehacer de las comunidades populares urbanas y campesinas, está viva. Porque recla-

mamos con ellas la validez de sus propias historias tan complejas y sencillas como la cotidianidad misma desde las que se fraguan; porque atestiguamos que sin ellas no habría la posibilidad de hacer otra historia nacional e incluso continental como la que soñamos; porque creemos que es posible hoy seguir luchando para que las cosas cambien; porque estamos seguros de que podemos transformar las relaciones humanas y rescatar el sentido de la palabra "tu", que nos permite acercarnos entre nosotros dejando de lado distancias que corren los procesos sociales.

Por todo esto hemos creado un programa que reivindica el saber, la cotidianidad, el trabajo comunitario y la construcción colectiva de nuevos conocimientos, como el lugar propio de la formación social de agentes populares. Desde estas certezas queremos narrar lo que ha sido la experiencia del Programa de Formación Social a Distancia-FOSDI-en el CINEP.

Nuestra experiencia

Convencidos también de que todo ser humano es capaz de profundizar en las raíces de su propia identidad, de acceder a todos los niveles del conocimiento y desarrollar al máximo todas sus capacidades, así como de articular fuertemente su acción y su pensamiento, su práctica y su reflexión, propusimos la realización de este curso, con el fin de llevar tanto al equipo como a los participantes a pensar la acción y actuar el pensamiento, en un proceso de transformación de la realidad circundante. Respondiendo a los ejes que entendimos como fundamentales en la formación de agentes sociales activos, diseñamos este curso cuyos contenidos giran alrededor de las siguientes temáticas: Lectura y toma de notas, Análisis Social, Recuperación de la Historia, Movimientos Sociales y Educación Popular, y Planeación y Evaluación de proyectos de Acción Social. Estas temáticas se plantean por medio de módulos, que comprenden un material básico de estudio y proponen actividades destinadas a que los participantes hagan una permanente reflexión sobre y desde sus propias prácticas, que les conduzca a cualificarla para que se convierta en auténtica generadora de cambio social. Estos módulos son la base sobre la cual construimos el diálogo pedagógico, que explicaremos más adelante, entre el equipo FOSDI y los participantes. Se estructuran de la siguiente manera:

- Módulo de Lectura y toma de notas:

Este módulo está pensado para que aquellas personas que han dejado mucho tiempo de estudiar, o que no tienen el hábito de la lectura frecuente, recuerden, adquieran o agilicen algunas destrezas que les ayuden a tomar notas, comprender, hacer resúmenes y elaborar textos escritos.

- Módulo de Análisis Social:

Con este segundo módulo buscamos proporcionar un soporte teórico-metodológico para el conocimiento de la estructura de nuestra sociedad, su funcionamiento, organización y algunas teorías para su análisis; todo esto con el propósito de colaborarles en el descubrimiento y aprehensión de esa realidad, así como en la búsqueda de caminos que los conduzcan a ser sujetos activos del proceso del

cambio social.

- Módulo de Recuperación de la Historia:

En este tercer módulo proponemos un método, entre otros, de investigación para descubrir y contar la historia desde el interés de los sectores populares. La historia "micro" en donde cada uno de los participantes lleva a cabo su práctica social que contribuye a la construcción colectiva de la historia "macro" de los sectores populares; que ahonde en la identidad de los pueblos, que dé cuenta de las causas estructurales y coyunturales que han permitido mantener excluidos a estos sectores de la sociedad, para así poder aportar a la transformación social en la que estamos empeñados.

- Módulo de Movimientos Sociales y Educación Popular: otra forma de hacer historia:

El propósito de este módulo es el de aportar un material de apoyo en la búsqueda colectiva de la construcción de una teoría y una práctica del trabajo popular en Colombia. Es un libro abierto que se complementa con las reflexiones personales y grupales de los participantes, permitiendo que se conviertan en co-autores de este material.

- Planeación y Evaluación de Proyectos de Acción Social:

Por medio de este quinto módulo, aportamos algunos elementos metodológicos para la elaboración de proyectos de Acción Social. Proponemos el estudio de algunas formas de evaluación para que desde allí puedan cualificar y enriquecer sus propios métodos de planeación y evaluación.

Los destinatarios de este curso son miembros activos de comunidades: personas, grupos u organizaciones que trabajan con sectores populares; líderes, promotores, trabajadores de la cultura y salud, animadores de CEBs, agentes de pastoral, religiosos, maestros rurales y urbanos, miembros de comunidades negras, de diferentes movimientos sociales y organizaciones: todos aquellos que, adentrados en el trabajo popular, sienten la necesidad de hacer análisis de la realidad coyuntural y de llevar a cabo reflexiones sobre su praxis transformadora, cualificando así su acción social y educativa.

El partir de la autenticidad como el lugar por excelencia desde el cual podemos pensar en un desarrollo y promoción de lo humano, nos conduce a la decisión de priorizar una metodología dialogal y participativa. Un diálogo en donde todo sujeto tiene algo que decir, algo válido tanto desde la espontaneidad como desde el estudio y el análisis, por lo que se encuentra en igualdad de condición para expresarse y ser escuchado. Así, durante todo el curso se "escucha" atentamente lo que cada quien aporta, ya sea en relación con su propio ritmo de trabajo, para mejorar los materiales o sobre el funcionamiento del curso en general. De este modo impulsamos una relación de diálogo, de colaboración mutua participante-equipo. Esto se produce por medio de la atención personal, los trabajos grupales, las tutorías y el seguimiento permanente a distancia.

El seguimiento que llevamos a cabo está basado en la correspondencia continua entre el equipo de tutores y los participantes, quienes nos envían sus trabajos. Estos trabajos pueden hacerse por escrito, con casetes, o de cualquier

modo que comunique claramente el sentido y contenido del mismo. Una vez recibido cada trabajo, este es leído por el equipo, quien lo estudia cuidadosamente y: 1) hace consultas bibliográficas y/o experienciales pertinentes al tema; 2) elabora cuestionamientos para profundizar en algunos puntos; 3) elabora un aporte completando, ahondando y/o ampliando el trabajo. De este modo los participantes sienten la presencia del equipo como un apoyo real a su trabajo popular. Evidentemente, la misma flexibilidad del curso permite que este seguimiento incluya de forma especial los elementos humanos y espontáneos que crean la cercanía entre aquellos que participan en el curso y el equipo, así como entre ellos mismos.

El proceso de seguimiento-acompañamiento que llevamos a cabo, busca ser un proceso dinámico y generador. Dinámico en el sentido de que se profundizan y exploran ideas y proyectos que van surgiendo a medida que el curso avanza, primando por las nuevas interpretaciones que surgen a partir de los módulos y el trabajo. Y generador en el sentido de que los materiales básicos deben ser un "trampolín" que permita crear nuevas formas de ser y proceder, nuevos conocimientos, nuevos procesos. Es por esto que la comunicación constante entre el equipo y los participantes es crucial en este proceso de formación.

En este proceso formativo, ha sido de suma importancia tener siempre presente la necesidad de la solidaridad, la validez del calor humano como elemento fundamental en una construcción colectiva de nuevos conocimientos y prácticas renovadas, y la visión de una historia que se escribe segundo a segundo desde la acción vital de cada quien. Por este motivo, los módulos, como material fundamental del curso, son en sí una propuesta de reflexión continuada sobre las prácticas sociales, en donde las actividades que allí se proponen se convierten en un soporte de análisis, investigación y sistematización de las mismas. Por esto enfatizamos en que el estudio se lleve a cabo en pequeños grupos, preferiblemente de quienes trabajan en algún proyecto común, con el fin de que las nuevas elaboraciones sean fruto de un proceso participativo y dialogal. Con este proceso de seguimiento-acompañamiento, buscamos que los participantes vayan progresivamente superando la improvisación y el empirismo al que con frecuencia se ven abocados por las exigencias de sus propios trabajos, que les impiden muchas veces tomar distancia para reflexionar sobre ellas mismas. Se trata de construir una teoría desde y al servicio de su quehacer popular.

Estas dos facetas del curso, módulos y seguimiento, no estarían completas sin los talleres presenciales, que son un momento privilegiado de socialización de conocimientos fraguados anteriormente en el trabajo individual y colectivo, según los casos. Allí se amplían y recrean los contenidos, y se establece una interlocución que permite compartir diferentes metodologías y propuestas de trabajo popular. En los talleres, por lo general, se hacen análisis de coyuntura donde los aportes regionales contribuyen al logro de una visión de la situación nacional, y en ocasiones latinoamericana. Es aquí donde se propicia y se crean espacios de enriquecimiento mutuo, piedra angular de la filosofía que

subyace a este trabajo de elaboración colectiva de nuevos conocimientos desde lo auténtico.

Nosotros como educadores populares

Nos enfrentamos al reto de luchar por no alejarnos de los procesos que viven aquellos con quienes nos encontramos en el camino. Tendremos, pues, que preocuparnos porque juntos, participantes y orientadores de nuestros cursos, demos el salto cualitativo de lo micro a lo macro, de la animación cotidiana de los grupos de base hacia la constitución de movimientos sociales y políticos dotados de alternativas que posean un alcance regional y nacional. Sólo con la participación democrática, decidida y cualificada de los diferentes sujetos colectivos podrá ir tomando forma un proyecto histórico de emancipación popular. Frente a la desvalorización de lo utópico y frente a la declaración del fin de la historia, es hoy más válido que nunca reafirmarnos y declarar viva y latente la propia historia, la que hacemos segundo a segundo fundamentada sobre nuestra libertad de ser; en fin, reivindicar el derecho a soñar un mundo diferente, porque es el sueño de la noche quien nos traza el camino que hemos de andar en el día.

Proyecciones

Nuestro énfasis para los años 90 se verá centrado en los siguientes procesos:

1. La construcción de agentes sociales: lo que implica un compromiso de carácter local, en proyectos micro, para desde allí entender la complejidad de lo pequeño y el hacerle frente a la crisis social que vivimos a nivel local. Paralelo a esto, pretendemos generar interlocución entre distintos agentes sociales.

2. Generar, desde nuestro centro, propuestas que permitan la construcción de un proyecto global popular nuevo y con un sentido de la democracia y la humanidad diferente.

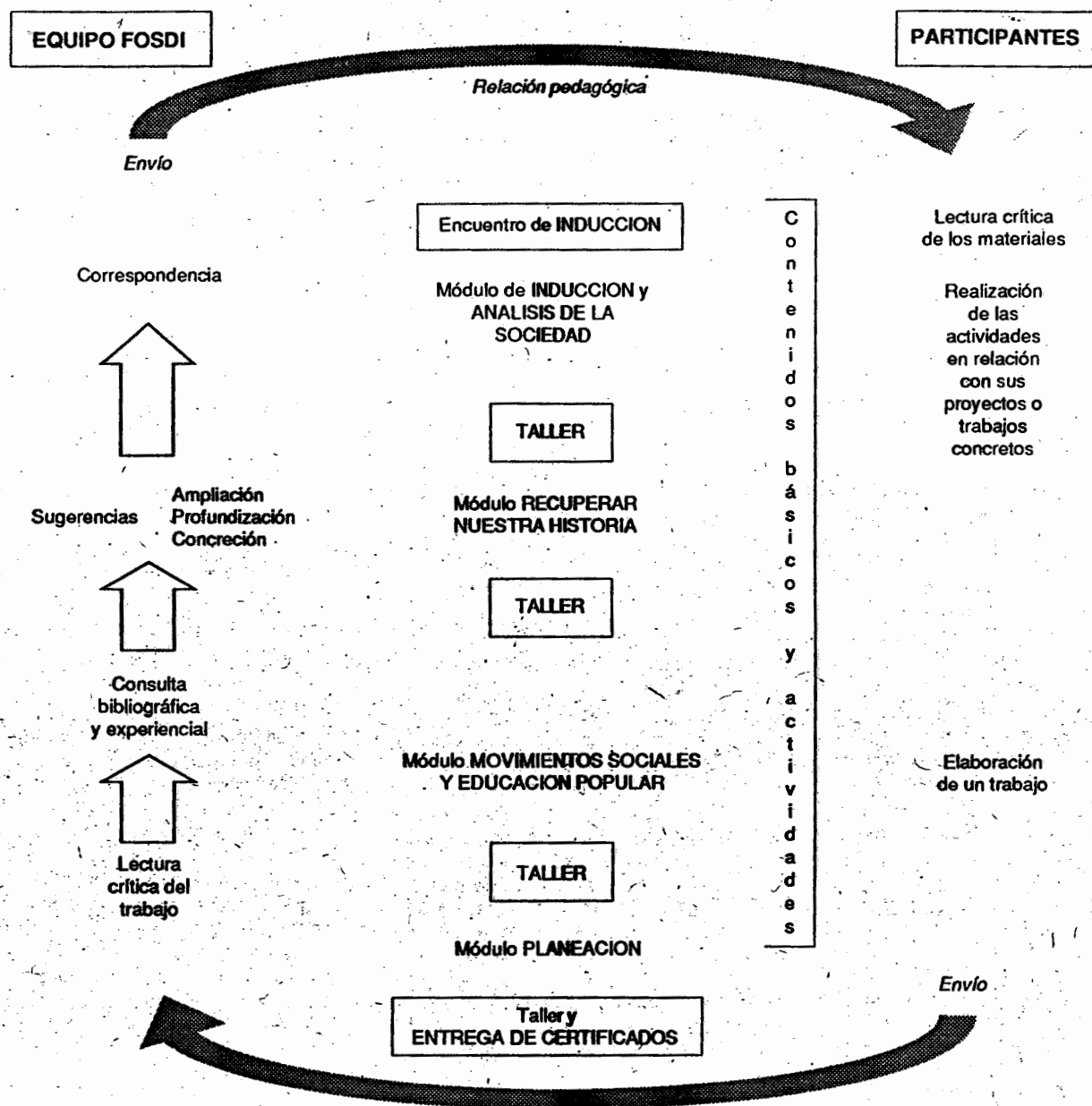
3. Generar nuevas formas organizativas que permitan la convivencia; donde se construya desde el conflicto y se maneje éste de forma que favorezca la vida.

4. Buscar el florecimiento de lo auténtico, con todo su valor en la diferencia, como base de un proceso de construcción colectiva amplio.

Hacia adelante

En este camino, son aún muchos los problemas que quedan sin resolver. Ante la caída de los paradigmas y los cambios sufridos a nivel nacional e internacional, buscamos la articulación de una nueva utopía que nos ilumine el camino a seguir en la consolidación de un nuevo proyecto social global encaminado a mejorar la calidad de vida de todos los integrantes de la sociedad; en donde reconozcamos que el manejo de los conflictos genera más posibilidad

FORMACION A DISTANCIA



des de salida cuando se reconocen las diferencias que se dan en las relaciones sociales. Nuestra preocupación está entonces en la búsqueda de alternativas que hagan posible una verdadera educación democrática y para la democracia, en donde podamos trabajar desde la prioridad del reconocimiento de diferentes etnias y culturas. Para esto, necesitamos seguir desarrollando una metodología dialogal y participativa en la cual se reconozca y valore el pre-saber que traen los sujetos, fruto de su vida y su experiencia cotidiana, para que aporte a la construcción de nuevos conocimientos. Desde esta perspectiva, hay que trabajar la

pregunta desde la lógica del sujeto popular, y desde ahí hacer un método que se adecue cada vez más al modo como éste reflexiona los acontecimientos sociales: un camino para pensar lo social.

Aún nos queda mucho por andar, y aún más por comprender. Sin embargo existe un horizonte, y guiados por él seguimos caminando. Mientras no exista la justicia, no podremos decir que hemos llegado al final del sendero.

Nota: Todas las cifras que aparecen en este trabajo han sido tomadas de los informes anuales de la UNESCO 1975-1983, y 1991.

Educación Popular y Escuela en Guatemala

Oscar Azmitía *

Guatemala ha vivido en las últimas décadas una violencia irracional, profundamente marcada por la selectividad étnica, siendo el campesinado indígena el más duramente golpeado. Este contexto de violencia, entre otros factores, ha generado una gran pobreza en el país.

Cuando uno tiene acceso a los datos sobre las condiciones de vida en Guatemala, sobre salud (el acceso a la salud está en un 34%) o sobre educación (donde un 52% es analfabeto y este dato se incrementa hasta en un 70% en el área rural), uno no puede dejar de exclamar: "esto no nos lo merecemos los guatemaltecos", ni ningún país del mundo.

Entonces uno se pregunta si la educación puede ser una clave del desarrollo, puesto que este es un viejo axioma que políticos, educadores, economistas apoyan sin dudas ni titubeos. Sin embargo, la escuela en Guatemala no ha sido significativa para impulsar, desde ella, un proceso de desarrollo alternativo que beneficie a los más pobres.

No obstante, en los discursos educativos y en los planes del gobierno pareciera que la educación estuviera diseñada para resolver las necesidades del país. Nada más falso y aparente.

De aquí nace mi convicción de que la gran estrategia debe ser **LOGRAR QUE EL DISCURSO EDUCATIVO PASE A SER DISCURSO PEDAGÓGICO**. Hay que preocuparse menos del discurso teórico, el cual está muy bien diseñado y está continuamente reformulándose en cualquier cantidad de reuniones de educación.

Todas las ideas maravillosas

A partir de la situación de este país centroamericano, el autor aborda la necesidad de lograr que el discurso educativo pase a ser discurso pedagógico. En una segunda parte, expone la experiencia concreta vivida por el Instituto Indígena Santiago.

cuando cuando los funcionarios y los maestros, puesto que ambos están al servicio de un sistema y no "pueden" ser creativos por más que lo deseen. Han sido formados para la justificación del sistema, han sido formados para enseñar y no para transformar. Muchos de ellos justifican el sistema porque viven de él.

En Guatemala los obstáculos que impiden en la práctica pasar de un proceso educativo a un proceso pedagógico son los siguientes:

a) El proceso de enseñanza-aprendizaje está desvinculado de la práctica de las comunidades y de la producción.

b) Hay una gran ausencia de materiales pedagógicos; casi sólo existen materiales de enseñanza.

c) El maestro es un "ente" aislado de la comunidad.

d) Los maestros han sido mal preparados pues no han sido formados para educar sino para enseñar y por si fuera poco muchas veces "despachan" conocimientos viejos...

e) Los maestros están muy mal pagados y las funciones de los directores de escuela son meramente administrativas.

f) La situación de pobreza en el país evita el acceso de muchos a la escuela, pues aunque exista la gratuidad en primaria, el proceso de aprendizaje tiene un costo social.

Estrategias de la educación popular

Las experiencias de educación popular en Guatemala han descubierto al menos cuatro estrategias para que la educación pueda ayudar a impulsar el desarrollo integral que asegure la equidad para todos los guatemaltecos.

Primera estrategia: La Educación Socialmente Productiva (ESP).

Se busca transformar progresivamente la práctica de enseñanza en práctica pedagógica a través de la educación socialmente productiva. A través de la ESP se busca articular el trabajo manual con el intelectual, la teoría con la práctica y la educación con el desarrollo.

Este último aspecto se logra cuando los tres ejes de la ESP (educación, organización y producción) se articulan con la comunidad.

La ESP busca elevar la productividad y el nivel de vida de la población. A esto algunos le llaman competitividad... Yo prefiero llamarla educación socialmente productiva pues así le quito un sesgo economicista y contrario a la solidaridad.

* Director del Proyecto de Desarrollo Santiago-La Salle (PRODESSA), Guatemala.

Segunda estrategia: Renovación Curricular de las Escuelas Normales.

Hay que iniciar la renovación curricular de las Escuelas Normales, puesto que en las manos de los maestros está en gran parte el desarrollo de la educación.

Reformular el currículum es algo más que reformular el pensum de estudios. Implica además reformular la organización y reformular horarios y calendarios.

La reformulación del currículum debe hacerse a partir de una investigación participativa.

La reformulación del currículum implica, entre otras cosas:

- Concretar el perfil del educador que se desea obtener.

- Seleccionar a los educadores que trabajarán en las escuelas normales y ofrecerles oportunidades de formación permanente. En este proceso de formación se debe lograr que el material didáctico sea pedagógico y no de enseñanza.

El material didáctico debe ser entendido como mediación pedagógica, es decir, con un tratamiento de los contenidos que haga posible el acto pedagógico.

- "Experimentar" modelos alternativos que busquen caminos para superar la marginación y la pobreza.

- Reformulación del pensum de estudios:

En lo que respecta al pensum, creo que la pregunta básica es: ¿qué es lo que no puede dejar de saber un alumno al terminar la escuela?

En Guatemala se trata de que los contenidos den respuesta a las necesidades de la comunidad, del mundo indígena, y que preparen al estudiante para la vida y para la vida democrática. Que los contenidos permitan el desarrollo de habilidades para lograr un buen desempeño en los diferentes ámbitos de la vida social, trabajo, familia, medio ambiente, cultura, política, religión.

El acceso equitativo a la educación debe significar un acceso a conocimientos socialmente significativos.

Tercera estrategia: El Fortalecimiento de la Identidad Cultural.

Guatemala es quizás el país más indígena de América. De sus 9 millones de habitantes más del 60% habla uno

de los 22 idiomas mayas.

La educación y el conocimiento son partes inseparables de la identidad cultural de los pueblos. Y en un país como Guatemala, con una población indígena tan numerosa, la proyección de las culturas locales, populares y comunitarias es importante en el diseño de la estrategia educativa.

La educación pluricultural y multilingüe debe ser algo real. Hasta el momento lo que existe son traducciones de los contenidos occidentales utilizando las lenguas mayas.

Los idiomas y la cultura maya deben integrarse en la educación formal, para borrar el mito de que la cultura maya no es útil, para "lograr permiso" de ser estudiada en la escuela.

Cuarta estrategia: Desarrollo de un buen Programa de Incentivos.

Desarrollar un buen programa de incentivos para los docentes y para los alumnos.

El de los docentes debe ser precedido por un buen programa de evaluación y debe incluir mejores salarios e incentivos para el que trabaja bien y para quienes laboran en zonas de difícil acceso.

El programa de incentivos para los alumnos debe contar con sistemas de buses, de almuerzos escolares, de servicios de salud, para que los padres de familia puedan costear el costo social de la educación. Esto asegurará la equidad, la cual mira hacia la igualdad de oportunidades para los guatemaltecos, la compensación de las diferencias y el desarrollo equilibrado.

Instituto Indígena Santiago: una experiencia concreta

El Instituto Indígena Santiago es la primera institución dedicada por entero a la formación de maestros indígenas en Guatemala. Su objetivo se enmarcó en la idea de que para llevar educación formal y adecuada al indígena, había que capacitar a maestros indígenas.

Como todas las experiencias de educación popular, el Instituto es hoy el resultado de un proceso. Proceso hecho a partir de la realidad. Proceso en el cual se han involucrado compro-

metidamente alumnos, maestros y animadores pedagógicos a lo largo de varios años. Es un proceso en el que se han vivido diversos momentos pedagógicos no excluyentes.

Primer momento: Una Escuela Normal "normal".

Inicialmente se pensó en un maestro sencillo, pobre, pero bien capacitado intelectualmente. Era una Normal como cualquier otra de Guatemala o de cualquier país donde no había población indígena. Esto no funcionó, pues se descubrió que el "intelectualismo" separaba a los maestros de su gente y se volvían extraños en su comunidad. Seguramente los cánones dentro de los cuales se desarrolló su pensamiento estaban dentro de los laberintos del puro pensamiento occidental, sin dar pie al desarrollo del pensamiento propio del indígena de Guatemala.

Segundo momento: Hacía una escuela cooperativa.

Se descubrió que los estudiantes dependían excesivamente de los maestros y no tenían canales de creatividad e iniciativa. Se pensó entonces en la formación de una cooperativa que asegurara la participación y la formación del liderazgo. Inicialmente la cooperativa estuvo formada por un consejo de administración, uno de educación y uno de vigilancia. Finalmente se constituyó como organización indígena autogestionaria.

Tercer momento: Hacía el lenguaje total y la nueva educación.

Lo organizativo comenzó a funcionar y la participación en la vida diaria de la escuela comenzó a sentirse. Sin embargo, lo educativo permanecía muy tradicional.

Se decidió comenzar desde los postulados del lenguaje total que aseguraban, a partir de los núcleos generadores, objetividad, involucramiento de las personas, criticidad y creatividad.

Se le comenzó a dar gran importancia a la investigación, a las metodologías participativas y a la adecuación de los contenidos del pensum hacia las necesidades del área rural y del mundo indígena.

La reformulación del currículum se realizó desde una investigación participativa en el área rural, bajo la asesoría de un maestro indígena y con

la participación de todos los niveles de la comunidad educativa.

Cuarto momento: Hacia el trabajo productivo.

Se fue descubriendo, entre todos, que no por prepararse para maestros los estudiantes debían desprenderse de su tradición del trabajo manual y perder así todas las cualidades que se adquieren dentro del proceso productivo. Se fueron implementando algunas unidades productivas tales como huerta, carpintería, herrería, sastrería, panadería, tecnología apropiada, telares indígenas, avicultura, ganadería lechera, porcicultura, etc.

Quinto momento: Hacia la educación liberadora.

A partir de los cambios realizados se sintió la necesidad de que los estudiantes se comprometieran con el proceso de liberación de la sociedad guatemalteca, especialmente de sus hermanos indígenas. Se profundizó en la práctica de la educación liberadora y en la educación del sentido crítico.

Sexto momento: Hacia la Educación Alternativa.

En muchos momentos se notaba la preponderancia de lo educativo sobre lo productivo y lo organizativo, por lo que se llegó a diseñar una estrategia de educación alternativa: estudiar una semana y trabajar la otra, buscando el máximo de organización y una articulación más natural. Se descubrió que en la medida en que la gente produce y se organiza, en esa medida se está ya educando.

La educación alternativa ayudó a integrar un solo proceso educativo y a romper la verticalidad que quedara del proceso educativo, puesto que los profesores se fueron a trabajar al campo y a las unidades productivas junto con los alumnos. Esto último permitió, además, una relación más cercana entre ambos.

La educación socialmente productiva

Esos momentos pedagógicos han dado al Instituto un carácter de educación popular -dentro del marco de lo escolar- y han dado pie a lo que nosotros llamamos una experiencia de Educación Socialmente Productiva

dentro de la metodología de la educación alternativa.

Actualmente el Instituto forma maestros de educación primaria y técnicos en desarrollo comunitario -de nivel medio.

Los tres ejes de la educación socialmente productiva en el Instituto Indígena Santiago son:

Primer eje: la educación.

a) La meta de este eje es: la formación de maestros de educación primaria a partir del logro de un aprendizaje significativo y útil.

b) Los sujetos de este eje son:

- El equipo pedagógico formado por profesores, coordinadores y alumnos: aquí se toman las decisiones respecto a lo educativo y la participación de los alumnos es numéricamente igual a la de los profesores.

- El coordinador pedagógico

- El asesor de grado

- Los consejos de grado

- Las comisiones de grado tales como: educación, cultura, deportes, catequesis.

c) Las actividades más importantes de este eje son:

- Los núcleos generadores que, como su nombre lo indica, deben generar un proceso educativo a lo largo de toda la unidad.

- La investigación interdisciplinaria en torno a temáticas importantes de la coyuntura y del mundo indígena.

- Las actividades de noches culturales y festivales (y su articulación con lo educativo).

- Las reuniones del equipo pedagógico donde los alumnos tienen voz para evaluar y para programar.

Segundo eje: lo productivo.

a) La meta de este eje es la formación de técnicos de desarrollo comunitario para lograr el auto-financiamiento necesario para el futuro del Instituto como institución y para prepararse a incidir en el desarrollo integral de sus comunidades.

Se trabaja con unidades productivas en las que se aprende a sobrevivir y a articular la educación con el desarrollo.

b) Los sujetos de este eje son:

- El coordinador productivo

- El presidente de la unidad productiva (alumno a quien le correspon-

de la tarea de animar y coordinar la unidad).

- El asesor (maestro responsable de asegurar el proceso educativo dentro de lo productivo).

- El técnico de la unidad productiva (el enseñante del oficio manual, el cual debe entender el proceso y no ser meramente un técnico).

- El comercializador, quien asegura el proceso de ventas, con la colaboración de todos los que intervienen en la unidad productiva.

- El cajero de las unidades productivas, quien lleva las cuentas, revisa informes y evita la burocratización que hace perder la eficacia.

c) Las actividades de este eje son:

- Planificación de todo el trabajo a realizar en la unidad y la planificación de cada semana de trabajo.

- Trabajo productivo.

- Actividades de investigación en torno a lo propio de cada unidad.

- Actividades de experimentación para buscar nuevas alternativas para el área rural.

- Publicación de los resultados de las investigaciones y las experimentaciones en idiomas mayas.

- Giras educativas de aprendizaje para entrar en contacto con otras experiencias relacionadas con la unidad productiva, para aprender de los campesinos y para compartir resultados.

- Contabilidad popular para que todos los integrantes de la unidad sean capaces de aprender el proceso contable.

- Actividades de relaciones humanas para que aprendan, en la práctica, a conducir grupos con liderazgo efectivo y afectivo. Se busca que adquieran principios de administración de personal.

- Actividades de comercialización para que aprendan a insertarse e incidir en los mercados.

- Actividades de elevación del nivel de conciencia para que sean capaces de entender cómo lo que están haciendo en su unidad productiva se relaciona con la problemática del país.

- Actividades de evaluación sobre lo realizado.

Tercer eje: el eje organizativo.

a) La meta de este eje es la

autogestión a través de la organización indígena.

Aquí se busca poner en manos de los alumnos el poder real, pues ellos son los verdaderos sujetos del proceso. Para ello se aplican los criterios de gradualidad, subsidiariedad, globalidad y coherencia con los objetivos.

Al impulsar un proceso autogestionario toda la comunidad educativa debe estar persuadida de que el error debe ser considerado como parte del proceso educativo.

b) Los sujetos de este eje son los siguientes:

- El coordinador administrativo.
- La dirección estudiantil y su presidente. En esta dirección radica el poder puesto en manos de los estudiantes. Tienen verdadera posibilidad de programar y de tomar decisiones.

- Las comisiones: catequesis, deportes, limpieza, tienda de consumo, cultura, disciplina, comida, etc.

c) Las actividades más importantes de este eje son:

- Las asambleas convocadas y dirigidas por la dirección estudiantil en las que se discute, programa, critica y donde se vela por el cumplimiento de los estatutos.

- Las reuniones de presidentes.
- Las actividades de las comisiones.

El papel de la dirección del Instituto, del equipo de dirección y de la asociación de padres de familia es el

de acompañar el proceso.

Las ópticas desde donde se aborda el proceso de educación socialmente productiva en el Instituto Indígena Santiago son las siguientes:

a) la óptica de lo cristiano, desde donde se busca formar un ambiente de fraternidad y solidaridad. Que la fe sea un impulso para el compromiso con el desarrollo y con los más necesitados.

b) la óptica de la identidad indígena, desde donde se ve todo el proceso para lograr coherencia entre el modelo educativo y la lógica y racionalidad del mundo indígena.

c) la óptica de lo comunitario, lo participativo y lo rural, para adecuarse a las necesidades de la comunidad y responder creativamente a sus necesidades.

La articulación efectiva de todo el proceso y de los tres ejes no es fácil:

- Lo intelectual como tal nos aprisiona y nos convierte en intelectualistas.

- Lo organizativo trae dificultades nuevas, propias de la autogestión y del liderazgo en aprendizaje.

- Lo productivo plantea desafíos no tan propios de lo "escolar".

Durante años se han experimentado diferentes formas articuladoras y hemos descubierto que esta articulación se logra finalmente en la persona del egresado cuando éste va a trabajar a su comunidad y lleva dentro de sí una síntesis de maestro compro-

metido y de técnico de desarrollo comunitario.

Este proceso de educación socialmente productiva ha exigido:

- Un buen equipo animador que asegure el proceso mediante el involucramiento y la participación de todos.

- Reformulación continua de los objetivos, lo que exige una reformulación también de la metodología para ser coherentes.

- Formación permanente a todos los niveles: esto implica que a los nuevos trabajadores se les ofrezcan oportunidades de inmersión dentro del sistema de la educación socialmente productiva.

- Un buen sistema de información al interior de todos los niveles.

- Evaluación continua que permita ir rediseñando el proceso.

En el Instituto Indígena Santiago durante todos estos años no se ha dejado de experimentar y de aprender, lo que ha permitido acumular la información y la experiencia necesarias para llegar a implementar un sistema educativo alternativo y coherente con las necesidades de Guatemala.

Estamos convencidos de que la validez de este proceso educativo está en relación directa con la posibilidad de modificar, en profundidad, la situación existente con la esperanza de una Guatemala más justa y democrática.

Experiencias Educativas con Niños de la Calle en América Latina

María Cristina Salazar *

Contrariamente a lo que afirman relatos sensacionalistas de los medios de comunicación, quienes han trabajado con ellos afirman que los niños de la calle son niños que demuestran un coraje extraordinario, y su sobrevivencia frente a obstáculos inmensos es un testimonio a su fortaleza de espíritu.

Los niños reciben epítetos con dejos denigrantes, como "desechables", "descamisados", "pivetes", "trombadas". A las niñas se las califica de prostitutas. Todos comparten la miseria de la pobreza. Se han entrevistado niños de apenas cinco años de edad, otros también de muy corta edad, encarcelados por el solo crimen de ser pobres. Los niños de la calle no tienen poder político, no tienen una voz unificada, y por lo mismo se convierten en fácil blanco del acoso económico y sexual, y del de la violencia. La sociedad los desprecia; peor aún, los desconoce. No les ofrece oportunidades para salir de la pobreza, la explotación y el crimen que los mantienen en las calles. Sus mismos hogares los tratan con una violencia que los hace huir: un niño de 10 años ha dicho que la calle le pareció "un paraíso" comparada con su familia.

Los niños de la calle son seres desesperados, y harán casi cualquier cosa por obtener alguna comida en el día. Los modos más comunes de obtener ingresos son el lavado y cuidado de carros, el cargar bultos, el vender dulces en las esquinas de mayor tráfico, la limpieza de los parabrisas, la mendicidad. Los pocos estudios que se han hecho indican que los niños desarrollan actividades ilegales sólo por necesidad, como un último recurso, y muchas veces por instigación de los adultos.

Estas actividades ilegales han sido documentadas en informes de Naciones Unidas, conferencias y seminarios, y por la prensa. Se han hecho numerosas advertencias por estos medios acerca de la peligrosidad de los niños "ladrones de las calles". Se dan muchos consejos, sobre todo a los

Se tienen ya algunos relatos y descripciones de los niños de la calle en Brasil, Guatemala, El Salvador, Colombia, República Dominicana y otros países, así como de las experiencias de trabajo con ellos. Las siguientes reflexiones parten de esos estudios.

uristas, para no dejarse robar. Se habla de una "bomba de tiempo", de la "amenaza" que presentan estos niños, de la necesidad de aumentar la fuerza policial en las calles, recoger a los niños y encerrarlos en instituciones. Existe una especie de consenso de que el problema se puede resolver por mecanismos represivos, propios del control criminal.

Pero esos mecanismos son los que han llegado a causar daños irreparables, incluso el asesinato. Uno de los casos documentados, conocido a nivel mundial, se refiere a Nahaman Sarmona, de 13 años, quien fue atacado por cuatro policías en la Ciudad de Guatemala. Su amigo, quien se encontraba entre el grupo de niños que inhalaban el pegamento usado para hacer zapatos, sus gritos de dolor podían oírse hasta tres cuadras a la redonda. Nahaman perdió el conocimiento al llegar al hospital; su hígado e intestinos estaban severamente lacerados, tenía seis costillas rotas, dos dedos fracturados y contusiones graves en todo el cuerpo, causados por las patadas de los policías. Este niño murió a los pocos días, y gracias a las denuncias y movilización impulsados por Casa Alianza-Guatemala, una ONG que lucha por los derechos humanos, los cuatro policías fueron arrestados un mes más tarde y sentenciados a condenas de entre 10 y 15 años, en marzo de 1991.

Los policías maltratan en forma severa a los niños, los torturan incluso con choques eléctricos, como lo indican testimonios de varios países: en Guatemala, les riegan el pegamento en los ojos y en la cabeza, o los hacen ingerir la bolsa de plástico con el pegamento adentro; en Brasil, los torturan de distintas maneras, los hacen comer cucarachas y deposiciones, les pegan, los hacen caminar arrodillados, los desnudan, los abusan sexualmente, les roban lo poco que tienen.

* Socióloga, Universidad Nacional de Colombia.

La conducta violenta de los niños de la calle, y su incorporación a actividades criminales, ocurre debido a la ausencia de suficientes escuelas que los reciban, a los niveles de pobreza, a la falta de oportunidades de empleo. Los niños han sido abusados desde su nacimiento, al nacer dentro de la pobreza institucionalizada, sin escuelas, sin lugares de recreación, sin vivienda adecuada. A estos niños pobres se les ha demostrado de mil maneras que ellos no importan, que no tienen valor, que son basura, que huelen a mugre y debieran bañarse, que no pueden entrar a los edificios del gobierno, ni a los bancos, ni a los hospitales, que no hay lugar para ellos en el bus, que es mejor que estén muertos. La descomposición de los hogares contribuye a que se encuentren involucrados en actividades criminales. No tienen ninguna vigilancia especial y carecen de modelos adultos positivos. Crecen en familias donde el padre está ausente.

Además, como lo reconoció recientemente la Conferencia Internacional sobre Jóvenes Abandonados y el SIDA, en San Francisco a los niños de la calle se les margina aún más por la rápida extensión de esta enfermedad. Sus condiciones de vida en la calle los coloca dentro de las categorías de mayor riesgo para contraerla. Su necesidad de sobrevivir a toda costa los hace víctimas de la explotación sexual por parte de adultos; su necesidad de afecto los lleva a relaciones sexuales desprotegidas, y el dolor de sus vidas los conduce al uso de drogas.

Las organizaciones que trabajan en favor de los niños de la calle, en su mayoría ONGs, se han propuesto objetivos que incluyen el estudio y documentación de lo relacionado con esos niños, lograr que la legislación reconozca los derechos de los niños, tal como se encuentran en la nueva Convención; defender los derechos de los niños mediante acciones de denuncia de los atropellos y violencia a que son sometidos, capacitando al personal de las instituciones tanto oficiales como no gubernamentales, con el fin de que cumplan funciones más adecuadas a la realidad de los niños de la calle, incluyendo una actitud más humana frente a la aplicación de medidas correspondientes a la justicia frente a actividades delictuales.

En la década de 1980 surgieron programas alternativos y se impulsó un movimiento que fue pionero en la búsqueda de nuevas respuestas y enfoques frente al abandono y pobreza de los niños, y que tuvo un impacto importante en la opinión pública. Uno de sus grandes éxitos fue demostrar que estos niños pueden cambiar; plantean un reto al sistema educativo oficial, mostrando lo que ocasiona al excluir a tales niños. Estos programas han movilizado fuertemente a la sociedad mostrando la violencia que viven los niños de la calle y urgiendo las acciones que se requieren. Pero no son una respuesta por sí mismos. Dice Ana Vasconcelos: "yo veo a las ONGs como velas que iluminan la oscuridad. Obtenemos resultados porque trabajamos con grupos pequeños. Pero si el problema de los niños ha de ser resuelto completamente, las circunstancias políticas y económicas que promueven la ruptura de los niños con sus familias, tienen que cambiar. Para eso se necesita el compromiso de los gobiernos".

Programas alternativos y autoestima

En contraste con los viejos esquemas estatales planeados en forma centralizada para los niños de la calle, los programas alternativos no gubernamentales han demostrado que hay una amplia gama de intervenciones en la trayectoria del niño desde su hogar hasta la calle. Algunos han establecido programas de educación y salud alternativos, o han trabajado con niños muy violentos en los barrios, o han dado apoyo a familiares vulnerables para parar el flujo de niños al trabajo y a las calles. Algunos han tratado de crear oportunidades de trabajo para los niños. Algunos han trabajado con los niños en la propia calle, ya separados de sus familias.

Algunos educadores han vivido y trabajado en áreas periféricas de Sao Paulo con niños que normalmente serían niños de la calle. Estos niños se han asociado en organizaciones que les permiten discutir sus condiciones de vida; además establecen políticas y determinan líneas de acción. Han hecho demostraciones en el centro de la ciudad contra los asesinatos de niños llevados a cabo por la policía.

Han procurado convertir el barrio en un aula de clases, explorando su origen y lo que pasa en él. Este proceso de aprendizaje busca reemplazar el desprecio con la comprensión, y gestar en el niño una identificación con el resto de su comunidad. Al reaccionar contra el ambiente, surge la posibilidad de trabajar en el barrio para cambiarlo. Las actitudes y la conducta de los niños cambian y hacen posible, a la vez, que las actitudes de la comunidad hacia ellos también cambien.

Otros programas han procurado movilizar a la comunidad alrededor de la responsabilidad de los padres por sus niños como el instrumento principal del cambio. En Recife, un programa buscó la admisión de los niños en las escuelas públicas, logrando que estas se ubicaran en las favelas. Los maestros son de la misma comunidad y son entrenados especialmente para el programa. Esto permite una mayor valoración del niño que aquella de las escuelas oficiales. Se fomenta la participación de los padres y de la comunidad, con fiestas, paseos y actividades similares.

Los niños mismos presentan a otros de su edad como sujetos del programa. Una parte importante de los programas alternativos ha sido el buscar medios de generar ingresos; se trata de devolverles su autoestima, de inculcarles una comprensión crítica de la sociedad, de comprometerlos a efectuar cambios. Algunos de estos movimientos han logrado una representación pública y han permitido que los niños extiendan el alcance de sus propias acciones.

Principales propuestas para la acción que han surgido de los programas alternos con niños de la calle

1. A los niños de la calle hay que demostrarles que ellos pueden hacer una contribución positiva en su propia comunidad, y que hay un lugar para ellos en la sociedad. Para esto es necesario actuar en términos de lograr políticas estatales que sean positivas hacia la niñez y la juventud, políticas que además se dirijan más a la rehabilitación que al aislamiento, la represión o el castigo. Deben lograrse

La conducta violenta de los niños de la calle, y su incorporación a actividades criminales, ocurre debido a la ausencia de suficientes escuelas que los reciban, a los niveles de pobreza, a la falta de oportunidades de empleo. Los niños han sido abusados desde su nacimiento, al nacer dentro de la pobreza institucionalizada, sin escuelas, sin lugares de recreación, sin vivienda adecuada. A estos niños pobres se les ha demostrado de mil maneras que ellos no importan, que no tienen valor, que son basura, que huelen a mugre y debieran bañarse, que no pueden entrar a los edificios del gobierno, ni a los bancos, ni a los hospitales, que no hay lugar para ellos en el bus, que es mejor que estén muertos. La descomposición de los hogares contribuye a que se encuentren involucrados en actividades criminales. No tienen ninguna vigilancia especial y carecen de modelos adultos positivos. Crecen en familias donde el padre está ausente.

Además, como lo reconoció recientemente la Conferencia Internacional sobre Jóvenes Abandonados y el SIDA, en San Francisco a los niños de la calle se les margina aún más por la rápida extensión de esta enfermedad. Sus condiciones de vida en la calle los coloca dentro de las categorías de mayor riesgo para contraerla. Su necesidad de sobrevivir a toda costa los hace víctimas de la explotación sexual por parte de adultos; su necesidad de afecto los lleva a relaciones sexuales desprotegidas, y el dolor de sus vidas los conduce al uso de drogas.

Las organizaciones que trabajan en favor de los niños de la calle, en su mayoría ONGs, se han propuesto objetivos que incluyen el estudio y documentación de lo relacionado con esos niños, lograr que la legislación reconozca los derechos de los niños; tal como se encuentran en la nueva Convención; defender los derechos de los niños mediante acciones de denuncia de los atropellos y violencia a que son sometidos, capacitando al personal de las instituciones tanto oficiales como no gubernamentales, con el fin de que cumplan funciones más adecuadas a la realidad de los niños de la calle, incluyendo una actitud más humana frente a la aplicación de medidas correspondientes a la justicia frente a actividades delictuales.

En la década de 1980 surgieron programas alternativos y se impulsó un movimiento que fue pionero en la búsqueda de nuevas respuestas y enfoques frente al abandono y pobreza de los niños, y que tuvo un impacto importante en la opinión pública. Uno de sus grandes éxitos fue demostrar que estos niños pueden cambiar; plantean un reto al sistema educativo oficial, mostrando lo que ocasiona al excluir a tales niños. Estos programas han movilizó fuertemente a la sociedad mostrando la violencia que viven los niños de la calle y urgiendo las acciones que se requieren. Pero no son una respuesta por sí mismos. Dice Ana Vasconcelos: "yo veo a las ONGs como velas que iluminan la oscuridad. Obtenemos resultados porque trabajamos con grupos pequeños. Pero si el problema de los niños ha de ser resuelto completamente, las circunstancias políticas y económicas que promueven la ruptura de los niños con sus familias, tienen que cambiar. Para eso se necesita el compromiso de los gobiernos".

Programas alternativos y autoestima

En contraste con los viejos esquemas estatales planeados en forma centralizada para los niños de la calle, los programas alternativos no gubernamentales han demostrado que hay una amplia gama de intervenciones en la trayectoria del niño desde su hogar hasta la calle. Algunos han establecido programas de educación y salud alternativos, o han trabajado con niños muy violentos en los barrios, o han dado apoyo a familiares vulnerables para parar el flujo de niños al trabajo y a las calles. Algunos han tratado de crear oportunidades de trabajo para los niños. Algunos han trabajado con los niños en la propia calle, ya separados de sus familias.

Algunos educadores han vivido y trabajado en áreas periféricas de São Paulo con niños que normalmente serían niños de la calle. Estos niños se han asociado en organizaciones que les permiten discutir sus condiciones de vida; además establecen políticas y determinan líneas de acción. Han hecho demostraciones en el centro de la ciudad contra los asesinatos de niños llevados a cabo por la policía.

Han procurado convertir el barrio en un aula de clases, explorando su origen y lo que pasa en él. Este proceso de aprendizaje busca reemplazar el desprecio con la comprensión, y gestar en el niño una identificación con el resto de su comunidad. Al reaccionar contra el ambiente, surge la posibilidad de trabajar en el barrio para cambiarlo. Las actitudes y la conducta de los niños cambian y hacen posible, a la vez, que las actitudes de la comunidad hacia ellos también cambien.

Otros programas han procurado movilizar a la comunidad alrededor de la responsabilidad de los padres por sus niños como el instrumento principal del cambio. En Recife, un programa buscó la admisión de los niños en las escuelas públicas, logrando que estas se ubicaran en las favelas. Los maestros son de la misma comunidad y son entrenados especialmente para el programa. Esto permite una mayor valoración del niño que aquella de las escuelas oficiales. Se fomenta la participación de los padres y de la comunidad, con fiestas, paseos y actividades similares.

Los niños mismos presentan a otros de su edad como sujetos del programa. Una parte importante de los programas alternativos ha sido el buscar medios de generar ingresos; se trata de devolverles su autoestima, de inculcarles una comprensión crítica de la sociedad, de comprometerlos a efectuar cambios. Algunos de estos movimientos han logrado una representación pública y han permitido que los niños extiendan el alcance de sus propias acciones.

Principales propuestas para la acción que han surgido de los programas alternos con niños de la calle

1. A los niños de la calle hay que demostrarles que ellos pueden hacer una contribución positiva en su propia comunidad, y que hay un lugar para ellos en la sociedad. Para esto es necesario actuar en términos de lograr políticas estatales que sean positivas hacia la niñez y la juventud, políticas que además se dirijan más a la rehabilitación que al aislamiento, la represión o el castigo. Deben lograrse

programas sociales bien financiados que se dirijan a las madres solas, jefes de hogar, y a los programas de hogares sustitutos. Los jóvenes necesitan apoyos de orden psicológico, aun psiquiátrico, debido a los traumas que han vivido en la calle o por la violencia de sus hogares.

2. Hay que trabajar hacia la transformación profunda de los sistemas educativos. Los niños pobres necesitan una educación que sea relevante, práctica, y que conduzca a mejores posibilidades de empleo, ojalá a corto y mediano plazo. Deben ensayarse nuevos métodos y trabajar alrededor de ideas novedosas. El sector privado debe participar en lo posible en el diseño de programas de aprendizaje y de entrenamiento técnico. Los maestros deben ser estimulados para mejorar sus habilidades docentes.

3. Los gobiernos tienen que asegurar que los niños de la calle tengan acceso a la educación y al cuidado de la salud. Si los niños están trabajando, debe propiciarse la continuación de su escolarización de diferentes maneras.

4. No se debe colocar demasiada confianza en los

aspectos legislativos. Hay muchas leyes que no han logrado llegar a los niños de los sectores marginados, aunque se hayan aprobado convenciones y reglamentaciones internacionales.

5. Hay que limitar el uso de las armas entre todos los ciudadanos que no pertenezcan a las Fuerzas Armadas.

6. Los niños deben ser sacados de las cárceles ordinarias y colocados en programas abiertos que ofrezcan cuidados alternos de rehabilitación.

7. Las donaciones internacionales deben proveer fondos directos a las organizaciones con base en las comunidades que ejecuten programas de educación, habilidades de entrenamiento para el trabajo para los niños de la calle. Debe enfatizarse la creatividad.

Si los educadores logran comprometerse en acciones conducentes a este tipo de soluciones, estarán apoyando así algunos de los cambios estructurales más importantes de nuestras sociedades.

Uma Experiência na Construção da Educação Popular Cubana

Mara Manzoni Luz *

Até que, em maio de 1992, deu-se um salto de qualidade neste processo, com a realização em Cuba de três "Talleres" de Educação Popular (EP) simultâneos: um em Havana, reunindo as províncias ocidentais; outro em Santa Clara, reunindo as centrais, e o terceiro em Granma, reunindo as províncias orientais.

Os "Talleres" foram convocados pela Direção de Adultos do Ministério da Educação (MINED) e pelas organizações de massa cubanas. Em sua coordenação participaram, além dos organizadores cubanos, integrantes de três centros de educação popular latino-americanos: IMDEC (México), INODEP (República Dominicana) e CEPIS (Brasil), com o apoio do Conselho de Educação de Adultos da América Latina (CEAAL).

Participaram nos três "talleres" 140 dirigentes provinciais e nacionais da Federação das Mulheres Cubanas (FMC); da Associação Nacional dos Agricultores Pequenos (ANAP); da Central dos Trabalhadores Cubanos (CTC); das Escolas de Formação de Quadros do Partido Comunista Cubano (PCC); das Associações de Pedagogos; Institutos Superiores Pedagógicos e quadros do Ministério da Educação.

Este texto busca socializar a experiência do "taller" de Santa Clara e as reflexões atuais em torno da

O contato dos educadores populares latino-americanos com as experiências cubanas de formação política teve início em 1983. Ao longo dos últimos anos, o diálogo foi intensificando-se, graças aos Encontros de Educação Popular coordenados pela Casa das Américas. Neste processo de aproximação e conhecimento mútuo, os laços se aprofundaram e algumas barreiras, de ambos os lados, foram sendo paulatinamente superadas.

concepção e da prática de formação em Cuba, onde APERFEIÇOAMENTO e CRIATIVIDADE são as palavras que neste momento adquirem uma importância fundamental para o aprofundamento do processo global cubano.

O processo

Na preparação, os coordenadores e os representantes dos organismos cubanos compartilharam reflexões e conceitos sobre Educação Popular. Desta forma, foi possível conhecer o nível de compreensão, interesse e as experiências de EP em Cuba. Durante o encontro, também ficou claro que muitos organismos cubanos, em sua prática, se guiam pelos fundamentos da EP em alguns casos sem a explicitação de sua conceitualização teórica.

No momento preparatório propôs-se aos coordenadores um maior conhecimento da realidade educativa em Cuba no seu sentido mais amplo. Pelo diagnóstico realizado, optou-se por um "taller" clássico de metodologia, ou seja, um encontro em que o principal conteúdo a ser trabalhado seria a vivência da lógica da concepção metodológica dialética (CMD). Os objetivos desta escolha eram gerar maior apropriação da lógica conceitual e vivencial dos fundamentos da EP, refletir sobre seus pressupostos (rompendo algumas visões que igualam a CMD à aplicação de técnicas participativas), a capacitação de

* Antropóloga e Educadora Popular. Coordenadora do Centro de Educação Popular do Instituto Sedes Sapientiae (CEPIS) São Paulo, Brasil.

quadros como multiplicadores da lógica, assim como a ampliação do debate sobre o papel do educador.

O coletivo estabeleceu o seguinte plano geral para os três "talleres":

Tema: Educação Popular

Eixo Temático: Prática Educativa e CMD

Objetivo Geral: Compartilhar e reconhecer a concepção e a prática da EP, avaliando sua pertinência e utilidade para o processo cubano.

Objetivos Específicos:

1. Valorizar e enfatizar a intencionalidade comunicativa
2. Localizar o papel das técnicas participativas
3. Impulsionar o processo de intercâmbio e coordenação das experiências de EP em Cuba.
4. Destacar a importância da sistematização das experiências da EP.

Conteúdos Básicos:

- Significado do Partir da Prática
- Papel do educador
- O participativo e o papel das técnicas participativas.

Momentos: I- Apresentação e Integração

II- Triplo Diagnóstico

III- Aprofundamento

IV- Volta à prática

A experiência de Santa Clara

Para o início dos trabalhos em Santa Clara foram realizados, junto aos dirigentes provinciais responsáveis, em primeiro lugar, os ajustes da proposta geral à realidade social, política, econômica, histórica e cultural das cinco províncias centrais cubanas. Também houve uma aproximação dos educadores populares do IMDEC e CEPIS à situação geral da região, compreendida pelas províncias de Camaguey, Cienfuegos, Ciego de Avila, Sancti Spiritus e Santa Clara. Estas províncias tem um papel importante a nível nacional, com características semelhantes: área rural de alta produção agrícola - a mais importante

zona açucareira do País-; existência de pólos industriais (mecânico, cimento, têxtil e eletrônuclear) e científicos; tradição de luta que vêm das guerras de independência até a tomada do poder em Janeiro de 1959; significativa homogeneidade cultural.

No "taller" participaram 41 dirigentes provinciais, alguns já haviam incorporado a CMD a suas tarefas educativas enquanto, outros, tratava-se do primeiro contato com esta proposta metodológica.

A adesão à proposta de trabalho e a receptividade a dinâmica geral foram imediatas desde o início dos trabalhos.

A preocupação com o aperfeiçoamento da própria prática esteve presente desde o momento em que os participantes expressaram para o coletivo suas expectativas em relação ao encontro: busca de novas iniciativas; aprender e ensinar; revolução, unidade e articulação.

O triplo diagnóstico

Como um dos conteúdos a ser trabalhado era o significado do "Partir da Prática", o ponto de partida foi o triplo diagnóstico, analisando os três elementos da prática social: a concepção ("o que penso"), o contexto ("onde estou") e a prática ("o que e como faço").

Os participantes, inicialmente de forma individual e, depois, em grupos mistos, identificaram o "porquê" e o "para quê" de seu trabalho educativo. O resultado foi bastante homogêneo, destacando-se, como preocupações básicas, a vocação para o ensino e as motivações para esta tarefa em um país com alto grau de estímulo ao desenvolvimento educacional, científico e político. Também foram elementos bastante considerados a necessidade do desenvolvimento da sociedade socialista e, como parte intrínseca, a formação permanente do homem novo.

O segundo passo foi a caracterização livre do contexto, mediante a apresentação de um desenho que sintetizasse as principais características de cada uma das cinco províncias. Diferentemente das dificuldades presentes em outros países, quanto a análise do contexto, os participantes cubanos conseguiram realizar uma

síntese entre as questões locais e nacionais, detectando os avanços da revolução e as exigências da atual situação econômica do País, dentro da nova conjuntura mundial.

O terceiro passo foi a análise da prática. Para maior discussão, os participantes foram divididos por práticas afins: experiências docentes com incidência na comunidades, trabalho com as organizações de massa via escolas de formação de quadros e trabalho das organizações de massa junto à comunidade.

A questão chave, como já assinalamos, era "o que faço e como faço" e a técnica empregada foi a dramatização. Estas dramatizações significaram um momento muito importante do "taller" pois refletiram as questões centrais da prática educativa: como tem sido desenvolvida e os pontos que necessitam de um maior aperfeiçoamento.

Ordenados, discutidos e socializados os três elementos da prática social, passou-se a etapa da confrontação crítica. Para isso, foram feitos balanços críticos, a fim de localizar as coerências e as contradições dialéticas entre a concepção e a prática, a concepção e o contexto, a prática e o contexto. Destacou-se a necessidade de distinguir instrução de educação, de estabelecer a relação entre o alto nível de vida do povo cubano e as exigências de aperfeiçoamento dos métodos e estilos de trabalho dos educadores e, finalmente, o papel do dirigente enquanto educador e do educador como dirigente político.

Esta atividade permitiu extrair alguns eixos para a teorização, a partir da análise das relações dialéticas entre as coerências e as contradições.

O passo seguinte, o aprofundamento, teve como ponto de partida a análise e a socialização das principais "dúvidas, questionamentos e afirmações sobre a EP", com o objetivo de obter um quadro do nível de compreensão coletiva sobre o tema, cujo resultado foi o seguinte:

DÚVIDAS: surgimento e aquisição de base metodológica e trabalho de EP no restante da América Latina; como se articulam as técnicas com o ensino formal; como aplicar a CMD na prática cotidiana; como delimitar o al-

cance das técnicas e do processo; como avaliar os resultados; como integrar ao processo de EP às diferentes instâncias presentes na comunidade.

AFIRMAÇÕES: A) a EP Permite: refletir sobre a prática, ir do particular ao geral e vice-versa; uma discussão mais coletiva; contribuir na motivação pela atividade; contribuir na criatividade e iniciativa; a sua aplicação em qualquer atividade educativa; atender às características dos participantes; a busca de soluções à problemas locais; solucionar, adequadamente, o processo docente - educativo; B) a necessidade do domínio das técnicas para o trabalho com as massas e a necessária preparação prévia; C) a EP como necessidade do desenvolvimento da realidade cubana; D) a necessária adequação da OMD à idiossincrasia e à realidade cubanas; E) a consolidação da EP em Cuba requer o trabalho coordenado entre todas as organizações.

QUESTIONAMENTO: o que se tem conseguido, nos demais países da América Latina com a EP.

Levantada esta questão, passou-se à proposta de que o aprofundamento teórico fosse realizado por meio de um diálogo desta questão e das demais apontadas anteriormente através de alguns instrumentos: um vídeo sobre a CMD; um texto com o histórico e os pressupostos da EP na América Latina e um audiovisual sobre a problemática da mulher nos países capitalistas, além de um painel de experiências de EP no Brasil e no México, assim como a visita coletiva ao trabalho que vem sendo desenvolvido no bairro EL CONDADO, na periferia de Santa Clara.

Este diálogo com variados instrumentos foi fundamental para que, muitas vezes, entende-se teorizar como sinônimo de exposição teórica ou leitura de texto, desvinculado da prática real dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Possibilitou também trabalhar coletivamente as dúvidas ainda presentes em relação a história e aos fundamentos da EP: a teoria em íntima inter-relação dialética com a prática; a construção coletiva do conhecimento; o diálogo da prática cotidianamente vivida com conhecimento historicamente acumulado.

A conclusão a que se chegou é a de que a teoria, abordada a partir da prática, se enriquece e se torna mais potencialmente transformadora. Ou, nas palavras de um dos grupos, "prática sem teoria é igual a rotina, teoria sem prática é igual a idealismo..."

Na última fase do "taller", de volta à prática, foram realizados dois trabalhos. O primeiro, um exercício de criatividade em torno dos seguintes eixos: um "taller", uma data histórica, uma assembléia de trabalhadores e uma proposta curricular. O objetivo era exercitar a compreensão da CMD a partir de uma tarefa concreta. O ponto central da discussão foi a necessidade do cuidado metodológico de não saltar abruptamente do momento de teorização ao da volta à prática, assim como a constatação de que abordar integral e dialeticamente a realidade significa teorizar sobre a prática.

O segundo trabalho, por organismos afins, o levantamento e análise dos desafios, perspectivas e compromissos (facilitadores e obstaculizadores) da EP cubana, sintetizados no seguintes elementos:

"Facilitadores: a compreensão, pelo Estado cubano, de que a Educação é tarefa de todos; a existência de organizações de massa e instituições: o alto nível político, cultural e técnico alcançado pelo povo cubano na sua prática revolucionária; o intercâmbio com outras experiências de EP no continente; as experiências em curso no país e os quadros capacitados; tanto o Estado como a estrutura social permitem a massificação da EP.

Obstaculizadores: o desconhecimento ou a incipiente apropriação da proposta metodológica por parte de alguns setores; a insuficiente sistematização das experiências em curso.

Desafios: capacitação dos quadros na EP; sistematização das experiências; ação articulada das várias instâncias que atuam na comunidade; aprofundamento do intercâmbio com outras experiências latino-americanas; criação de novas técnicas participativas, a partir da realidade do País; a incorporação criativa de novos métodos e estilos na prática educacional, enriquecendo a pedagogia cubana; continuidade da capacitação dos professores do PCC nessa concepção."

Como pode-se constatar, multiplicar as experiências, aprofundar o estudo sobre EP, aumentar o intercâmbio de experiências entre os vários organismos cubanos foram os compromissos principais do "taller". Um dirigente camponês resumiu o "taller" por meio da seguinte décima:

"Este taller conseguiu um resultado sem par pois se pôde alcançar os objetivos traçados juntos abraçamos a prática e a teoria para conseguir a utopia com a fé de reajustar a Educação Popular a nova pedagogia."

Alguns comentários finais:

A experiência do "taller" e os contatos posteriores com inúmeras práticas de formação em Cuba demonstraram a enorme potencialidade da EP nesse país.

Primeiro, porque, como expressaram os próprios participantes, tanto a EP como a CMD possuem a mesma base filosófica que alicerça a Revolução Cubana, bastando potencializá-las.

Segundo, pelo alto espírito de auto-crítica e de vontade política de aperfeiçoar os métodos e estilos de trabalho político em todas as esferas da sociedade cubana.

Terceiro, porque existe uma forte certeza sobre o importante papel que a EP pode desempenhar no aprofundamento do processo revolucionário.

Diferentemente dos demais países do continente, onde as experiências de EP, por mais abrangentes que possam ser, encontram-se circunscritas às organizações populares e pequenas parcelas de poder local, muitas vezes marginalizadas da sociedade como um todo, Cuba é o único país onde é possível, hoje, converter a EP numa prática massiva, com influências e repercussões a nível nacional.

O desafio é aprimorar uma concepção que seja igual à dos demais países latino-americanos em seus princípios, mas própria pela realidade cubana. Para um povo e uma direção que têm conseguido avançar nesses 34 anos de revolução, apesar dos incontáveis bloqueios, este desafio não é o maior, mas, certamente, fundamental para o avanço do seu projeto.

La Educación Popular en los Estados Unidos

Jorge Jeria *

Ya que el tema es bastante amplio, es necesario puntualizar la metodología de este trabajo para darle una mayor claridad. En primer lugar quisiera dar una visión de lo que se entiende por educación popular en Norteamérica, cuáles son sus planteamientos y, más específicamente, el trabajo y las experiencias en la ciudad de Chicago y la población de origen latinoamericano.

Educación popular en Norteamérica

Es importante aclarar que las experiencias de educación popular difieren en Norteamérica, considerando como tal a los Estados Unidos y Canadá. Este último país tiene una larga historia de trabajadores organizados en el campo y en la ciudad y cuenta con comités ciudadanos, especialmente en Quebec. La estructura de la educación popular tiene por lo menos veinte años de existencia y se manifiesta particularmente a través de tres subsistemas que son la educación popular autónoma, la sindical y la educación popular pública o institucional (Chené & Chervin, 1991 p.8). Por otra parte, muchas de las experiencias de América Latina sirvieron como catalizadores para el desarrollo de una educación popular canadiense.

En los Estados Unidos la educación popular ha sido, más que nada, parte del desarrollo de la educación comunitaria de base -community based organizations (CBO)-, con una larga historia de experiencias en el sector urbano así como en el sector rural, tal como ha sido el caso de Highlander en New Market, Tennessee, y su fundador Miles Horton.

¿Educación popular o educación comunitaria?

La verdad es que, dadas las contradicciones de su sistema económico, la constante inmigración y los cambios socio-políticos, la educación popular o educación comunitaria de base en Norteamérica ha alcanzado un auge bastante grande en su proceso y en su desarrollo.

del Consejo Internacional de Educación de Adultos (ICAE) en 1985. Aunque no voy a entrar en el debate en sí, es necesario clarificar ciertas ideas que nos permitan entender principalmente los diferentes puntos de vista. Pareciera ser que existe unanimidad en entender que educación comunitaria y educación popular tienen como último objetivo el cambio social, aunque en un contexto diferente. El desarrollo comunitario tradicionalmente ha buscado el cambio social de una manera evolucionaria. La educación popular, por otra parte, conlleva una agenda revolucionaria (Cunningham, p.446). Es necesario hacer notar que existe una diferencia entre educación comunitaria (community education) y educación comunitaria de base (CBO) en los Estados Unidos.

P. Cunningham plantea estas diferencias al indicar que la educación comunitaria opera a partir de un "paradigma funcionalista y desarrollista", esto es, que para la educación comunitaria la estructura de la sociedad no es el problema sino más bien el problema es "la poca participación de los ciudadanos en la comunidad". De acuerdo con esta premisa, los intelectuales conservadores hoy día promueven el uso de la educación comunitaria alrededor de la escuela pública local como una manera de resolver los problemas de la educación, ya que ésta falla en preparar trabajadores competitivos, agudiza la percepción que existe acerca de la decadencia de la familia y aporta a la aparente desintegración de los valores morales. Por su parte, la educación comunitaria de base plantea que "la educación no puede ser separada de la cultura y de la comunidad": su desarrollo económico, la alfabetización, los programas de salud, etc. Se plantea que ésta está unida al desarrollo de la comunidad y a la transformación de su realidad. En este caso, la definición del problema es "la pobreza y las relaciones de poder" y no la participación ciudadana. El primero asume un

Esta pregunta es parte de un largo debate que comenzó en Buenos Aires en el Tercer Congreso Internacional

* Historiador chileno. Profesor de Educación en la Universidad Northern Illinois, Estados Unidos.

modelo funcionalista, mientras el segundo presupone un modelo de conflicto y cambio (Cunningham, p.3). Es importante indicar que la educación de la comunidad de base en los Estados Unidos ha sido definida como "enraizada en el esfuerzo colectivo de su gente", con la "determinación de transformar su realidad" (Harvard Educational Review, p.vi).

Es precisamente después de los años 60 que, en los Estados Unidos, hubo un cambio muy importante en la formulación y objetivos de la educación comunitaria, especialmente en lo que respecta a los derechos civiles y a las iniciativas de participación política.

Todo lo anteriormente expuesto quizás nos permita una mayor clarificación de los diferentes puntos de vista, para un entendimiento que permita zanjar las diferencias entre la concepción de la educación popular y la educación comunitaria de base. Por otra parte, esto nos permite observar cómo se conceptualizan algunas corrientes en el movimiento de educación popular en los Estados Unidos.

La influencia de las ideas de Paulo Freire

Otro punto muy importante que nos permite ayudar a clarificar el debate anterior es la influencia de las ideas de Paulo Freire en los objetivos y prácticas de muchos de los grupos comunitarios organizados.

Especialmente a fines de los años 70 y comienzos de los años 80, muchos de los programas trataron de encontrar nuevas formas de acción, en la cual la "freirización" respondía, en forma inmediata, a cómo encarar iniciativas de participación política, especialmente aquellas con programas de alfabetización y aprendizaje del idioma inglés. En este sentido, "opresión, racismo, liberación, participación" llegaron a ser parte integral en el léxico de los movimientos comunitarios de base. En algunos casos, ciertas organizaciones se plantearon un cuestionamiento a su trabajo, que ellos veían como carente de una fundamentación crítica, desorganizado en sus componentes y, en muchos casos, espontáneo, como lo fue en algunos programas dirigidos principalmente hacia la población latinoamericana (Facundo, p.63). En otros casos, la necesidad de conocer y poder expresar con más claridad las ideas de Freire permitió organizar ciertas ideas que resultaron en esfuerzos tempranos de buscar una sistematización de "técnicas", dando origen a trabajos tales como la "formación de facilitadores freirianos" (Noble, 1983). La mayoría de estos trabajos fueron dirigidos hacia la población inmigrante hispano-parlante.

El aporte de las organizaciones comunitarias de base ha sido extensivo, aunque no necesariamente bien documentado, ya que los esfuerzos educacionales de la comunidad se consideran marginales a aquellos de la educación institucionalizada. A través de los Estados Unidos la mayoría de estos programas testifican el esfuerzo de, por ejemplo, las comunidades indígenas en su lucha por la preservación de identidades culturales; y de organizaciones latinas y afroamericanas en los grandes centros urbanos (Nueva York, Boston, Chicago, San Francisco, Los Angeles) por su desafío constante a las normas de uniformidad cultural,

social y económicas, y en su búsqueda de alternativas de cómo re-escribir su historia de opresión y pobreza.

Algunas experiencias de educación popular

Como se dijo anteriormente, la práctica y las experiencias de la educación popular han sido poco documentadas. Una excepción a esto lo constituye el Centro Lindeman (Lindeman Center). Este centro de educación de adultos, ubicado en Chicago, es descrito como "semi-autónomo, dependiente del departamento de educación continua de la Universidad de Northern Illinois". Aunque este es parte de una universidad estatal, mantiene como su objetivo principal el "trabajar con las comunidades y grupos étnicamente minoritarios, los desempleados, los pobres y otros grupos que han sido marginados". Por otra parte, plantea que la "única manera de que estos grupos lleguen a ser "empowered" (dotados de poder) es sólo cuando ellos tomen el control, el planeamiento y la acción del proceso educacional, esto es, cuando la comunidad tome el control sobre sus conocimientos (Zacharakis, Heaney, Horton, p.24). Al mismo tiempo, actúa como un nexo entre los miembros de la facultad de educación de adultos comprometidos con el trabajo de las diferentes comunidades. Este centro publica algunas de las experiencias con las comunidades, producto de su propia participación e investigación. Uno de los proyectos se realizó en un área de vivienda pública en la ciudad de Chicago, en la cual se desarrollaron estrategias para que la comunidad asumiera el control organizativo y de esta manera se convirtieran en sus propios residentes administradores. En inglés, estas viviendas públicas de grandes edificios son llamadas, eufemísticamente, "housing developments", esto es, "viviendas de desarrollo". Estos son edificios habitacionales física y socialmente segregados, en los cuales viven, en su mayor parte, familias afro-americanas pobres en las que generalmente las mujeres son la cabeza de la familia. En 1984, cuando el centro ayudó a organizar un taller llamado "Hacia una Nueva Asociación" con los residentes, un grupo de ellos decidió que era necesario convertirse en sus propios residentes administradores y que las autoridades habitacionales locales deberían apoyar estos esfuerzos. En reuniones y talleres posteriores, y a través de los primeros años en que la comunidad comenzó a caminar, salieron a la luz un sinnúmero de complejos problemas que hacían bastante difícil llevar a cabo los primeros objetivos planteados. Uno de los problemas que debieron afrontar fue la falta de confianza, de la sociedad en general, en las habilidades de los residentes a ayudarse a sí mismos, y el cuestionamiento de las autoridades habitacionales acerca de su capacidad para explorar sus propios problemas y posibles soluciones sin el control y la asistencia del personal profesional de las autoridades habitacionales. En el caso del grupo habitacional Dearborn Homes, los residentes continuaron su lucha por organizar a la comunidad y desarrollar en ellos la capacidad de tomar sus propias decisiones. A través de los años, la organización de residentes fue creciendo y recibió ayuda en su mayor parte de entidades

privadas, quienes reconocían en ellos la única oportunidad de mejorar las condiciones de vida de los programas de vivienda pública. En 1988, el gobierno federal finalmente reconoció que la única solución a los problemas en las viviendas públicas requería la participación de los habitantes en la toma de decisiones (Zacharakis, p.25). Es interesante observar que hoy, con más ayuda financiera federal y con este reconocimiento, ha llegado un gran número de "asistentes técnicos" y profesionales con el fin de "ayudar" a los residentes. Esto contrasta en la forma con que el Centro Lindeman trabajó con los residentes de manera de desarrollar sus propias capacidades y, al mismo tiempo, para que ellos tomaran control sobre los procesos de decisión.

Así como estos programas en las comunidades afro-americanas de vivienda pública, existen también varios otros que sirven mayoritariamente a la población latinoamericana. Es necesario indicar que ésta está lejos de ser un grupo homogéneo, étnica, racial y económicamente, y que, como pasa en otras comunidades, existen un sin número de líneas de fragmentación que la dividen.

Educación popular y grupos latinos

Hablar sobre educación popular haciendo referencia específica a los grupos latinos en los Estados Unidos requiere, en primer lugar, tener que establecer ciertas clarificaciones. La primera es que al hablar de grupos latinos en los Estados Unidos es necesario establecer que hay tantos grupos como países en América Latina. Estos se encuentran dispersos geográficamente a través de los Estados Unidos. En segundo lugar, hay que considerar las condicionantes culturales y económicas en que se desarrollan los programas. Intentaré dar una visión del proceso visto particularmente desde el trabajo y las investigaciones en la ciudad de Chicago.

Al revisar las estadísticas de la Oficina de Censos de los Estados Unidos (1988), ésta indica que la población "hispana en 1987" corresponde a más de 18 millones de personas. En el caso particular de Chicago, con una población total de más de 3 millones de habitantes, se estima un crecimiento de más de medio millón de personas de origen hispano hacia 1995 (Lat. Inst. 1987). Al mismo tiempo, se describen las características de esta población que está representada por "mexicanos, puertorriqueños, cubanos e hispanos de Centro y Sudamérica y otras personas de origen hispano" (Census Report 1988). En primer lugar, el denominador común utilizado por la oficina de censo es el de "hispanos" y no "latinos", ya que este último se considera más excluyente. La mayor parte de esta población se concentra principalmente en las áreas urbanas de las grandes ciudades. Aunque la población hispana se puede encontrar en cualquiera de los Estados, la mayor concentración está en California, Texas, Nuevo México, Nueva York, Florida e Illinois. Estos Estados tienen una representación de más de tres cuartas partes de la población total de hispanos (Ford, 1984, p.21). A esto hay que agregar otras diferencias, tales como el período de residencia en el país, la legalidad, el nivel educacional y ocupacional, los ingresos, el lugar de residen-

cia (áreas metropolitanas, agrícolas, etc.). Quizás el mejor elemento identificador es el idioma común: el castellano, como es el caso de la primera generación de inmigrantes. Esta heterogeneidad-homogeneidad es usada de distintas maneras, dependiendo de los fines (financiamiento de programas, por ejemplo).

También representa dificultades el hablar de una población latina con similares problemas cuando hay ciertas dinámicas propias de cada grupo. Estas dinámicas tienen gran importancia cuando se trata de analizar problemas de alfabetización y adquisición de destrezas lingüísticas, como el uso hablado y escrito del idioma inglés.

Quizás sea importante detenerse un poco cuando se habla de la alfabetización en los Estados Unidos. Esta ha sido utilizada como un elemento unificador que ha servido especialmente a una expansión económica e industrial. Unificador en el sentido de que el uso y el aprendizaje del inglés conllevan la imposición de condiciones y normas culturales y políticas que son integradoras al sistema social vigente. Se manifiesta esto hoy día con el crecimiento del movimiento "English Only" (Inglés solamente), que promueve el inglés como idioma único y oficial de los Estados Unidos. Posee un presupuesto bastante grande que es usado principalmente para introducir legislaciones en los congresos de diferentes Estados, con el fin de declarar el idioma inglés como el idioma oficial del Estado. Esto indica el desarrollo y la preminencia política que alcanza lo que se considera "un problema en contra de los valores reconocidos, como lo es el idioma". Al mismo tiempo, esto implica políticas desintegradoras para aquellos grupos que son culturalmente diferenciados, étnicamente o lingüísticamente.

Por otra parte, cuando se habla de analfabetismo en los Estados Unidos y se mencionan las estadísticas, la referencia es, por lo general, de la población anglo-parlante.

No se hace mención de la hispano-parlante debido, principalmente, al debate a todo nivel que suscita el bilingüismo. En este sentido es que muchos de los programas, especialmente a nivel formal y no-formal, están orientados hacia el aprendizaje del inglés como primera función. De aquí que se establece la diferencia cultural que excluye fundamentalmente a aquellos grupos que son considerados hacia la periferia de la cultura dominante. La entrada a esta cultura está representada, en este caso, por el aprendizaje, el uso del inglés y su connotación de beneficios económicos una vez que la destreza es adquirida.

Frente a este tratamiento hostil del idioma y la cultura, la mayoría de las organizaciones de comunidades de base representan una cruzada en contra de los procesos hegemónicos llevados a cabo por la cultura dominante. Está claro que, en Chicago, cuatro de cinco comunidades hispanas, tales como la Universidad Popular Juventud Latina, Casa Aztlan, el Instituto del Progreso Latino y Por Un Barrio Mejor, representan a aquellos con el más bajo nivel educacional, una alta tasa de desempleo y subempleo, pobreza, criminalidad y personas sin casas (De Arruda, 1991).

La Universidad Popular, un programa de educación popular

En un barrio al norte de la ciudad de Chicago, en la avenida Belmont, habitado en su mayor parte por inmigrantes venidos de Centro, Sudamérica y el Caribe, surgió a finales de los años 70 y principios de los 80, tal vez uno de los más exitosos programas de educación popular. La característica principal de éste fue el control de la organización por parte de la comunidad (Heany, 1989).

Una filosofía educacional y su propósito comenzó a emerger de varias clases de *adult education* mucho antes de que el concepto de centro comunitario se desarrollara. Esto es que la educación para ser efectiva, debe estar unida a la comunidad, debe encarar los problemas de la comunidad, así como incorporar los recursos de la comunidad.

El trabajo se desarrolló a través de la Coalición Latinoamericana de Lakeview y otras cuatro organizaciones comunitarias, con la idea de enfrentar los problemas de falta de escuelas y de casas en una forma de acción directa. Educación y aprendizaje del inglés eran las preocupaciones de más de una centena de inmigrantes de América Latina que recién habían llegado al vecindario. Por dos años consecutivos la coalición había organizado voluntarios que ofrecían enseñanza de inglés para adultos de habla hispana. Uno de los puntos principales de la Coalición fue crear un centro de educación de adultos, con control local y responsable de los asuntos y problemas de la comunidad, a través de una propuesta presentada al Centro de Educación Continua y de Adultos del College de la ciudad de Chicago. La coalición combinaba las debilidades y la fuerza de las organizaciones participantes, contaba con una base para una educación centrada en la comunidad, sus experiencias y aspiraciones, además de constituir una fuente de información y de conocimiento acerca de la comunidad y un instrumento de cambio social, siendo ésta la única manera en que el aprendizaje podía conducir a una acción efectiva. Por otra parte, el Centro de Educación Continua contribuía a una filosofía de educación de adultos, uniendo el aprendizaje al cambio social y político, inspirado mayormente en los trabajos e ideas de Paulo Freire.

De esta manera surgió el "Centro Educacional para Adultos Lakeview". Desgraciadamente para la coalición, la aprobación de los fondos trajo consigo el tutelaje y la burocracia del College de la Ciudad de Chicago. Teniendo el College el control sobre los fondos, la comunidad permanecía económica y programáticamente dependiente. El consejo de directores de la coalición, elegido por la comunidad, vio cómo sus decisiones eran anuladas por la burocracia establecida y, por lo mismo, se vieron envueltos en una lucha constante por mantener las decisiones y el control sobre el proyecto. La comunidad, por su parte, vio en esta lucha la oportunidad de hacerse oír y decidir por sí mismos. En una reunión convocada para hacer oír sus demandas, con más de doscientos participantes de la comunidad, en su gran mayoría latinoamericanos, con asistencia del canciller del College, se decidió, primero, cambiar el nombre al de Universidad Popular. El canciller, por su parte, estaba sor-

prendido con la participación y el interés de un programa de educación de adultos que había comenzado sólo cuatro meses atrás y que, por lo general, eran marginales al trabajo de su institución. Dadas las constantes demandas y problemas surgidos, se decidió la creación de una organización que reuniera, bajo un mismo techo, a las otras organizaciones participantes, tales como el centro de salud mental "Una Puerta Abierta"; "Labor Latina", un centro de servicio social; el grupo de teatro "Abriendo Brechas"; el programa de salud "Salud en Acción", quienes, junto a la Universidad Popular, formaron el Centro Latino. Aun cuando existía un gran número de problemas, el programa atrajo más estudiantes de los que se podían matricular. El inglés se enseñó en diferentes niveles y, en cuanto a instrucción, nuevas modalidades fueron usadas, experimentadas en México y América Latina. Además de los tradicionales cursos de inglés como segundo idioma (ESL o English as a Second Language) y las clases de validación para la escuela secundaria (GED o General Educational Development), se presentaron talleres con los problemas de la comunidad, con contenidos tales como la reducción del presupuesto para programas de educación bilingüe, la discriminación en el trabajo, la práctica en pintura de murales, clases de castellano para miembros no latinos de la comunidad, educación para el consumidor, etc. Clases de tejido y bordado se organizaron en talleres acerca de los derechos de la mujer y la salud; también hubo las "tardes culturales", abiertas a la comunidad latina y anglo, que incluían festivales de películas, mimos, conciertos de música latinoamericana y andina y celebración de diversas fiestas. Debido al gran número de participantes, se consiguió un nuevo local de una tienda abandonada pero espaciosa. Las comodidades eran mínimas, extremadamente caluroso en verano o demasiado frío en invierno, y con un techo que se llovía, pero para los participantes era su casa: con las murallas decoradas con noticias de eventos culturales, foros políticos e informaciones acerca del vecindario. Las salas se hacían pequeñas para contener el gran número de personas, todos acomodados en sillas usadas (ya no de segunda mano sino de tercera), algunos hablando inglés; otros en castellano, para planear, organizar, celebrar y poner en práctica lo aprendido. En suma, una nueva forma de aprender había comenzado.

Los problemas enumerados al principio con la burocracia del College de la Ciudad de Chicago, lejos de resolverse se fueron haciendo más complejos. A esto se sumó la dinámica al interior de la organización, especialmente los conflictos suscitados por el currículum de algunos programas, tales como inglés como segundo idioma, educación básica de adultos y validación de la escuela secundaria, los que en sí no habían sido diseñados para una acción política y social, ya que éstos dependían directamente del College. Al mismo tiempo, esto atraía a personas interesadas principalmente en remediar deficiencias personales con el desarrollo de una destreza.

En otras palabras, era una formalización de la adaptación de los inmigrantes a empleos marginales o subempleos, esto en contraste con los ideales formulados por la Universidad Popular como instrumento de cambio para las condiciones de la comunidad latina. Finalmente, después de

más de diez años de lucha continua y sobrevivencia, en la cual uno de los principales obstáculos era obtener fondos independientes de cooptación de las grandes instituciones educacionales, la Universidad Popular se vio reducida a programas tradicionales, más que nada por falta de fondos. Posteriormente, el Departamento de Educación del gobierno federal otorgó fondos para la realización de programas de inglés de validación de la escuela secundaria. Fueron conseguidos mediante la administración de la Universidad de Northern Illinois, permitiendo la continuación de algunos programas, aunque en forma diferente a como se habían manejado anteriormente con el College de la Ciudad de Chicago, esto es, que la Universidad Popular sería encargada de administrar los fondos efectivamente, dejando éstos bajo control local. Por otra parte, los fondos solamente fueron obtenidos para un período corto debido a los deseos de no mantener dependencia con una institución de educación superior.

Dadas las experiencias anteriores en la ciudad de Chicago, un grupo de miembros de la facultad de Educación de Adultos, en cooperación con el Centro Lindeman y la organización comunitaria "El Valor", ubicada en un barrio predominantemente latino, comenzó un programa de maestría dirigido exclusivamente hacia miembros directivos y personal de varias organizaciones de comunidades de base. En consecutivas reuniones entre los dirigentes de la comunidad y los miembros de la facultad, se acordó que "el programa sería impartido en la comunidad. Para esto, el centro El Valor facilitaría sus dependencias para efectuar las clases; el programa debería ser riguroso en su contenido; los estudiantes al final del programa deberían ser capaces de escribir una tesis o un proyecto, el cual debería ser dirigido hacia las experiencias de la comunidad (principalmente la comunidad hispana); la selección de estudiantes estaría encargada principalmente por miembros de la comunidad; y, finalmente, como condición para participar en el programa, aquellos interesados deberían estar trabajando en organizaciones de base de la comunidad" (Jeria p.12). El programa contenía las mismas especificaciones y reglamentos para ser un estudiante de postgrado de la universidad pero, al mismo tiempo, debía responder a las necesidades de la comunidad. Para esto, una comisión de profesores de la facultad y miembros de la comunidad se abocaron a la tarea de diseñar un programa que respondiera a estas especificaciones. De esta manera, se dio énfasis a ciertas áreas tales como la planificación de programas, la participación de la comunidad, el análisis socio-político de los participantes en las respectivas comunidades. Una de las ventajas de este diseño fue el hecho de poder usar las experiencias en la misma comunidad como un aprendizaje para los estudiantes y la facultad. La mayor parte de los estudiantes pertenecían a organizaciones como Juventud Latina, Mujeres Latinas, Casa Aztlan, El Valor, Instituto del Progreso Latino, e instructores de Malcolm X College.

Actividades

Fuera de las clases, que totalizaban treinta créditos, todos los estudiantes debieron completar seis horas (académicas) de internado en alguna organización que no fuera

aquella donde ellos trabajaban. Los internados fueron coordinados por el Centro Lindeman en diferentes áreas de Chicago. También recibieron la visita y tuvieron la oportunidad de participar en un diálogo sobre educación popular con Eugenio Ormeño, profesor de educación de adultos de Chile, quien venía representando a CEAAL a una reunión del Consejo Internacional de Educación efectuada en la Universidad de Northern Illinois en De Kalb. Esto, más otras actividades organizadas por la Facultad, permitió una visión local hacia lo internacional, especialmente en el campo de la educación popular. De veintitres estudiantes sólo cuatro no se han graduado, por diferentes razones, aunque han completado todos los requisitos académicos. La mayor parte ha vuelto a la comunidad a posiciones de liderazgo y otros están trabajando en Centroamérica con programas de educación popular en Costa Rica y en Guatemala. Ha sido también una experiencia para la Facultad debido a las dificultades y contradicciones del sistema educacional. Nos ha enseñado también que al comenzar otro programa de la misma naturaleza se requiere una mejor planificación e información de los objetivos planteados. Por último, nos permite trabajar con la comunidad y mantener nuestro compromiso con una educación liberadora, participativa y democrática.

Bibliografía

- Cunningham, P., Hamilton E. "Community Based Adult Education" en Merriam S. and Cunningham, P. *Handbook of Adult Continuing Education*, Jossey-Bass, Publ. San Francisco, CA 1989.
- Cunningham, P. *Community Education and Community Development*. Trabajo de investigación no publicado.
- Chéné A., Chervin M. Un(e) air(e) populaire. *L'éducation populaire autonome au Quebec*. American Association for Adult and Continuing Ed. Washington D.C. 1990.
- De Arruda, E. *The Illinois Literacy Initiative. The politics of Partnerships and Coalitions within the Context of Adult Literacy Programs in Chicago During the 1980s*. Doctoral dissertation. Northern Illinois University De Kalb, IL 1991.
- Facundo, B. *Issues for an Evaluation of Freire-Inspired Programs in the United States and Puerto Rico*. Eric Doc. 1984.
- Ford Foundation. *Hispanics: Challenges and Opportunities* 1984.
- Harvard Educational Review "Community Based Education". Introduction. Vol.59, No.4, 1989.
- Heany, T. *Struggling to be Free. The Beginnings of Universidad Popular*. Lindeman Center, 1989.
- Jeria, J. "The Masters Program. Beta Cohort for Community Based Educators Activist", *Leadership Newsletter* Vol.5, No.1, Nov. 1991; Latino Institute, *Latino Perspectives for 1990*. Dec. 1987; Chicago, IL; Noble, P., *Formation of Freirian Facilitators*. Latino Institute, Chicago, IL 1983.
- U.S. Bureau of Census, Current Populations Reports, Series P-20 No.438 *The Hispanic Population in the United States: March 1988*. U.S. Government Printing Office, Washington D.C. 1989.
- Zacharakis, J. Heaney, T., Horton, A., "The Lindeman Center: A Popular Education Center Bridging Community and University". *Convergencia*. Vol.24 No.3, 1991.

La Piragua

Revista Latinoamericana
de Educación y Política
Temas publicados

1. Educación Popular para la Democracia Latinoamericana.
2. Alfabetización Popular.
3. Comunicación Popular.

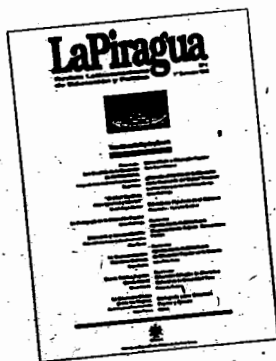
1992

4. Educación Popular y Escuela.
5. Balance Crítico y Nuevas Estrategias de la Educación Popular.

Próximo número 1º Semestre 1993.

6. Educación Intercultural.

Consejo de Educación de Adultos de América Latina



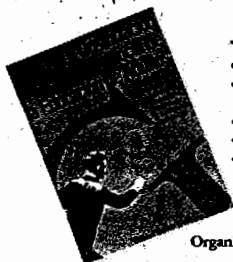
¡Suscríbase!
a LA CARTA
1993
CEAAL

papeles del
CEAAL

Números publicados:

- 1** La Democracia Latinoamericana
• Diego Palma
- 2** Reflexiones sobre pedagogía
• Rosa María Torres
• Alfredo Ghiso
• Marco Raúl Mejía
- 3** La sistematización como estrategia de conocimiento en la educación popular. El estado de la cuestión en América Latina.
• Diego Palma

Biblioteca de educación de adultos



Títulos publicados

- Educación de adultos y democracia
- La educación de adultos como proceso
- Educación permanente
- El analfabetismo funcional
- La organización local de la educación de adultos.

Próximos títulos

- Alfabetización y postalfabetización por radio.
- La investigación-acción participativa (IAP). Inicio y desarrollo.
- El texto didáctico en la educación indígena.
- Los currícula en la educación de adultos.
- Educación de adultos y participación social.

Biblioteca de Educación de Adultos
Editorial Popular Quinto Centenario (España)
Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura
Consejo de Educación de Adultos de América Latina

Consejo de Educación de Adultos de América Latina

Fax: 56-2-2356256 • Fonos: 2356710 • 2352506 • 2352532 • Rafael Cañas 218 • Casilla 163 T Providencia
Santiago, Chile

