

La Piragua

Revista Latinoamericana
de Educación y Política

Nº6

1º Semestre 1993



Tema: Modernidad, Interculturalidad
y Educación Popular en América Latina

Editorial
Jorge Osorio

Modernidad Educativa
América Latina:
Cultura y Sociedad en el Fin de Siglo.
Manuel Antonio Garretón

Educación Popular:
Modernidad y Conciliación.
Hugo Lovisolo

Las Tareas de la Refundamentación:
La Educación Popular Hoy.
Marco Raúl Mejía

El Clima de la Posmodernidad,
la Crisis y la Educación Popular.
Diego Palma

Modernidad y Ciudadanía
El Desafío Educativo del Siglo XXI.
Ernesto Ottone

Educación y Ciudadanía
Vigencia del Discurso Utopico.
Jorge Osorio

La Modernidad entre el Estado y el
Mercado. ¿El Fin de los Actores Sociales?
Cecilia Montero

Educación e Interculturalidad
El Desafío Político de la Educación
Indígena en América Latina.
Alfredo Prado

La Cuestión Bilingüística Intercultural en la
Agenda Educativa de América Latina.
Annelies Merlox

Educação Indígena No Brasil:
Problemas e Desafios Globais.
Marina Kahn

La Cuestión de la Educación Indígena
Centroamericana.
César Proón

El Enfoque Conceptual y Metodológico de
la Educación Popular Intercultural y
Bilingüe.
José Subirats

Experiencias
Repensando a Educação Bilingüe e
Intercultural - O caso do Acre.
Nielta Lindenberg Monte

Elementos Históricos para la Comprensión
del Fenómeno Educativo en Zonas
Indígenas del Nororiente Caucaño.
William García

Hacia una Propuesta de Educación
Bilingüe Intercultural para
la Mujer Indígena.
María Luisa Jáuregui

Algunas Reflexiones para la Elaboración
de Contenidos Educativos a Partir de las
Aportaciones Etnicas.
• Ana Santamaría Galván
• Pedro Guevara Fefer



Consejo de Educación de Adultos de América Latina

Sumario

**Tema: Modernidad,
Interculturalidad y Educación
Popular en América Latina.**

- 3**
Editorial
Jorge Osorio
- 5**
América Latina:
Cultura y Sociedad en el Fin de Siglo.
Manuel Antonio Garretón
- 9**
Educación Popular:
Modernidad y Conciliación.
Hugo Lovisoló
- 17**
Las Tareas de la Refundamentación:
La Educación Popular Hoy.
Marco Raúl Mejía
- 30**
El Clima de la Posmodernidad,
la Crisis y la Educación Popular.
Diego Palma
- 39**
Modernidad y Ciudadanía
El Desafío Educativo del Siglo XXI.
Ernesto Ottone
- 43**
Educación y Ciudadanía
Vigencia del Discurso Utopico.
Jorge Osorio
- 45**
La Modernidad entre el Estado y el
Mercado. ¿El Fin de los Actores Sociales?.
Cecilia Montero
- 53**
La Cuestión Bilingüística Intercultural en la
Agenda Educativa de América Latina.
Annelies Merlo
- 57**
Educação Indígena No Brasil:
Problemas e Desafios Globais.
Marina Kahn
- 60**
La Cuestión de la Educación Indígena
Centroamericana.
César Picón
- 66**
El Enfoque Conceptual y Metodológico de
la Educación Popular Intercultural y
Bilingüe.
José Subirats
- 68**
Repensando a Educação Bilingüe e
Intercultural - O caso do Acre.
Nietta Lindenberg Monte
- 73**
Elementos Históricos para la Comprensión
del Fenómeno Educativo en Zonas
Indígenas del Nororiente Caucaño.
William García
- 80**
Hacia una Propuesta de Educación
Bilingüe Intercultural para
la Mujer Indígena.
María Luisa Jáuregui
- 85**
Algunas Reflexiones para la Elaboración
de Contenidos Educativos a Partir de las
Aportaciones Etnicas.
• Ana Santamaría Galván
• Pedro Guevara Fefer



Consejo de Educación de
Adultos de América Latina

Consejo Editorial

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

Dirección

Jorge Osorio Vargas

Edición General

Patricia Varela

Producción y Diseño

Verónica Santana

Composición

Publiprom Ltda.

Impresión

La Piragua

Revista Latinoamericana
de Educación y Política

Nº 6 - 1º Semestre 1993

Tema: Modernidad, Interculturalidad y
Educación Popular en América Latina



Secretaría General CEAAL

Rafael Canas 213, Casilla 168, T. 1
Providencia, Santiago, Chile

Fono: 2352532 - 2352506

Fax: 3622306256

Julio 1993

EDITORIAL

Desde hace un tiempo se han extendido en América Latina los estudios sobre "modernidad". Por el impacto de las políticas económicas neoliberales y la definición de modernidad que ellas conllevan se ha suscitado en el campo de la investigación social y de la propia educación un intenso debate acerca de los procesos de construcción de la modernidad en nuestro continente.

Al concepto liberal se han opuesto una serie de planteamientos destinados a rescatar los fundamentos de una idea de modernidad capaz de expresar la diversidad cultural y los horizontes de transformación que la actual coyuntura latinoamericana exige. De esta manera se han comenzado a valorar los análisis relacionados con la democracia, ciudadanía, derechos humanos y participación. Del mismo modo se han suscitado análisis críticos acerca de las bases del modelo neoliberal y se han planteado alternativas que conduzcan a un desarrollo sustentable y equitativo. El propio concepto de solidaridad comienza a ser profundizado como un sostén del pensamiento económico y social de la modernidad cultural y ética a la que aspiramos.

Un fenómeno que destaca con fuerza propia en toda esta discusión es el de la interculturalidad y la integración de grupos culturalmente diferenciados. Prima la idea de que la construcción de una modernidad latinoamericana pasa necesariamente por el reconocimiento de esta diversidad y por el respeto de la misma en una dinámica de desarrollo plural que dé cabida a la pluriculturalidad y que sea capaz de generar mecanismos institucionales de diálogo y construcción intercultural.

En este marco de problemas se ha venido generando entre los educadores populares un creciente interés por reflexionar acerca de la educación necesaria para este proceso de construcción de una propia modernidad latinoamericana. La coyuntura del 92' dio lugar a una serie de eventos que pusieron en el tapete posiciones, conflictos y enfrentamientos acerca de esta cuestión. Simultáneamente, y como el resultado de un proceso que venía de antes, diferentes colectivos de trabajo comenzaron a hacer públicas sus reflexiones críticas en torno a los

modelos analíticos con que veníamos enfrentando la problemática de la modernidad educativa. La emergencia de nuevas ideas provenientes de la educación popular, de la pedagogía crítica, de la teoría de los movimientos sociales, de la ética comunicativa y de la práctica investigativa aplicada a los proyectos de desarrollo dio lugar a una configuración de planteamientos y problemas que constituyen en la actualidad una de las agendas de la reflexión educativa latinoamericana.

No hay que olvidar que hay otras, por ejemplo, el predominio del liberalismo económico ha colocado un marcado énfasis en una agenda sólo centrada en la necesidad de la adaptabilidad de la educación a los procesos de modernización económica. Varios trabajos se han venido desarrollando para discutir esta tendencia. Destacamos entre ellos los producidos por el Grupo de Trabajo de Economía y Educación del CEAAL. En este enfoque pragmático ha quedado disminuida la reflexión acerca de las posibilidades de un discurso crítico y renovado de la educación capaz de fundar una nueva modernidad ética y educativa para América Latina más allá de la mera racionalidad instrumental.

En este número de La Piragua queremos hacer un aporte a la construcción de un pensamiento y de una práctica educativa a partir de la revisión de lo que ha sido la relación de la educación popular con los grandes temas de la modernidad predominante y con los temas emergentes de la actual encrucijada que vivimos. Hemos tomado en cuenta la reflexión que al respecto realizan aquellos educadores que vienen trabajando en el campo de la educación intercultural. Así como también hemos creído importante presentar experiencias concretas en el ámbito de la educación indígena en las cuales se plantean las interrogantes y los problemas globales que venimos señalando.

Creemos que en la definición de la agenda actual de la educación popular y de sus temas más relevantes, como son los de la democracia, ciudadanía, participación, construcción de sujetos y pedagogía crítica, las reflexiones presentadas en este ejemplar de La Piragua serán aportes muy significativos que esperamos animen nuevos debates y orienten las experiencias concretas de los educadores que trabajan en América Latina por una educación para la democracia.

Jorge Osorio
El Director

América Latina:

Cultura y sociedad en el fin de siglo*

Manuel Antonio Garretón**

MODERNIDAD

En general, se acepta que los países de América Latina enfrentan tres grandes desafíos en las próximas décadas.

Por un lado, completar la democracia política y consolidarla. Hemos pasado de regímenes autoritarios a formas democráticas, pero ellas son aún débiles y sometidas a riesgos de regresión autoritaria o de convertirse en irrelevantes. Se trata de superar las instituciones autoritarias heredadas y generar mecanismos para que la democracia asegure la canalización de las demandas sociales y la representación efectiva de la gente, de modo que ello no quede entregado a poderes extra-democráticos.

El segundo desafío es el de la democratización, ya no política, sino social. La gran meta aspirada por la gente para los próximos años es la igualdad de oportunidades y el principal conflicto, para la opinión pública, sigue siendo entre ricos y pobres. No habrá una sociedad democrática ni podremos insertarnos en el mundo con creatividad, si lo hace sólo una minoría, si un 40% vive en la pobreza, si no hay una sociedad con un mínimo de cohesión y si una parte significativa de ella permanece excluida. Pero no se trata de integrar "cosas", sino seres humanos con aspiraciones propias, formas de organización, identidades y una palabra que decir sobre su integración como sujetos.

El tercer desafío es la construcción de un modelo de desarrollo e inserción en el mundo que permita la mayor expresión de nuestras potencialidades, ante el agotamiento de los anteriores modelos de desarrollo y las profundas insuficiencias del modelo neo-liberal que reproduce desigualdades y es finalmente dependiente de la creatividad de otros.

Ninguno de estos desafíos puede ser calificado como menor o resuelto sólo con "criterios pragmáticos". Envuelven la disputa por proyectos y utopías, lo que no significa el retroceso en los ideologismos felizmente abandonados, y

El autor reflexiona, desde el ángulo de la cultura, en torno a tres grandes desafíos para el fin de siglo: completar la democracia política y consolidarla; la democratización, ya no política, sino social y la construcción de un modelo de desarrollo e inserción en el mundo.

exigen la combinación de luchas con consensos. Ellos se dan, además, en presencia de una mutación o transformación cultural de proporciones. Del modo como respondamos a ella dependerá el destino de nuestro continente en las próximas décadas, sobre todo en lo que respecta a su forma de convivencia y a su modo de inserción en el mundo transnacionalizado.

Quisiera muy esquemáticamente reflexionar sobre estas mutaciones y los desafíos mencionados desde el ángulo de la cultura.

La transformación de la cultura política

Asistimos a lo que podríamos llamar un cambio en la cultura política⁽¹⁾. Cuando hablamos de cultura política no nos referimos a la cuestión de los valores tradicionales o consensuales que pueden constituir un sistema único o cerrado de una sociedad o la raíz de una "identidad", que nos lleva inevitablemente a ciertos etnocentrismos, como lo ha mostrado la experiencia de una sociología mal llamada "culturalista". Aludimos, más bien, al sentido y estilo de la política, normalmente contradictorio, al modo de hacer política de una sociedad y al papel que la política juega en el conjunto de la vida de una colectividad. Dicho de otro modo, llamamos cultura política a la relación que se da entre Estados, sistema partidario y actores sociales en un período o sociedad determinados.

* Artículo publicado en Tablero, Revista del Convenio Andres Bello, nº 43, Agosto 1992.

** Analista chileno.

1.- Retomo aquí algunas ideas desarrolladas en un trabajo preparado para la Revista Crítica Cultural. Santiago, en prensa.

"...llamamos cultura política a la relación que se da entre Estados, sistema partidario y actores sociales en un período o sociedad determinados".

Hay una transformación estrictamente cultural en la matriz de las relaciones entre Estado, sistema político-partidario y sociedad. Este cambio consiste en que pasamos en América Latina de una matriz de relación que se caracterizó por la fusión, imbricación, subordinación entre estos elementos o dimensiones, a una matriz caracterizada por la creciente autonomía y tensión complementaria entre ellos.

La matriz clásica de las relaciones sociales en América Latina presentaba diversas modalidades. Podíamos estar en presencia de situaciones en que el Estado y el/o los partidos absorbían la sociedad (caso mexicano, por ejemplo), o en las que el canal partidario agotaba las formas de expresión de los actores sociales (Uruguay y Chile, por ejemplo), o en las que actores sociales o sociedades se representaban por sí solos y hacían irrelevante el sistema partidario, expresándose directamente por vía caudillista o corporativa en el Estado (caso Argentina, por ejemplo). La política, en cualquiera de sus formas era el vínculo fuerte que transformaba a los individuos y organizaciones en actores de una sociedad.

Ya a finales de los sesenta la matriz clásica de fusión entre Estado, política y sociedad entra en descomposición. Pero es, sobre todo, con los regímenes militares y las políticas neo-liberales que se produce su desarticulación, aun cuando no su sustitución por una nueva matriz de acción socio-histórica. Las transformaciones y modernizaciones a escala mundial hacen patente el agotamiento de esta matriz clásica, de esta columna vertebral de la sociedad que eran los populismos o los sistemas más clasistas y donde la política jugaba el rol crucial de articulación, participación y representación, ya fuera por la vía autoritaria o democrática, ya fuera a través de mecanismos caudillistas, clientelistas, corporativos o partidarios, según los diferentes casos nacionales.

Pero al no ser reemplazada esta columna vertebral por una nueva y coherente manera de constituirse la acción colectiva, surgen sistemas parciales con pretensiones espúreas de totalidad. Algunos, como el neoliberalismo y el tecnocratismo de diverso cuño ideológico, se ubican en el extremo de eliminar la acción social y la política misma. Otros, como los neo-fundamentalismos religiosos, étnicos, político-militares o ideológicos, se ubican en el extremo opuesto, identificando a un actor comunitario, con el conjunto de la sociedad. Entre estos extremos están las formas más cercanas a la total descomposición, como la corrupción institucional, la delincuencia o el narcotráfico. En todos los intentos de reemplazar la vieja matriz clásica desarticulada, el concepto de representación sufre un golpe muy importante, y se debilitan especialmente las formas institucionales, adquiriendo una fuerza mayor los sistemas simbólicos de identificación.

Me parece que el sentido profundo de los cambios políticos en nuestro continente, es que hoy día asistimos a procesos que, enfrentados a neo-liberalismos y descomposición general, apuntan, a veces confusa y contradictoriamente, a veces enfrentados a retrocesos y nostalgias, a Estados que están tratando cada vez de ser más Estados, a partidos que buscan definirse por su capacidad de representación y a sociedades o actores sociales que buscan cada vez más su propio fortalecimiento y participación en la vida social. Entre estos elementos se intentan relaciones de fortalecimiento autónomo de cada uno y de tensión y complementariedad entre ellos.

Podría decirse que el éxito de las democracias nacientes o renacientes en la década del ochenta, depende en gran parte de la capacidad que tengan estas sociedades de constituir esta nueva matriz de relaciones sociales entre Estado o momento de la unidad, partidos o momento de la representación y articulación, y sociedad o momento de la diversidad y la participación.

El sentido de la acción colectiva

Pero las transformaciones en la matriz de constitución de una sociedad política están atravesadas también por un cambio en los principios y modelos de las acciones y

"...el éxito de las democracias nacientes o renacientes en la década del ochenta, depende en gran parte de la capacidad que tengan estas sociedades de constituir esta nueva matriz de relaciones sociales..."

luchas colectivas. En América Latina, donde los componentes de explotación económica, opresión política en los casos de dictadura, y dependencia externa eran muy fuertes, se tendieron a fundir los principios de igualdad, libertad y autonomía nacional, en el modelo revolucionario de acción socio-histórica. Ese estilo, ese tipo de acción colectiva, tiende a ser reemplazado, debido a dos fenómenos principales.

Por un lado, se autonomizan estos tipos de lucha, no habiendo una ecuación automática entre igualdad, libertad e independencia nacional, y aumenta la complejidad de cada una de ellas y las tensiones con las otras. Por ejemplo, las luchas contra las dictaduras no resuelven los problemas de explotación y desigualdades, las luchas contra éstas no resuelven el problema de las libertades y a veces lo agravan, las luchas por la independencia nacional pueden dejar intactos los autocratismos y las desigualdades sociales, etc. Ello implica que desaparece la idea de un solo sujeto portador de la acción social emancipadora, porque el actor libertario no es el mismo que el actor igualitario ni que el actor nacionalista. Se diversifican los actores y los tipos de conflictos y luchas, así como las formas de concertación en torno de estos principios que antes estaban unificados en una

gran lucha por el cambio social y pierden fuerza las ideologías y utopías que hacían depender tales principios de un solo momento privilegiado de la historia. Dicho de otro modo, las luchas políticas, sociales, económicas y culturales se tecnifican, complejizan y autonomizan. Todas ellas mantienen su importancia y vigencia, pero cambian las modalidades de expresión y las formas de representación.

Por otro lado, a los principios utópicos a los que apuntan la igualdad, la libertad y la independencia nacional se agrega hoy otro que, sin reemplazar los anteriores cuestiona las formas tradicionales de acción colectiva, cual es el principio de felicidad y autorrealización. Es decir, ni la superación de la explotación, de la opresión ni las aspiraciones por igualdad y libertad agotan el imaginario y los sueños de la gente: además de ello quieren ser felices y no creen que la igualdad y la libertad les aseguran por sí mismas esa felicidad, sino que son aspiraciones irreductibles entre sí. No se trata aquí del triunfo del individualismo, ni tampoco que los problemas clásicos de desigualdad y opresión hayan sido superados, sino de una nueva combinación de la lucha por la autoafirmación individual y de un nosotros que proviene de la categoría social implicada. Y no es extraño que la reivindicación de este principio provenga de categorías o movimientos sociales nuevos como son las mujeres, los jóvenes, los sectores más excluidos de la sociedad pero expuestos a las imágenes universales de un mundo mejor

"...las formas clásicas de organización de categorías sociales o de constitución de actores deben ser profundamente modificadas para dar cuenta de esta realidad y a ellas deben agregarse nuevas formas de acción colectiva".

posible, etc. Lo que sí ocurre es que las formas clásicas de organización de categorías sociales o de constitución de actores (sindicatos, federaciones de estudiantes, por dar ejemplos) deben ser profundamente modificadas para dar cuenta de esta realidad y a ellas deben agregarse nuevas formas de acción colectiva. En tanto no se establezcan nuevas instituciones y organizaciones que expresen el tipo de conflictualidad a que nos referimos, son la acción colectiva y la política mismas las que entran en cuestión y tienden a ser reemplazadas por la dominación tecnocrática de tipo elitaria, el interés corporativo, o ideologías individualistas, apatías, refugios privados y diversas formas de evasión.

La crucialidad de la cultura

Que hayan cambiado o estén cambiando las formas de acción social y los principios de la acción política no significa que se acabó la historia y que cada uno sólo debe preocuparse de sus propios asuntos, porque los grandes asuntos los resolverán otros. Tampoco es cierto que porque los sistemas ideológicos monolíticos han desaparecido, al

"...la base material de las democracias que se están construyendo ya no es propia o exclusivamente un tipo de economía o de relaciones de producción, sino la comunicación, el conocimiento y la información".

menos muchos de ellos, ya no hay grandes proyectos por delante. Por el contrario, el problema principal del mundo que enfrentamos es la apertura de las enormes posibilidades de realización para el ser humano pero la apropiación sólo por parte de unos pocos, sean éstos países, conglomerados internacionales, categorías o grupos sociales de los mecanismos, instrumentos y principios que permiten tal realización. El gran desafío de mundo que viene es la socialización de la creatividad y la generación de formas de convivencia que permitan a todos y cada uno, países, grupos y personas desarrollar.

Ello significa que hay un desplazamiento de la cultura política hacia la política cultural en el sentido fuerte de este último término. En las décadas 70-80 el tema principal fue el cambio político. En la década del noventa, y creo que en las que vienen, el tema central de la política, lo que constituye la problemática histórica de las sociedades latinoamericanas y de la nuestra, será la cultura. Es decir, la política predominante será la política cultural. La preocupación fundamental no será tanto el problema de la economía ni el de los tipos de regímenes políticos, sino los temas culturales, el tema del sentido, del lenguaje, de las formas de convivencia, comunicación y creatividad. No es que los temas económicos o propiamente políticos desaparezcan, sino que me parece que serán planteados en términos básicamente culturales.

Dicho de otro modo, la base material de las democracias que se están construyendo ya no es propia o exclusivamente un tipo de economía o de relaciones de producción, sino la comunicación, el conocimiento y la información. Siendo ésta la "base material" de la problemática histórica de la sociedad, la política adquiere también una connotación diferente y se ubica en el corazón de las luchas por dar y apropiar sentidos, es decir, en lo específicamente cultural.

Si durante todo este siglo el mundo se definió por un espacio fundamentalmente territorial y la disputa por él estuvo principalmente medida por el poder político-militar, nos acercamos al próximo siglo y al próximo milenio con un mundo en que el espacio deja de ser exclusivamente territorial y pasa a ser comunicacional y que su distribución depende menos del poder político militar que del poder económico, pero especialmente del poder cultural, o la creatividad, que es el que comanda al poder económico. Y este nuevo mundo, más geo-económico que geo-político pero sobre todo geo-cultural, está en juego para los países de América Latina, y para cada uno de sus habitantes si se van a enganchar en él, aisladamente, como meros consumidores o clientes de segunda o tercera categoría o, colectivamente, como creadores y sujetos activos.

La modernidad latinoamericana

Así, miradas las transformaciones socio-políticas desde la cultura, podemos añadir otro desafío a los evocados al inicio de estas páginas, o mejor, indicar uno que envuelve y redefine los ya mencionados. Se trata de la construcción de una forma de convivencia que defina la modernidad latinoamericana.

Ello significa que hay que superar tres visiones equivocadas.

La primera es la que confunde la modernidad con una forma particular de modernización o con la vertiente occidental, ya sea del predominio exclusivo de la razón instrumental, ya sea del imperio de la cultura de masas articulada por los medios de comunicación. En ambos casos, se identifica modernidad con ciertos y determinados instrumentos que, en el caso extremo del neo-liberalismo se reducen al mercado.

La segunda es la que critica confusamente la modernidad en términos de post-modernidad sin ninguna referencia conceptual ni histórica a la experiencia latinoamericana y también identificando modernidad con una sola de sus vertientes.

La tercera es la que se aparta de toda idea de modernidad refugiándose en ciertas visiones integristas de la identidad y entregando el destino de estas sociedades al discurso y la acción de ciertas instituciones o sujetos que habrían definido de una vez para siempre nuestra identidad.

Recordemos que la modernidad es la afirmación de la capacidad de los sujetos, individuales y colectivos, de hacer su historia y que cada sociedad inventa y tiene su propia modernidad.

La modernidad latinoamericana no puede desprenderse de su raíz occidental y de la herencia de la razón y de las instituciones que esta vertiente ha legado. Pero tampoco puede dejar de reconocer que, junto a la racionalización, hay

también la vertiente de la expresividad, la comunicación, la relación entre sujetos, la imaginación, la estética, el impulso y la pasión. Ambas vertientes de la modernidad no se dan en un vacío histórico o en una suerte de receta abstracta de las dosis adecuadas de desarrollo técnico y fantasía mágica, sino que pasan por el filtro complejo de una tercera dimensión, cual es la memoria histórica de cada sociedad. La modernidad latinoamericana se ha dado y se dará como búsqueda de la realización, "mestiza" o "híbrida", de estas tres dimensiones.

En un mundo que se definirá geo-culturalmente, es decir, de acuerdo con principios y modelos de comunicación y creatividad, se corre el riesgo de la atomización y sometimiento a ciertos modelos avasalladores de modernidad que se presentan como los únicos, especialmente a la

"Ambas vertientes de la modernidad no se dan en un vacío histórico o en una suerte de receta abstracta de las dosis adecuadas de desarrollo técnico y fantasía mágica, sino que pasan por el filtro complejo de una tercera dimensión, cual es la memoria histórica de cada sociedad".

cultura de masas importada o al tecnocratismo elitista. No se trata de ponerse al margen de procesos de transnacionalización inevitables, pero sí de plantearse críticamente frente a los contenidos que vehiculizan. Ello implica la elaboración de alternativas a las fórmulas de organización y convivencia que niegan a nuestras sociedades la posibilidad de crear su propia modernidad y de confrontar y asimilar las diversas vertientes de ésta desde la memoria histórica de sus actores sociales.

Educación Popular:

Modernidad y conciliación*

Hugo Lovisolo**

MODERNIDAD

Este objeto empírico se percibe a través de dos sólidos lentes de lectura. Por un lado, bajo la óptica de la sociología de los intelectuales que intenta entender el horizonte, explícito o implícito, de las expectativas y aspiraciones en los modos de intervención de la educación popular. Y por el otro, por medio del prisma de una lectura de la intervención, cuyo objetivo o deseo predominante residiría en la construcción de la modernidad en el seno de los grupos populares, de la clase trabajadora o, dicho de manera más simple, del pueblo. De hecho, las visiones que provienen del análisis de la intervención de los intelectuales y las observaciones acerca de la construcción de la modernidad, con sus singularidades o especificidades, se entrecruzan o son interdependientes.

La educación popular no fue una creación del pueblo, sino que de los intelectuales que declaraban estar a su servicio, comprometidos con sus causas, solidarios con sus destinos y, sobre todo, con la construcción de la autonomía de importantes segmentos de la población, representados como subordinados, dominados, etc. Sabemos que se desarrolló, fundamentalmente, como un movimiento alternativo de las acciones educativas del estado y francamente alternativo, ante las influencias ideológicas de las supuestas élites tradicionales o clases dominantes. Sabemos que concitó la adhesión de numerosos intelectuales-educadores que se auto-representaban como progresistas, comprometidos con el pueblo y que despertó el reconocimiento y el interés internacional, entre cuyas

Desde un punto de vista empírico, el "objeto" de este trabajo es el movimiento de educación popular (alfabetización concientizadora, pedagogía de la libertad, pedagogía del oprimido, pedagogía de la resistencia y otros nombres) que se desarrolló en los últimos treinta años en América Latina. De este movimiento, son de especial interés sus configuraciones ideológicas y discursivas, las características organizacionales y los cursos de las acciones de la educación popular, desde sus inicios, en los años 60, hasta la actualidad.

manifestaciones concretas está la del financiamiento de los proyectos y de las organizaciones no gubernamentales de educación popular.

El auto-reconocimiento del carácter marcadamente latinoamericano de la educación popular, a partir de su desarrollo pionero bajo la responsabilidad de Freire, en nordestino, hasta la multiplicación de sus actividades en América Latina, se sitúa en un plano similar al de la teología de la liberación que, a su vez, asume la metodología de Freire como el camino operativo válido para la realización de su acción⁽¹⁾. El hecho de haberse asumido la pedagogía de la liberación o la pedagogía del oprimido como una contribución para la teología de la liberación constituye, por sí mismo, un índice bastante elocuente de su importancia; sin embargo, esto no me conducirá a considerarla como una mera metodología de la organización y de la acción del trabajo de la iglesia a partir de su opción

por los pobres desarrollada desde Medellín. A pesar de éstas y de otras vinculaciones, intentaré pensar la educación popular con un grado suficiente de autonomía que permita su focalización, sin considerarla como la operación

* Este texto es el I Capítulo de su libro: *Educación Popular: Modernidad y Conciliación*, OEA, UFBA, EGBA. Traducción: Cecilia Richards.

** Actualmente, Coordinador del CEG, Subsecretaría de Graduación, Universidad del Estado de Río de Janeiro.

(1). Este reconocimiento se encuentra en los primeros teólogos de la liberación. Cf., por ejemplo, Boff, 1980 y Boff y Boff, 1985.

"La educación popular no fue una creación del pueblo, sino que de los intelectuales que declaraban estar a su servicio..."

de la relación de la teología de la liberación con lo educativo. En este sentido, es interesante observar que la educación popular también es asumida por intelectuales y organizaciones no vinculadas a la Iglesia Católica e inclusive no religiosas.

El cuerpo doctrinario - ideológico de la educación popular que se presenta como empapado de los valores de justicia, igualdad, libertad, solidaridad, fraternidad, autonomía de los grupos e individuos, emancipación o liberación, movilizó y aún moviliza a los intelectuales (religiosos, legos, laicos, ateos, entre otras auto-identificaciones) que, insertos o no en instituciones autónomas o vinculadas con la Iglesia o con partidos, crearon un movimiento de "encuentro con el pueblo" que defiende la cultura popular y valoriza sus formas de saber. Estas son, en pocas palabras, las líneas con las cuales la educación popular articuló su imagen.

Hay, por otra parte, en el cuerpo ideológico de la educación popular innumerables tensiones, contradicciones, ambigüedades y paradojas que nos parecen que son los espacios más significativos para pensarla. Digamos que se nos presenta como un punto de encuentro de las tradiciones opuestas del pensamiento de occidente que se articulan, o se intenta articularlas, a partir de referencias sociológicas y etnográficas sobre las realidades latinoamericanas. Ante la presencia de estas tensiones o contradicciones, las actitudes de interpretación y de crítica de la doctrina caminan en dos direcciones principales. La primera es la de compatibilizar la lectura, acentuando de un modo unilateral, el predominio de alguna de las tradiciones que le dan forma. Así, por ejemplo, es posible leer la educación popular por el lado populista y romántico, asimilándola a procesos históricos como el populismo ruso y originando semejanzas significativas a través de la operación selectiva de la lectura⁽²⁾.

Paradójicamente, la misma base doctrinal permite que Berger lea la educación popular como falsamente relativista, como imponiendo valores y, ciertamente, iluminista y modernizante⁽³⁾. Otra salida es tomar su cuerpo doctrinario y someterlo a un análisis lógico formal que releve las inconsistencias y contradicciones para, en consecuencia, invalidar la ideología por sus incoherencias, su falta de sistematicidad y por la ausencia de soluciones convincentes. Sin embargo, sabemos que las ideologías subsisten, a pesar de sus contradicciones y falta de lógica. Tal vez subsistan no "a pesar", sino que a favor de estas características, puesto que concilian lo no-concillable, aunque de manera imaginaria; dan respuestas para aquello que, en términos de axiomas, no tiene respuesta; nos hablan de la presencia, de lo positivo, pero aprovechando el mismo "impulso" se refieren a las ausencias, a las utopías y a los deseos. Prefiero, por lo tanto, tomar las inconsistencias y las contradicciones como espacios de lectura, como fuerzas propulsoras, en vez de considerarlas como simples dificultades o situaciones que

carecen de lógica.

Mi propia lectura hace la opción de caminar en la dirección de acentuar la intervención de la educación popular en el contexto de las expectativas y aspiraciones de la intelectualidad para construir la modernidad en los grupos populares. A pesar de ello, me parece que la modernidad adopta definiciones específicas o es reformulada, en términos de lenguaje, por la confrontación entre tradiciones, críticas y diagnósticos sobre la realidad latinoamericana. Este proceso, tenso y contradictorio, lleva a expresiones ambiguas y hasta paradójales de las propuestas de construcción de la modernidad debido a la intervención educativa. De hecho es como si las ambiciones y propuestas iluministas, que definen el modelo clásico de modernidad, hubiesen sido recodificadas, tomando en cuenta la crítica romántica y su lenguaje. También sería posible pensar que en la construcción de esa modernidad latinoamericana, se pretende conciliar y articular valores antagónicos o irreconciliables, aunque igualmente valiosos, sin considerar las posibilidades teóricas de alcanzar tal objetivo. Por lo tanto, es posible que los ecos de Voltaire y de Herder transiten por

"Hay, en el cuerpo ideológico de la educación popular innumerables tensiones, contradicciones, ambigüedades y paradojas que nos parecen que son los espacios más significativos para pensarla".

el cuerpo doctrinario de la educación popular. Metodológicamente, mantendré la presencia de las dos tonalidades, en vez de reducir el discurso a sólo una de ellas.

Me parece que el objetivo de construcción de la modernidad ha sido y es el contexto de referencia más amplio de actuación de la intelectualidad latinoamericana, aunque con significados y definiciones variadas. Este ámbito de influencia no es nuevo. Todo indica que ya hace más de un siglo que hay intentos por desarrollar la modernidad y, en contrapartida, se destacan los efectos de su ausencia en el pueblo, en las élites, en el estado y en la sociedad civil, en lo privado y en lo público. En ocasiones es la ausencia de racionalidad y de procedimientos legítimos; es la ausencia de un ciudadano real; es la falta de contratos consensuales respetados y equitativos y en el contexto de una sociedad civil organizada y que actúa, que es crítica y participativa. En otras, es la ausencia de industrialización, de bienestar social, de la vida cultural. Siempre se destaca la falta de autonomía: del ciudadano, de las clases sociales, de la sociedad civil, de la nación. El diagnóstico más común que emerge a partir de la falta de autonomía es que el centro está afuera de: los ciudadanos formales y no reales tienen su centro en el estado; las clases trabajadores tienen su centro en la dominación de las élites; las élites nacionales tienen su centro en la dinámica del capital internacional y así, sucesi-

(2). Especialmente significativos son los trabajos de Vanilda Paiva, 1980 y 1984. Cf.

(3). Cf., por ejemplo, Berger 1979.

vamente. La autonomía se traslada; es siempre del otro; nuestro devenir resulta, por tanto, el devenir autónomo del otro.

Estos diagnósticos emergen, preferentemente, de la comparación y oposición de los procesos de la modernidad europea y de los Estados Unidos. Las categorías en las cuales se fundamentan los orígenes históricos respectivos ya anuncian diferencias profundas: los países europeos fueron resultado de procesos autónomos; los Estados Unidos poseen el mito de la fundación, de la intención y de la voluntad, en tanto que América Latina fue descubierta. Es la vía de la comparación la que define y ubica, la mayoría de las veces, los obstáculos de la modernidad. Sin embargo, es por la misma vía que se intenta encontrar medios creativos u originales que economícen los costos sociales de su desarrollo. No obstante, la actitud de comparación ha dado lugar tanto a la búsqueda de la imitación fiel como a la inserción de modalidades propias de construcción de la modernidad que expresan nuestras pertenencias (acerca de esta última categoría, opuesta de manera general a la de distanciamiento, volveremos más adelante). En este sentido, domina, en el pensamiento latinoamericano, la búsqueda de formas auténticas, autónomas, originales, propias de la modernidad. A pesar de ello, y aun en este caso, los rostros de la modernidad europea y de los Estados Unidos siempre estuvieron presentes, ya sea como opuestos, ya sea como modelos a ser seguidos en las reflexiones sobre las formas auténticas o las propias.

En la actualidad, el material ideológico proveniente de Europa y Estados Unidos nos da señales de la muerte de la modernidad y del inicio de la post-modernidad. Así, cuando todavía algunos no consiguieron formular ni siquiera definiciones mínimas sobre la modernidad, estamos ante la posibilidad de enfrentarnos con lo post-moderno.

Tal vez por esa capilaridad que caracteriza nuestra fisiología intelectual, o quizás por el cansancio de luchar por la construcción de la modernidad, sea más fácil caminar en dirección a lo post-moderno, abandonando los meta-relatos filosóficos o políticos de integración que habrían, según Lyotard, caracterizado la modernidad si se compara con lo "pos-moderno"⁽⁴⁾.

Este no parece ser el caso de la educación popular. El meta-relato de la emancipación estructura su discurso y somete la verdad y lo bello al dominio de lo justo, como intentaremos demostrar. Tampoco es el caso de la teología de la liberación, cuya hermenéutica teológica apunta tanto en dirección a la integración filosófica como política⁽⁵⁾. Considerando la importancia del movimiento y de los meta-relatos emancipadores en América Latina, pareciera ser que todavía continuamos en pleno intento por establecer la modernidad o involucrados en el seno de los procesos de su construcción.

Antes de adentrarnos en la fuerza de la modernidad en el contexto de la educación popular, se hace necesario que:

- a) definamos los procesos y valores que estructuran, dentro de los límites y objetivos del presente trabajo, nuestras hipótesis de lectura de la educación popular;
- b) diseñemos un perfil esquemático de la atracción de la

educación popular sobre los intelectuales;
c) comentemos las pistas que conducen nuestro proceso de investigación.

Modernidad: procesos y valores

En la presentación de la modernidad, partiré de un conjunto de procesos y valores que identifiqué como sus facetas o rostros. No me preocuparé por establecer un punto potencial o un centro de generación del cual pudieran emerger las determinaciones que constituyen tales facetas lo que significa, en consecuencia, renunciar a establecer una esencia o forma pura de la modernidad. En una actitud descriptiva y operativa, registraré los múltiples rostros a través de los cuales se define la modernidad, sin intentar jerarquizarlos en el sentido de afirmar, por ejemplo, que el eje para la modernidad lo constituyen los procesos de racionalización y desencadenamiento del mundo, dejando, de esta manera, de lado otras facetas como producto de estas actitudes básicas. Sabemos que las facetas de la

"...cuando todavía algunos no consiguieron formular ni siquiera definiciones mínimas sobre la modernidad, estamos ante la posibilidad de enfrentarnos con lo post-moderno".

modernidad poseen estrechas relaciones entre sí; a pesar de ello no me he propuesto establecerlas. Prefiero reconocer que son variadas las versiones sobre las mismas y diversa la importancia concedida a cada una de ellas. Tampoco me preocuparé en cómo establecer la historicidad de los rostros de la modernidad, abdicando, desde el principio, de los roles de filósofo y de historiador.

La descripción de la modernidad, por lo tanto, será simple. En vez de tomarla como un cuerpo poliédrico de constitución progresiva, realizaré el trabajo escolar de destacarlo en la superficie bidimensional del plano.

En verdad, tal descripción de la modernidad posee sólo una función metodológica: es una especie de tipo ideal o de referencia con la cual, posteriormente, compararé los procesos y valores de la superficie ideológica de la educación popular en lo fundamental y, secundariamente, algunos de los efectos de sus acciones. Por eso, no me preocuparé tanto en elaborar una versión exhaustiva de la modernidad, optando por describir los procesos, valores y rostros recurrentes destacados en su definición. Esta opción me llevará a presentar algunas facetas como específicas, aun cuando puedan darse por supuestas o estar contenidas, lógicamente y históricamente, en otras. Dejo de lado la construcción de una definición o de una figura económica de la modernidad que contenga, en sí misma, las múltiples facetas con las cuales se nos presenta, como la intención presente en las contribuciones de Dumont⁽⁶⁾. Hechas estas salvedades, podemos

(4). Cf., Lyotard, 1979.

(5). Cf., Boff, 1980.

(6). Cf., Dumont, 1985 y 1986.

caminar hacia la descripción de los rostros de la modernidad.

Con los términos de proceso de autonomía y separación de las esferas o instancias, se apunta habitualmente a una de las facetas de la modernidad de Occidente, ya sea en relación con su pasado pre-moderno, ya sea en relación con el otro pasado, el primitivo. Mayoritariamente, el proceso de autonomía de las esferas remite a una interpretación en términos de una diferenciación funcional o sistémica, que sería el resultado del movimiento histórico y que es valorada como evolución o progreso. Polanyi popularizó la feliz expresión de "desprendimiento" para referirse al proceso excepcional de autonomía de la esfera económica desde el tejido social o institucional, que derivó en la creación del mercado regulador de precios y en la ideología liberal que sitúa, desde su perspectiva, a la sociedad moderna en las antípodas de cualquier otro tipo de sociedad.

El proceso de autonomía es concebido, de preferencia, como un proceso sustantivo y no solamente analítico. Es decir, las esferas, de hecho o sustantivamente, estarían separadas, dando lugar a un tratamiento autónomo que se refleja en la división de las disciplinas de las ciencias sociales. A pesar de ello, el proceso de autonomía puede también ser considerado como producto de una actitud analítica o formal del tratamiento del objeto. En este sentido, aparece como una separación de las dimensiones para ser tratado por la razón, siendo cada dimensión un punto de vista, como fue claramente sistematizado por la economía y el análisis político-formal.

Bajo la perspectiva filosófica, el proceso de autonomía o de separación de la producción del conocimiento (la verdad), de la moral (el bien) y de la estética (lo bello)

"Tanto en lo que se refiere a la separación entre ciencia, ética o moral y estética, como en lo que se refiere a la autonomía entre política y educación, la tentativa doctrinaria de la educación popular propondrá una integración o mediación".

constituye un proceso estructurante de la modernidad, tan significativo como la separación entre economía y política. La respuesta de la modernidad a la autonomía (ontológica o epistemológica, o ambas al mismo tiempo) de las esferas pasaría, en la descripción de Lyotard, por la generación de meta-relatos integradores, ya sea de cuño filosófico (Hegel, por ejemplo), ya sea de cuño político, como los meta-relatos emancipadores. Estos procesos le otorgan una unidad representativa o imaginaria a los elementos, procesos o juegos del proceso de autonomía.

Sucede, entonces, que la modernidad pasa a ser definida tanto por los movimientos de autonomía de las esferas como por los procesos ideológicos de integración, que pueden ser interpretados como un rechazo de las separaciones en curso. La aceptación del proceso de auto-

nomía y el consecuente desarrollo de los juegos fragmentados (cada uno con sus propias reglas y objetivos, juegos lingüísticos en la concepción de Wittgenstein) serían la marca de lo post-moderno que negaría u olvidaría la presión de la integración filosófica o política. En este sentido, la modernidad no es sólo la autonomía o la separación, sino que también la resistencia a los afanes de integración de éstas.

Como se verá más adelante, una separación o un proceso de autonomía estratégico para nuestro estudio es el realizado entre educación y política. Esta separación fue sancionada en la sociología de la educación de Durkheim que convierte a la educación en objeto autónomo para la sociología y la diferencia, en un mismo acto, de lo político y de la socialización espontánea en la sociedad moderna. Inmediatamente se cuestionan las relaciones entre educación y política; entre formación de los individuos o segmentos sociales y el orden social; entre educación institucional o escolar y socialización familiar o de "vida".

Tanto en lo que se refiere a la separación entre ciencia, ética o moral y estética, como en lo que se refiere a la autonomía entre política y educación, la tentativa doctrinaria de la educación popular propondrá una integración o mediación. Según Paulo Freire, una conciliación cuyo eje conceptual remite a la emancipación. Será en este contexto que los valores de igualdad y libertad intentarán integrar, bajo su mando, la verdad y lo ético y, en un mismo movimiento, la educación y la política. Esta operación de integración ocurre en el seno de lo que los analistas de la educación popular denominaron como politización de la educación y pedagogización de la política.

Este doble movimiento supone, en el plano de la interacción, que educador-educando son iguales y libres como intérpretes, investigadores o decodificadores de lo real. De hecho, las elaboraciones de la educación popular, en este sentido, guardan, salvando las diferencias de elaboración y fundamentación, curiosas semejanzas con la propuesta ética comunicacional y la definición de hermenéutica de Habermas⁽⁷⁾.

La autonomía está en estrecho contacto con el rostro pensado de la modernidad, siguiendo la famosa expresión weberiana, el de un proceso de desencantamiento del mundo. Por la descripción del desencantamiento, sabemos que el mundo pierde su característica mágica; la voluntad de las fuerzas de naturaleza humana o la simple vigencia de las fuerzas de lo desconocido ceden su lugar a la discreta posibilidad del conocimiento. Lo desconocido, entonces, deja de ser tal y apunta a la posibilidad del conocimiento de las causas naturales, de las inercias de los efectos acumulados en la historia y de las actitudes de los hombres. Este desencantamiento del mundo se relaciona estrechamente con las características en las cuales pensamos nuestra especificidad: escritura, conciencia, temporalidad e identidad; características que se invierten cuando representamos

(7). Cf., Habermas, 1985.

"...la doctrina de la educación popular, desde sus orígenes, orientó un trabajo de intervención, con el fin de provocar el desencantamiento del mundo y a difundir el modelo de la escritura, vinculado estrechamente con la aparición de una "conciencia reflexiva" o "transitiva" que debería tener como característica el surgimiento del hombre frente a su temporalidad y a la construcción de la identidad".

las sociedades primitivas como constituidas en la oralidad, en la vigencia de los mecanismos inconscientes, en la predominancia de lo espacial y en la alternancia⁽⁸⁾.

Desde mi punto de vista, la doctrina de la educación popular, desde sus orígenes, orientó un trabajo de intervención, con el fin de provocar el desencantamiento del mundo y a difundir el modelo de la escritura, vinculado estrechamente con la aparición de una "conciencia reflexiva" o "transitiva" que debería tener como característica el surgimiento del hombre frente a su temporalidad y a la construcción de la identidad:

Conviene recordar que la "alfabetización concientizadora" fue uno de los nombres de batalla de la educación popular. De hecho, se convirtió en un movimiento que intervenía para provocar el paso desde una conciencia "mágica" o "no-transitiva" hacia una "conciencia reflexiva" o "transitiva", si seguimos la terminología utilizada por Freire. La primera sería el dominio de los mecanismos inconscientes, espaciales y no-reflexivos; la segunda, el camino de la conciencia, de la temporalidad y de la reflexión. En este sentido, la educación popular puede ser pensada como intención generadora de más de uno de los rostros de la modernidad en el pueblo y en los grupos populares. Esta intención fue concebida, en su inicio, en base al modelo de conversión que, en su definición mínima, asume el sentido platónico de adquisición de una nueva cosmovisión, sentido que fuera retomado precozmente por el cristianismo primitivo.

Sin embargo, una de las paradojas de la educación popular reside en afirmar que la conversión se produce en el diálogo entre iguales y no como efecto de la acción o revelación de un ser superior que la proporciona o la transmite. De este modo, se instala en su discurso la ambigüedad de aceptar la conversión en términos clásicos y, al mismo tiempo, rechazar la relación superior-inferior que la constituye, ubicando en su lugar, una relación entre hombres libres e iguales. Aun más, y en esta misma línea de acción, la conversión apunta, con frecuencia, hacia un sentido del conocimiento de develar lo oculto e incluso de revelación. En ocasiones, la educación popular utiliza la metáfora del ciego que pasa a ser vidente como registro privilegiado de la

conversión. Sin embargo, el desencantamiento también puede pensarse como la parte del ejercicio de la razón que, en el marco de las elaboraciones iluministas, puede concebirse como un mecanismo productor que toma en cuenta tanto los principios formales del pensamiento como la atención redoblada sobre lo empírico⁽⁹⁾.

La educación popular puede ser reconocida, con nitidez, como hija de esta tradición del desencantamiento del mundo. Ella cree en la libertad como condición para el diálogo entre los hombres y su proyecto reside en la creación de esa condición. Ejercitar a los hombres en el uso de la libertad de su razón a través del diálogo con otros hombres es el meollo del proyecto inicial de la educación popular. Queda, de este modo, clara su afiliación al esclarecimiento como fuera definido por Kant. El punto más relevante de la trayectoria de la educación popular, en el que intenta juntar la igualdad de los que dialogan en el proceso educativo y la libertad de los intérpretes o investigadores, es el desarrollo de la investigación participante que, con razón, Freire declara que está en los fundamentos de su método⁽¹⁰⁾⁽¹¹⁾.

A pesar de todo, el paralelo no es perfecto. La percepción iluminista es coherente en la medida en que piensa en sí misma como el punto más alto del desarrollo o evolución de la razón; es en su dirección que las etapas o formas anteriores de pensamiento o entendimiento deben caminar. El iluminismo no tiene nada de relativista. En oposición, el lenguaje discursivo de la educación popular valoriza la dimensión cultural y el saber y la cultura del pueblo no representan, como para los iluministas, el lugar de la ignorancia, del preconceito y de la tradición. De este modo, se instala una nueva contradicción en el pensamiento de la educación popular: siendo el destino la conversión y la conciencia reflexiva y teniendo como condición la libertad, ¿cómo valorizar el saber popular, la cultura popular? ¿Es este un mero ardid pedagógico o una contradicción que expresa otras dimensiones de la percepción de la educación popular de la modernidad en cuestión? Mi respuesta se encamina en la dirección que apunta que: el iluminismo, en su forma clásica, valoriza los mecanismos de distanciamiento de la razón, siendo la reacción romántica, y aun la conservadora, la que se responsabiliza de valorizar las pertenencias; a su vez, es la educación popular la que valoriza el distanciamiento y la pertenencia, en el intento de articular o conciliar, aunque con contradicciones discursivas, ambos valores. Existiría, por lo tanto, según este punto de vista, en la educación popular, el intento de fundir tradiciones aparentemente no conciliables. Denominaré a esta actitud de

(8). Certeau, 1982, anotó las oposiciones entre estas dos series de categorías y sus correlaciones internas, destacando el rol estructurador proporcionado por la escritura, por cuanto éste sería el medio y la condición de la conciencia, de la temporalidad y de la identidad.

Una perspectiva antropológica sobre la escritura y la alfabetización en las sociedades tradicionales se encuentra en Goody, 1968.

(9). Cf., Jaeger, 1965.

(10). El soporte de esta información se encuentra en la interpretación clásica de Cassirer, 1984. También cf. Desné, 1974.

(11). Cf. Lovisolo, 1987, a.

conciliación como la consecuente inconsecuencia de la educación popular⁽¹²⁾.

Esta intención de la educación popular no puede separarse de otro de los rostros con que representamos a la modernidad: la razón instrumental. Según la crítica difundida de la escuela de Frankfurt, cuyos mensajes podrían considerarse presentes también en las reflexiones weberianas, el curso de la razón en la modernidad aparece como habiendo tocado fondo, peligrosamente, en el lecho perverso de la racionalidad instrumental. Un proceso en el cual su legitimidad, ya sea como ciencia, como técnica o como racionalización de lo social, se fundamenta en su capacidad de economizar, de maximizar la relación medio-fin, de explicar y cuantificar los hechos para calcular la eficiencia o eficacia de las acciones. Esta forma de legitimación se da en el contexto de la separación entre hecho y valor, a través de la cual la razón orienta su potencia hacia el primero, ausentándose voluntariamente del establecimiento del segundo. Los valores o los fines de la acción, una vez que son rechazados por la razón, son remitidos al territorio de la opinión, de las emociones, de las motivaciones y, cuando mucho, de lo meramente razonable. El relativismo moral o ético resulta como consecuencia deseada o no de la separación entre hecho y valor. Entretanto, la propia modernidad

"...me parece que la modernidad adopta definiciones específicas o es reformulada, en términos de lenguaje, por la confrontación entre tradiciones, críticas y diagnósticos sobre la realidad latinoamericana".

genera reacciones contra la vinculación de la razón solamente a los hechos, y al envío de los valores al campo de lo no-racional; sin duda, los valientes esfuerzos de Habermas constituyen parte de esta reacción.

Estas reacciones nos parecen suficientes para considerar que, no sólo en relación al preconcepto, a la tradición y a la autoridad, la razón puede desarrollar su crítica; sino que también en relación con sus propios recorridos, que tocaron fondo en el lecho de una razón comprendida como razón instrumental. Es decir, la modernidad puede ser crítica en relación con sus propios rostros o facetas. Digamos, copiando la intención de Rouanet, que la modernidad puede ser "iluminista" en relación con su propia "ilustración"⁽¹³⁾. De hecho, esta posibilidad se cerraría cuando se abandona el uso de la razón en público y en libertad. En este sentido, es que la decadencia del hombre público y del espacio público significarían un quiebre o cierre de la modernidad.

De diversas formas, el camino de la educación popular se caracterizó por la crítica de la razón instrumental y por los esfuerzos de construcción de lo público (que según los diagnósticos sociológicos provenientes de la tradición ensayística latinoamericana, estaban ausentes de nuestras realidades). De este modo, las producciones científicas y

técnicas, supuestamente separadas o ajenas del proyecto de emancipación y de sus valores directivos (igualdad, libertad y fraternidad o solidaridad entre los hombres), fueron objeto permanente de la crítica de la educación popular que insistió en sus carencias en lo pertinente al servicio del pueblo, de los oprimidos, de los que deben emanciparse. La academia apareció, entonces, como el objetivo privilegiado de estas críticas, en la medida en que los fines de su acción no se vinculaban "conscientemente" y "comprometidamente" con los valores del proyecto de emancipación, es decir, en la medida en que la ciencia no se sometía a una ética; aunque, también en la medida en que su proceso interactivo asimétrico -en el doble sentido de la relación entre educando y educador y entre objeto y sujeto- no respetaba, en todas las instancias, los valores de igualdad y libertad, sólo reservados para los pares de la interacción (los educadores, los investigadores o los técnicos entre sí). En lugar, entonces, de la racionalidad instrumental y de la relación sujeto-objeto, la educación popular diseñó una teoría del proceso según los valores de la emancipación. Curiosamente, como veremos más adelante, las reglas procesales del proceso pedagógico difundidas por ésta, se asemejan notablemente a las codificaciones más frecuentes y comunes del juego científico.

Los valores de la emancipación, sobre todo los de igualdad y libertad, hacia la faceta de la modernidad que, para algunos al igual que Dumont, constituye, en la ideología individualista, su marca o registro particular:

"En trabajos anteriores, creo haber separado como característica de la modernidad una configuración de idea-valor. Los rasgos considerados aisladamente son más o menos conocidos (...) La primacía del individuo es central, y la denominaremos cómodamente como la configuración individualista. Sin que la enumeración pretenda ser exhaustiva, reiteramos como rasgos generales o elementos arquitectónicos los siguientes: individualismo (en oposición a lo holístico), primacía de las relaciones con las cosas (opuesto al de las relaciones entre los hombres), distinción absoluta entre sujeto y objeto (opuesta a una distinción solamente relativa, fluctuante), segregación de los valores en relación a los hechos y a las ideas (opuesta a su no distinción o a la combinación estrecha), distribución de los conocimientos en planos (disciplinas) independientes, homólogos y homogéneos"⁽¹⁴⁾.

La primacía del individuo, metodológica y/u ontológica, conduce hacia los valores de igualdad y libertad y a la construcción de un yo moral. El conjunto social comienza a reposar en la capacidad para escoger y en la responsabilidad de los individuos, es decir, en las atribuciones del sujeto

(12). Compartimos el análisis de Kolakowski, 1970, en su trabajo *"Elogio a la inconsecuencia"*.

(13). Cf., Rouanet, 1987.

(14). Cf. Dumont, 1986: 133. La configuración que el autor denomina como individualista posee, según su punto de vista, la característica de haber emergido de sociedades holísticas consolidándose a fines del siglo XVIII. A pesar de su fuerza, que se manifestaría hasta hoy en las reiteradas reivindicaciones de igualdad en la sociedad moderna, se habría combinado con ideas-valores de carácter holístico, combinación ésta que puede asumir un carácter perverso, como en sus análisis del nazismo, cf. Dumont, 1983.

moral. El sujeto moral se define por suponer la vigencia de su autonomía para escoger y ser responsable de sus actos.

También debido a esta faceta, la educación popular es un poderoso esfuerzo de desarrollo de la modernidad, sobre todo en sus lineamientos fundamentales y fundadores que insisten en la formación de un individuo moral, de un sujeto con capacidad de escoger y con responsabilidad. A pesar de ello, una cierta tendencia a la penetración de lo holístico en las propuestas doctrinarias de la educación popular, la conduce en la dirección de valorizar el sujeto colectivo, el todo sobre la parte, sin abandonar, paradójicamente, el valor de la igualdad entre los individuos.

Aun más, el todo valorizado no es el todo social (la configuración de sus segmentos puestos en relación jerárquica), sino que los segmentos agrupados bajo la denominación de populares, oprimidos, dominados, pobres o cualquier otro del mismo tipo. Y más todavía, la crítica social se hace efectiva a partir del principio individualista liberal de que la sociedad no permite la realización de los individuos⁽¹⁵⁾.

Dumont nos dice que existe en el individualismo moderno una primacía de las relaciones con las cosas, en oposición a aquella de las relaciones entre los hombres. Es evidente que lo que habitualmente se denomina "humanismo" en el plano ideológico ha insistido hasta el cansancio sobre los efectos deshumanizantes de la industrialización, de la urbanización y de la ideología individualista. Rousseau, de hecho, creía que las relaciones humanas o interpersonales sólo podían existir en la tranquilidad del campo. Por su parte, el desarrollo de las grandes ciudades, como Simmel había anotado, permitió el desarrollo de los espacios de privacidad, intimidad y de relaciones personales. Lebrun, entre nosotros, destacó el error ecológico de los deseos de Rousseau⁽¹⁶⁾. Sin embargo, por lo que sabemos, fue Luhmann quien afirmó:

"La sociedad moderna se caracteriza por una doble acumulación: un mayor número de posibilidades para establecer relaciones impersonales y una intensificación de las relaciones personales" ⁽¹⁷⁾.

Las relaciones personales se habrían intensificado más que extenderse, según Luhmann, que utiliza la conceptualización de la "interpretación intra-humana" para referirse a ellas. De acuerdo con su diagnóstico, la modernidad se caracterizó, entonces, por la paradoja del desarrollo simultáneo de las relaciones impersonales, incluso cosificadas y rutinizadas, y de las relaciones interpersonales en los procesos de "interpretación intra-humana". A partir de su perspectiva, por lo tanto, sería excesivo hablar de una primacía unilateral de las relaciones con las cosas. Más todavía, es discutible que las relaciones interpersonales en el sentido moderno, posean alguna dimensión "holística"; por el contrario, su código destaca explícitamente la afinidad, la opción, la comunicación o la interpretación como su dinámica constitutiva, es decir, elementos que remitirán a la ideología individualista⁽¹⁸⁾.

Pareció ser más o menos consensual, para la percepción de los siglos XVIII y XIX, el reconocimiento de que el crecimiento de la razón, del desencantamiento del mundo, de una sociedad formada por individuos morales, iguales y libres, dependería del hecho que los vínculos considerados tradicionales (familia, localidad, religión, jerarquía, tradición

y otros), formadores de las estructuras que sostenían a los hombres, fuesen expulsados de la faz de la tierra. En otras palabras, las pertenencias tradicionales que formaban barreras para el crecimiento de la luz de la razón y para la relación igualitaria y libre de los hombres, debían desaparecer para que la modernidad se manifestara⁽¹⁹⁾.

Entretanto, el siglo XIX comenzó a no creer en esa percepción, es decir, comenzó a surgir el convencimiento de

**"... la educación popular es un poderoso
esfuerzo de desarrollo de la modernidad,
sobre todo en sus lineamientos
fundamentales y fundadores que insisten en
la formación de un individuo moral, de un
sujeto con capacidad de escoger y con
responsabilidad".**

que los hombres, una vez libres de sus pertenencias tradicionales e inmersos en el torbellino de la vida de las grandes ciudades, se convertirían en seres anónimos, sin raíces, sin referencia. Como Durkheim postulaba, anónimos o masas, de acuerdo al influyente pensamiento de Ortega en América Latina. Las experiencias totalitarias del siglo XX aparecían reforzando esta interpretación. Desde el punto de vista de la génesis, el totalitarismo fue vinculado a situaciones de rápida transformación, en las cuales los hombres perdían sus pertenencias tradicionales sin que la razón y el contrato ocupasen su lugar. Por el lado del desarrollo del totalitarismo, la acción de borrar las pertenencias, en Gulag, fue considerada una forma intencional de su instauración y mantención.

Así, mientras en pleno siglo XX los propósitos iluministas de lucha contra los vínculos tradicionales conservan su fuerza relativa y, por medio de las formas de distanciamiento de la razón se critica el preconceito, la tradición y la autoridad, al mismo tiempo, la percepción de respetar las pertenencias de los hombres gana fuerza reivindicativa y orientadora de la acción (observemos las reivindicaciones de reconocimiento de las mayorías y de las minorías). Si el primer acto que observamos fue el de la crítica de las

(15). Cf. Luke, 1975.

(16). Cf. Simmel, 1986; Simmel 1978 y Lebrun, 1985.

(17). Ver Luhmann, 1985: 13.

(18). Para una evaluación crítica de los conceptos de *homo hierarchicus* en el caso de la sociedad indiana, Cf. Appadurai (1986). Como se verá en el texto, sólo utilizamos holismo en un sentido "frágil" de preeminencia del todo sobre la parte, es decir, sin una jerarquización entre las partes constitutivas del todo.

(19). "Sócrates se transforma en el guía de todo el iluminismo y de toda la filosofía moderna; el apóstol de la libertad moral, separado de todo el dogma y de toda la tradición, sin otro gobierno más allá que aquél de su propia persona y obediente sólo al dictamen de la voz interior de su conciencia; el evangelista de la nueva religión terrena y de un concepto de bienaventuranza alcanzable en esta vida a merced de la fuerza interior del hombre y basada no en la gracia, sino en la incesante tendencia al perfeccionamiento de nuestro propio ser" (Jaeger, 1986: 343). Sócrates sería también un guía para Freire y para muchos autores de la educación popular que, en este sentido, retoman las orientaciones de las pedagogías activas. Sobre ellas, nos centraremos más adelante.

pertenencias a través de las formas de distanciamiento de la razón, y el segundo se constituyó en la relativización no necesariamente conservadora de los distanciamientos (como en la interpretación crítica del totalitarismo), uno de los actos que se desarrolla delante de nuestros ojos es el intento de conciliar a los contrarios, es decir, de articular o combinar distanciamiento y pertenencia, beneficio individual y bien común, el individualismo y lo holístico y tantas otras divisiones del mismo problema básico.

En el plano político, la valorización y la apuesta en el distanciamiento de la razón, cuyo dominio es propiedad de los intelectuales, cristalizó las posiciones llamadas vanguardistas entre las cuales sobresale, casi como estereotipo, la teoría del partido de Lenin. A su vez, la valorización y la apuesta en la capacidad de justicia, verdad y belleza de las pertenencias, desembocaron en el populismo. Ambos, vanguardismo y populismo, se constituyeron en caminos ideales de la construcción de la historia. A su vez, los procesos de la modernidad en lo que respecta a la crítica de las pertenencias y en la relativización de los distanciamientos, condujeron a la búsqueda de un camino de intermediación que otorgó a los astros de la constelación de la modernidad una nueva configuración: la búsqueda de un camino entre vanguardismo y populismo que, en la acción práctica, se puede convertir en la utilización alternada de ambas posiciones. Esta configuración ideológica y este tipo de alternancia práctica hacen o caracterizan las vinculaciones entre intelectuales y el pueblo en la educación popular y, creo, que también en la propia teología de la liberación, aunque aquí esté más sugerida que fundamentada.

Esta dinámica parece que multiplica aquella que se instala en el plano del conocimiento. Simmel insiste en que, el conocimiento de los fenómenos sociales, hace necesario situarse dentro y fuera: dentro para comprender; fuera para juzgar. Esta dinámica también puede expresarse en los proverbios que indican que conocer es aproximarse a lo distante, a pesar de que conocer es distanciarse de lo próximo. El movimiento metodológico de la antropología intenta fundir los dos cambios de posición. Estos movimientos parecieran estructurar la forma particular y la relación de

los intelectuales con el pueblo en el seno de la educación popular. De este modo, para el intelectual, conocer es aproximarse a lo distante: el pueblo; para el pueblo, conocer es distanciarse de sí mismo por la vía de la mediación de los intelectuales. Y aun más, pareciera que la intuición de la educación popular es la de que sólo cuando estos dos movimientos ocurren, es posible establecer posibilidades de diálogo.

Detrás de la afirmación de estos movimientos está vigente una imagen poética y, por tanto, referida a una ausencia. Ella nos dice que el distanciamiento de los intelectuales puede ayudar a purificar las pertenencias del pueblo y que éstas pueden colaborar al arraigo de los distanciamientos de aquéllos. Esta imagen puede constituir un espejismo, un puro deseo, una utopía. A pesar de ello, tal vez no sea ni más ni menos utópica que una de las implicancias de los procedimientos hermenéuticos enunciados por Habermas, cuando nos dice:

"En primer lugar, los intérpretes prescinden de la superioridad de la posición privilegiada del observador, ya que se ven involucrados, al menos de un modo virtual, en las formas de tratar el sentido y la validez de las manifestaciones. Al participar de acciones comunicativas, aceptan en lo fundamental la misma posición de aquellos cuyas manifestaciones procuran comprender. Ya no gozan de inmunidad frente a los pronunciamientos afirmativos o negativos de las personas que participan o de los legos, sino que están inmersos en un proceso de crítica cambiante. En el curso de un proceso de comprensión -sea virtual o real- no se puede dar ninguna decisión a priori acerca de quién ha de aprender de quién"⁽²⁰⁾.

Y Habermas es reconocido como una de las cabezas más influyentes en la defensa de la racionalidad en la modernidad y, tal vez, el principal defensor de un nuevo iluminismo. Freire compartiría sus términos y solamente diría que su propuesta es que ambos, educadores y educandos, aprenden para ser más.

(20). Cf., Habermas, 1985: 39.

Referencias bibliográficas

- Appadurai, A. (1986). *Is homo hierarchicus?*, in: "American ethnologist", v. 13 nº 4 noviembre.
- Berger, P. L. (1979) *Las pirámides del sacrificio*. La Rede de Jónas Premio Editora, México.
- Boff, L. (1980). *Teologia do cativo e da libertação*. Ed. Vozes, Petrópolis.
- Boff, L. e Boff, C. (1985). *Da libertação, o teológico das libertações sócio históricas*. Ed. Vozes, Petrópolis.
- Boff, L. (1985 b). *Teologia da libertação no debate atual*. Ed. Vozes, Petrópolis.
- Cassirer, E. (1984). *La filosofía de la ilustración*. Ed. Fondo de Cultura Económica, México.
- Certeau, M. de (1982). *A escrita da história*. Ed. Forense Universitária, Rio de Janeiro.
- Desné, R. (1974). *A filosofia francesa no século XVIII*, in: Chatélet, F.
- Dumont, L. (1966). *Homo hierarchicus*. Tel Gallimard, Paris.
- Dumont, L. (1985). *O individualismo*. Rocco, Rio de Janeiro.
- Dumont, L. (1986). *L'individu et les cultures*, in: Communications, nº43.
- Goody, J. (1968). *Literacy in Traditional Societies*, Cambridge University.

- Habermas, J. (1985). *Consciência moral e ação comunicativa*. Ed. Península, Barcelona.
- Jaeger, W. (1965). *Cristianismo primitivo y paidéia griega*. FCE, México.
- Jaeger, W. (1986). *Paidéia*. Ed. Martins Fontes/UnB, Brasília.
- Kolakowski, L. (1979). *El hombre sin alternativas*. Alianza Editorial, España.
- Lebrun (1985). *Passeios ao léu*. Ed. Brasiliense, São Paulo.
- Lovisolo, H. et alii (1985 a). *Avaliação da pesquisa participante num contexto de creche*. Relatórios de pesquisa. Programa de políticas Públicas. PUC/RJ.
- Luhmann, N. (1985 b). *El amor como pasión*. Ed. Península, Barcelona.
- Lukes, S. (1975). *El individualismo*. Ed. Península, Barcelona.
- Paiva, V. (1980). *Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista*. Ed. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro.
- Paiva, V. (1982). *Estado e educação popular: recolocando o problema*. pp. 79-87, in: Brandão, C.R. et alii.
- Rouanet, S. (1987). *As razões do iluminismo*. Ed. Cia das Letras, São Paulo.
- Simmel, G. (1983). *Sociologia*. Ed. Atica, São Paulo.
- Simmel, G. (1986). *El individuo y la libertad*. Ed. Península, Barcelona.

Las Tareas de la Refundamentación:

La educación popular hoy

Marco Raúl Mejía*.

"Cuando tenía casi todas las respuestas me cambiaron las preguntas..."

Graffiti bogotano

"El problema más difícil que tiene este foro, es que todavía no sabemos, en qué mundo vivimos... Una torre de babel de consecuencias culturales que debemos identificar y medir antes de intentar remediarlas. No podemos evaluar el mundo de hoy con categorías anacrónicas, ni representarlo con las mismas palabras de siempre que ya no significan nada, porque conocemos en el mismo mundo de antes..."

Gabriel García Márquez. Foro de Reflexión de la UNESCO, París, enero 28/93.

MODERNIDAD

Crisis global

■ Asistimos hoy a nivel mundial a una reorganización de la sociedad, de sus actores y de las relaciones sociales que configuran el entramado del tejido social en el cual, las mujeres y hombres que habitamos el planeta, somos actores por decisión o por obligación.

Son tiempos de crisis profunda. Los paradigmas que acompañaron a las Ciencias Sociales en estos tiempos de modernidad ilustrada (desde la Revolución Francesa), son vapuleados por las nuevas condiciones históricas que transforman formas de trabajar, pensar, sentir, representar, conocer, amar, dominar, y desde luego, interpretar esos hechos que hoy conforman el núcleo de este nuevo momento histórico. Este cambio constante ha configurado

Curiosamente, estas dos expresiones, de las pocas universales que van quedando en el lenguaje "escrito especializado", reflejan lapidariamente la incertidumbre que invade hoy a la sociedad moderna, en parte fruto de la velocidad con la cual se han dado transformaciones en estos últimos tiempos, en los más variados ámbitos: bloques de poder mundial, tecnologías, divisiones geográficas, luchas étnicas, campos ideológicos, modelos interpretativos, etc. Estos hechos han transformado radicalmente la composición, los entendimientos y los quehaceres sociales. La educación popular como práctica social, ha sido tocada por todos estos acontecimientos que le traen nuevas preguntas y le exigen variar su rumbo y recomponer los instrumentos con los cuales realiza su quehacer.

una modificación sustancial en las formas de operar e interpretar en estos tiempos.

La velocidad con la cual se producen esos hechos nuevos, deja rápidamente sin sentido y sin función formas usadas anteriormente, y configura un campo de crisis en esas acciones e interpretaciones que tenían sentido en otras condiciones históricas; progresivamente van perdiendo vigencia en cuanto intentan responder a un momento que ya no existe, con instrumentos propios de otro tiempo y otro espacio diferente al que ahora habitan; así, lo que para unos es crisis para otros es certeza, que los afirma como interpretación o como práctica vigente.

* Educador colombiano. Investigador del CINEP, Bogotá, Colombia.

Crisis de modelos interpretativos

En el campo de las Ciencias Sociales, los últimos 200 años asistieron al surgimiento de pensadores que por su aporte, constituyeron el tronco desde el cual se han hilvanado las principales visiones de los fenómenos sociales; autores que han dado paso a una infinidad de reelaboración tanto de lo suyo como de contradicciones con otros, hasta nuclear y conformar en ese debate, la denominada "Comunidad Científica de las Ciencias Sociales". Si tuviéramos que elegir, podríamos afirmar que con base especialmente en 3 autores: Durkheim, Marx y Weber, se conformó ese campo del saber que denominamos: Ciencias Sociales.

Para ellos el terreno también se ha movido; Durkheim y su pensamiento sobre la Educación, aparece desbordado por los elementos de una nueva socialización que coloca su fuerza en los procesos masivos, introducidos desde la industria cultural, para iniciar desde allí un desplazamiento paulatino de los factores tradicionales de socialización en nuestro medio: familia y escuela. De esta manera, se han modificado las relaciones que antes se hacían sobre los fenómenos de enseñanza de generación a generación y de los procesos constituidos con base en la interacción subjetiva.

También el pensamiento marxista sufre hoy una profunda readequación, generada no sólo por la crisis de los socialismos reales sino también por la manera como algunos elementos centrales de su pensamiento, sufren transformaciones radicales; su propuesta de construcción de vanguardias obreras con base en la concentración masiva de los trabajadores en las fábricas -como unidades productivas básicas-, hoy es replanteada por la moderna fábrica dotada de procesos que van desde la robotización, hasta la atomización producida por la disgregación de los trabajadores, hecho que imposibilita las formas de organización existentes. Así mismo, la manera como se da el desarrollo tecnológico y la particular forma como el conocimiento se convierte en un importante factor de

producción, genera una inmensa capa de asalariados del conocimiento, que progresivamente tiende a modificar la composición de la llamada clase obrera.

El pensamiento de Max Weber también se ha visto abocado en estos últimos tiempos a remezones que cuestionan su visión de la sociedad. No podemos olvidar que Weber fue el pensador por excelencia para mostrar el tránsito de la pre-modernidad a la modernidad, y construyó una caracterización de la modernidad que acompañó todos los debates sobre el tema en este siglo. No obstante, hoy su interpretación es cada vez más rebatida, como fruto de un pensamiento post-moderno que, desde un nuevo horizonte, le señala sus incoherencias e incompetencias. Aun en aspectos tan neurálgicos como sus construcciones

"No sólo asistimos hoy a una crisis de paradigmas -en tanto modelos de interpretación-; asistimos también a un replanteamiento del deber ser de la sociedad y de las certezas del futuro que nos acompañaron durante un largo período..."

sobre Progreso y Libertad, e incluso, en su acercamiento al problema de la Autoridad, que se ve fuertemente sacudida ante los fenómenos de la "sociedad del conocimiento" y la tecnocracia derivada de ella.

Podríamos seguir enumerando autores para mostrar que sus visiones interpretativas sufren hoy tal suerte de replanteamiento que comienzan en su globalidad a configurar lo que se ha denominado "la crisis de los paradigmas en ciencias sociales"; con esta frase, de manera sintética y técnica, se intenta explicar que las visiones interpretativas globales que a lo largo de estos dos siglos explicaron la sociedad, hoy son seriamente cuestionadas y puestas en tela de juicio para interpretar la época en la cual vivimos.

Crisis de proyecto

No sólo asistimos hoy a una crisis de paradigmas -en tanto modelos de interpretación-; asistimos también a un replanteamiento del deber ser de la sociedad y de las certezas del futuro que nos acompañaron durante un largo período; asistimos al emerger de un pensamiento cada vez más pragmático que busca una correspondencia inmediata con el quehacer, abandonando las preguntas por el sentido más global de la acción o por las que le signifiquen ubicar su acción en un norte más teleológico.

La dificultad para ubicar hoy proyectos de futuro, radica en una construcción social derivada de una mezcla de procesos históricos y en un cierto "triunfo" del liberalismo en esta encrucijada histórica. Los lugares más visibles que han propiciado esa crisis de proyecto serían:

1. El derrumbe de los socialismos reales

En la apuesta de la década de los 80 por reorganizar sus sociedades, las dos visiones que permeaban globalmente el mundo en la contradicción capitalismo/socialismo, termina con la disolución del campo que en ese momento representaba la posibilidad de una construcción alternativa al capitalismo.

La sobrevivencia de países como Cuba, Corea y China, muestra frente al capitalismo, unas economías precarias y débiles que parecieran arrastrar tras de sí, los vestigios de esperanza de miles de personas en torno a la posibilidad de transformaciones profundas y radicales en nuestras sociedades.

2. El fin de las Utopías

El derrumbe de los socialismos reales, producido por el colapso de su propia revolución tecnológica, su incapacidad para el abastecimiento y consumo para sus habitantes y su precariedad en la construcción de democracia, significó para muchas personas en el planeta, el surgimiento de una especie de pensamiento negativo que renuncia a todo tipo de acción y reflexión que le signifique pensar en transformaciones radicales en nuestras sociedades. Esto ha traído consi-

go, un acomodamiento individual a las posibilidades que se dan a nivel personal, acompañado de una renuncia a toda posibilidad de construcción colectiva. Asistimos a la transformación de muchos sueños y esperanzas en una masa de lógicas de sobrevivencia inmediata.

3. El fin de las ideologías

Pero no sólo fue la renuncia a los sueños; también ha significado el afianzamiento de una visión frente a los problemas sociales que los entiende en términos de "ingeniería social" y por lo tanto, su resolución está en la vía de políticas tecnocráticas (fruto de la acción de los tecnócratas y burócratas eficientes) que dan paso a la participación y la democracia. Esto ha dado origen a un tipo de pensamiento "objetivo" que niega la existencia de intereses sociales diferentes y anuncia el fin de las ideologías, como interpretación de los fenómenos desde un horizonte de conflicto y de interés de clase social.

4. Fin de la Historia

La inexistencia de un contradictor directo para el capitalismo a nivel mundial, ha llevado a que muchos retomen un autor de moda en estos tiempos, Fukuyama, quien recogiendo una vieja lectura de Hegel, plantea la plena vigencia del pensamiento liberal y de su manera de organizar la sociedad, colocando como tarea inmediata y futura, su consumación y perfeccionamiento como única posibilidad real y creíble hoy en el escenario mundial.

5. Fin de las Visiones Globales

Es también el emerger de un pensamiento fraccionado que no aborda la globalidad de la sociedad por su sentido (Utopía) sino que desde el pensamiento post-moderno, anuncia también el fin de las grandes visiones explicativas de la sociedad. Así, da paso al fin de "una manera de pensar y organizar el tiempo", como si el mundo fuera explicable desde una historia universal y fuera un todo comprensible y transmitible como unidad.

6. También Reestructuración Cultural

El emerger de esta sociedad tecnológica de fin de siglo ha traído consigo nuevas condiciones del saber,

del sentir, y una nueva socialización muy centrada en la imagen. Se han transformado los dos lugares tradicionales de socialización: la escuela y la familia. Algunos señalan también la crisis de las organizaciones políticas como mediadoras entre el Estado y la sociedad civil, produciendo una nueva hegemonía social desde lo masivo y sus mensajes, que implican la reorganización de la política en su faceta más espectacularizada.

Educación popular: campo en crisis

Todo lo planteado en las páginas anteriores ha introducido entre los educadores populares una serie de preguntas por la vigencia o no de las prácticas que hemos realizado en estos últimos 40 años en América Latina⁽¹⁾.

Esto ha llevado a constituir diversos grupos; unos plantean el fin de la educación popular; otros en cambio, afirman su plena vigencia; y otros, que ven en la realidad de la época la urgencia de su reestructuración. A continuación presentaremos una caracterización⁽²⁾ de esas diversas visiones, anunciando de antemano las dificultades para tipificar estas tendencias y alertando sobre los riesgos de caracterizaciones que esquematizan. No sobra señalar que los tipos aquí presentados son tendencias de interpretación y por lo tanto no se dan puros sino entremezclados.

A. Quienes niegan hoy su existencia

Ha ido emergiendo un grupo de personas, algunas de ellas trabajaron en el campo de la educación popular, otras estuvieron cerca de educadores populares o de centros en los cuales se trabajaba con esta problemática, y unas últimas, que en el debate siempre han negado su existencia. Para todas ellas la fuerza de la negación está en los siguientes argumentos:

a- Fue una forma de hacer política en tiempos de crisis. Esta argumentación plantea que la emergencia temática de la educación popular se dio derivada de la crisis de democracia en algunos países del continente. Una vez reestablecidas estas democracias,

el papel de la educación popular debe ser asumido por los partidos políticos, que buscan representar prioritariamente los intereses populares desde el Estado.

b- Fue la educación de izquierda para acompañar procesos de transformación social.

En ese sentido era la forma de hacer educación en todos los sectores que organizados partidariamente o no, trabajaban por cambios sociales radicales. Sin embargo, con el colapso de los países del Este asistimos a la caída del paradigma socialista y así, la educación popular al quedar encuadrada en un pensamiento que no tiene vigencia, su función social carece de sentido, convirtiéndose en una práctica anticuada.

c- La educación popular fue la politización de la educación de adultos.

Por lo tanto su función está definida en la esfera de lo no formal y su trabajo se reduce a grupos de edad. El trabajo a este nivel permite hacer consciente una apuesta política de transformación social revolucionaria, sumándose a las tareas inmediatas con las cuales se hacía concreta esa transformación. Al plantearse que ésta hoy ya no tiene sentido, lo que queda es la construcción de la Democracia y la sociedad civil. De esta manera, se aporta a la consolidación de los Estados democráticos y al fortalecimiento de una sociedad civil que haga posible la participación. Así las cosas, sólo queda el espacio para hacer educación en sus sentidos tradicional-formal, no formal e informal; lo popular ya no tendría ninguna posibilidad.

(1). En escritos anteriores he hecho énfasis en 7 usos históricos de educación popular:

a. La Reforma Protestante.

b. La Asamblea Francesa 1792.

c. Los pensadores de las nacientes Repúblicas Americanas: S. Rodríguez, D.F. Sarmiento, Artigas, J. Martí.

d. Pedagogos de la Escuela Activa Europea; Pestalozzi, Freinet.

e. El naciente Movimiento Obrero de comienzos de siglo en América Latina (Chile, Colombia, Perú).

f. Las universidades populares de comienzos de siglo en América Latina (Perú, México, Salvador, Cuba).

g. Las experiencias de escuelas populares de Bolivia y Perú.

(2). Estas caracterizaciones son iniciales y surgen de mi participación en seminarios, discusiones con activistas y conversaciones con amigos de los más variados grupos sociales.

d- Fue la práctica educativa del trabajo social como carrera profesional.

Parte del hecho de que uno de los componentes del Trabajo Social fue el trabajo con la comunidad. Algunos profesionales en este campo, fueron haciendo derivar de su opción política de izquierda, una manera de trabajar, que les daba una organización específica dinámica, grupos de trabajo, vinculación a las organizaciones, ejecutoria de proyectos, etc., que buscaban construir ordenadamente un proceso alternativo. Allí se encontraban con activistas o grupos que realizaban este trabajo y así fueron uniendo esfuerzos y procesos. Hoy, con la crisis y la inexistencia de proyectos alternativos, lo que ha quedado es una suerte de Educación Comunitaria.

e- Fue la elaboración de políticas sociales alternativas de grupos utópicos.

Frente a la carencia y debilidad de los estados latinoamericanos, algunos grupos decidieron implementar algunas prácticas que subsanaran carencias básicas de grupos sociales a los que el Estado/bienestar nunca llegaba. La particularidad de estos grupos era participar en un imaginario revolucionario de la época que desde diversos lugares, tomaba nombres diferentes: Socialismo, Parusía, La Nueva Tierra, La Tierra Prometida, la Nueva Sociedad, La Construcción del Hombre Nuevo, y muchos más.

Las personas que de manera idealista se vincularon a estos grupos hoy han ido abandonando el terreno, y entre los jóvenes de las nuevas generaciones, estas tareas no implican ningún tipo de entusiasmo. Con la crisis de los metarrelatos, estas visiones mesiánicas impulsadas por el cristianismo liberacionista y el marxismo, han perdido fuerza, convirtiéndose más en acciones sociales de personas individuales y pequeños grupos, que en verdaderos procesos colectivos.

f- Fue una forma de intervención social en grupos sociales marginales.

Derivada de la lectura de Educación como forma de superar la "marginalidad", se hizo un trabajo con énfasis en las características de dominación y alienación, buscando la toma de conciencia para cambiar sus condicio-

nes inmediatas, y en su organización más amplia, para transformar la sociedad en su conjunto. Se le señala que hoy, con la atomización de los sujetos -derivada de las condiciones del capitalismo-, lo popular no tiene una posición ubicable en sujetos específicos, ni a nivel de categoría es algo identificable. Así, esas formas de intervención se pueden hacer hoy desde la construcción de democracia local y regional.

g- Fue una forma de intervención profesional sobre los sectores populares.

Derivado de un entendimiento más global de la sociedad, en alguna medida ayudada por las Ciencias Sociales, la educación popular se convirtió en una acción social que intervenía en la cotidianidad de otros, buscando producir transformaciones a nivel de su conciencia. Sin embargo, lo que se dio fue una acción de crecimiento de los sectores cultos, que no correspondió en proporción a sectores populares, ya que los pocos que vivieron los procesos de concientización mejoraron su discurso y la comprensión de la sociedad pero no lograron mejorar sus condiciones de vida. En ese sentido la educación popular hoy sería reasumida por la educación posible para la producción en los sectores populares, orientada a la construcción de empresas productivas.

h- Sólo fue una educación activa comunitaria con proyecto político.

Si hay que hacer un balance de la educación popular dicen, fue un proyecto político que tuvo su fuerza en los procesos metodológicos, en cuanto logró desarrollar para las características latinoamericanas y para los grupos pobres, una readecuación de los procesos de la Escuela Activa Norteamericana, de la Escuela Nueva Europea y los principios activos americanos de Kurt Lewin de investigación. Agotado el proyecto político en el cual se sustentaba, le sobreviven una serie de técnicas utilizables en trabajo con comunidades, sustentable en quienes están interesados en forjar procesos participativos.

B. Quienes afirman la existencia de la educación popular

Así como existe un amplio grupo que afirma reiteradamente la pérdida de vigencia histórica de la educación popular, también aparece un grupo significativo de personas, instituciones y organizaciones que avalan la necesidad, urgencia y validez de la educación popular en la actual encrucijada histórica del mundo.

Curiosamente, la heterogeneidad de prácticas, la diversidad de experiencias y la variedad de orígenes históricos, hacen que el campo de la educación popular sea heterogéneo y disperso. En ese sentido, no podemos hablar de UNA educación popular sino de múltiples tendencias al interior de una práctica, derivadas de la variedad de interpretaciones y de los énfasis en uno u otro de sus aspectos: lo metodológico, la política, la cultura, la conciencia, la pedagogía, etc. Podemos afirmar entonces, que existe una diversidad de posiciones que configuran un nudo de relaciones que enriquecen el debate. Los aspectos que se enuncian no excluyen necesariamente a los otros ejes; observamos cómo en ocasiones hay énfasis específicos simultáneos que muestran diversas maneras de trabajar la problemática.

En esa variedad de concepciones, está la riqueza que permitirá una discusión interna que dinamice, confronte y permita la permanente construcción de lo que llamamos educación popular. Analicemos más en detalle esos bloques/tendencias.

1. Es una práctica social que busca la transformación social

Un primer elemento de definición es el referido a procesos concretos que se desarrollan en comunidades o grupos específicos. En tanto práctica de transformación social, busca construir esa transformación desde muy variados aspectos.

Por una parte están los grupos que ven la educación popular como un proceso que debe hacerse por fuera del Estado; y aquí encontramos también énfasis diferenciados; aquellos que convierten en prioritaria la construcción de organización política revolucionaria, capaz de dirigir los procesos de

transformación. O los que colocan la fuerza en el desarrollo de unidades piloto, alternativas que buscan convertirse en procesos de referencia para la configuración del nuevo Estado. También se ubican en este grupo, aquellos que en la crisis de los socialismos reales, plantean un retorno a formas de vida grupal que rompan las relaciones con el Estado y constituyan grupos autogestionarios con formas de vida alternativas.

Por otra parte están quienes consideran que hoy es imposible plantearse la transformación social de los sectores subalternos por fuera de la realización de las tareas del Estado. Aquellos que creen aún en la educación popular, proponen que sus tareas y su metodología deben ser asumidas desde una lógica estatal dándole cabida allí a sus procesos. Además están aquellos que consideran que las tareas de la transformación han sido aplazadas fruto de la crisis de los países del Este, y que es necesaria una cobertura exclusivamente estatal hasta que las condiciones para esa transformación sean nuevamente restauradas.

Podemos también aquí mencionar a quienes plantean la urgencia de levantar procesos de participación en torno a una presencia de lo alternativo en la esfera de la sociedad civil y en la disputa de ésta con los grupos hegemónicos de nuestro continente. Aquí se manifiestan énfasis diferentes: desde los que afirman que lo importante es construir la sociedad civil para ejercer la ciudadanía en forma plena; o quienes creen que la tarea es restaurar una sociedad civil popular que dispute los intereses de los sectores dominantes también presentes allí; hasta aquellos para quienes plantearse el problema de la sociedad civil es signo del reformismo en el cual ha ido cayendo la educación popular o sectores de ésta, viviendo procesos de cooptación a la sociedad burguesa de nuestra época.

2. Su definición ha estado dada por la intencionalidad política de transformación

La idea de intencionalidad que acompaña a la educación popular, ha hecho que la fuerza de su sentido y su proyecto esté definida por el calificativo que se le coloca a lo educativo. Lo

popular de la educación popular. Está también referido a variados elementos: para algunos, es una definición de los sujetos en, con y entre los cuales tiene su práctica la educación popular. Para otros, la fuerza va a estar en el proyecto político que se construye desde los intereses populares y que se propone como proyecto independiente de los sectores dominantes y de las instituciones del Estado, y que en la confrontación, busca una nueva sociedad con hegemonía de los sectores que han sido subalternos.

Para otros, que participan de la idea de lo popular como lo dominado, lo subalterno, lo segregado, la tarea principal de la intencionalidad está en la construcción de poder popular, para que desde él, los sectores marginados, social, política, cultural y económicamente, exijan su inclusión en la sociedad en condiciones de igualdad.

También existe una concepción de la educación popular que coloca su énfasis principal en las tareas de democratización del Estado en el sentido de que a partir de éstas, se logre la integración de grupos populares a las dinámicas generales de la sociedad y que sean justamente esa vinculación y participación, las que muestren la consolidación de la Democracia.

Desde el horizonte de la intencionalidad, una de las tareas centrales para realizar ese proyecto popular en sus diferentes acepciones es lo organizativo. Allí encontramos diversos matices: los que desde el Estado construyen procesos de participación a partir de la descentralización. Del otro lado, están los que consideran que lo central es que la educación popular haga crecer en número y cualificación a los militantes de las organizaciones de los sectores populares, sean éstas vanguardias, grupos de base, organizaciones gremiales, etc.; en este marco, la educación popular es entendida como la actividad que aporta a la organicidad a estas organizaciones, todas ellas en la vía de la transformación social.

Para otros, en cambio, lo organizativo que vincula a la educación popular en la construcción de proyecto con intencionalidad, está más referido a resultados; se plantea que en la medida en que ella ha comenzado a ser un

saber específico, debe generar procesos organizativos de los más variados tipos (gremiales, políticos, de base, intelectuales, universitarios) que permitan ampliar la concepción de la educación popular; el grupo de educadores populares (entendido como otro grupo), establece una diferencia entre las tareas de la educación popular y las tareas de las organizaciones populares, planteándose que en el fortalecimiento de núcleos de educadores populares se da el fortalecimiento del proyecto popular y de su intencionalidad.

También existen grupos que ligam la intencionalidad en lo organizativo con el fortalecimiento y creación de grupos de base; así, todo intento por establecer grupos en otros sectores sociales (universitarios, intelectuales, académicos) es denunciado como cooptación de la educación popular. La tarea central es la conformación de grupos auténticamente de base que sean la expresión de lo popular.

En el entendimiento de intencionalidad que ha acompañado a la educación popular, podríamos decir que subyace la idea señalada por Marcela Gajardo: "El principal objetivo de estas prácticas es la construcción de un sujeto político popular supeditando a este fin tanto los contenidos como los métodos y medios de la educación, los que a su vez varían según las particulares concepciones teóricas e ideológicas de los grupos que impulsan estas prácticas"⁽³⁾.

3. La Metodología Dialéctica: Eje de la Educación Popular

Durante mucho tiempo hemos afirmado que uno de los aportes de la educación popular es la metodología que ha implementado para lograr que grupos sociales relegados social, cultural, política y económicamente, puedan comenzar a participar y a decir su voz; esa metodología permite iniciar una elaboración y producción a partir de la práctica de los sujetos, dando paso a procesos de teorización que los conducen nuevamente a su práctica, esta vez, transformada por esa teoría

(3). Gajardo Marcela: *Apreciaciones críticas sobre la concientización y la E.P. en los países latinoamericanos*. Flacso, Santiago, 1989.

que pasa a convertirse en guía para la acción. Este proceso es reconocido por muchos como: Acción-Reflexión, Acción-Práctica, Teoría-Práctica.

La concepción sobre metodología ha abierto discusión ya que desde ciertos puntos de vista se ve como el procedimiento que anuda objetivos, métodos, técnicas, instrumentos aplicados, etc. Se señala que la educación popular produce una especificidad propia cuando se enlaza su metodología, su intencionalidad y su invocación de transformación social, especificidad que la separa de procesos de educación formal y no formal.

En otra concepción, la educación popular debe leerse al interior del campo de la Educación; al revisarse esa tradición se encuentra que las técnicas activas que utilizan los educadores populares están en correspondencia con la educación activa y nueva de las escuelas de finales del siglo pasado y comienzos de éste. Invitan a no colocar la fuerza en lo metodológico, sino en una reflexión pedagógico-política, desde la cual las metodologías serían otro aspecto más de lo educativo.

Encontramos también a quienes sostienen que en los procesos de educación popular hay una cierta identidad con construcciones cognoscitivas de tipo constructivista (de corte piagetiano). Desde ellos, lo que se ha llamado metodología dialéctica, es una forma de construir conocimientos con grupos populares, siguiendo el esquema de acomodación-asimilación con el que han venido trabajando desde hace 50 años diferentes personas y organizaciones en muchos sitios del mundo. Invitan a rigorizar ese "saber popular", para que pueda entrar en una lógica de producción de conocimiento.

Existen otros grupos que dan importancia a la metodología en tanto produce un saber para construir organización. La virtualidad de la metodología se define entonces en la práctica social convirtiendo el instrumental y la coherencia en algo secundario.

Hay otros que colocan la fuerza en la existencia de un modelo democrático de relaciones educativas que superan la relación bancaria autoritaria, y la sustituyen por una horizontal y de igualdad entre las diferentes perso-

nas que realizan la actividad educativa.

En torno al punto de partida y los instrumentos de esa metodología hay también una gran variedad de opiniones. Para algunos, el punto de partida es la práctica (entendida como la realidad socio-cultural) y el que-hacer real de la organización en la cual están las personas que participan en la actividad. En esa perspectiva, los instrumentos privilegiados son los métodos participativos; y el taller, es concebido como la actividad principal hacia la abstracción.

Para otros, el lugar privilegiado es la vida cotidiana como lugar de práctica social del individuo inmediato; el lugar donde ese individuo materializa concepciones, formas culturales y formas de vida, que lo llevan de "ser en el mundo" a "ser que actúa en el mundo". Por la separación que nuestra sociedad ha hecho de las esferas pública y privada, el partir de la vida cotidiana le posibilita hacer el tránsito desde la identidad individual hacia los procesos sociales en los cuales participa, con el fin de forjar allí un compromiso que tiene la virtualidad de ser individual-colectivo. Los instrumentos para lograr esto son la auto-reflexión, los métodos participativos y el encuentro entre el saber de los grupos populares y el conocimiento elaborado.

Otros, por su parte, ubican el punto de partida en explicaciones globales de corte académico generando, a partir de la información entregada, procesos de trabajo grupal en los cuales los sujetos analizan la información recibida a la luz de la pertenencia y correspondencia de ésta con los problemas que tienen las organizaciones populares, para de allí, deducir algunas implicaciones con respecto a la acción directa. Los instrumentos para lograr estos procesos son la conferencia, el trabajo en grupo, y la definición de estrategias a seguir por la organización.

Finalmente, hay posiciones que señalan como punto de partida el problema específico que vive y afecta al grupo implicado; ese tema/problema es analizado bajo diferentes dinámicas grupales que llevan a que el grupo se conciente del problema y defina las acciones a emprender para enfrentar la problemática. Los instrumentos fundamentales son las técnicas y dinámi-

cas de grupo, que van a permitir que los grupos populares se expresen, puedan tomar conciencia y entender su vida en forma problematizada.

4. El Sujeto de la Educación Popular

Es otro de los nudos de debate entre los educadores populares: quién es ese sujeto y cuál es su espectro. El término tiene sin duda entendimientos variados y complejos. Para unos, hay una relación directa entre ese entendimiento de sujeto y la conceptualización de clase hecha por Marx: individuo vinculado a la producción, que no posee bienes producción y que vende su fuerza de trabajo. Se agrega a este grupo el amplio sector de aquellos trabajadores del subempleo o empleo informal, generados en nuestro continente por el tipo de desarrollo del capitalismo; esos grupos vinculados a la economía del rebusque, son integrados como nuevos sectores que recomponen el campo popular en nuestra realidad, sumados a obreros, campesinos y asalariados.

Para otros, esos sectores son ampliados a partir de los nuevos actores que se han venido conformando a lo largo del continente; sectores de dominados derivados de la particular realización de las tareas del Estado en nuestro medio y de la manera como se ha entendido y concretado la modernidad; la modernización política y económica ha engendrado un "híbrido cultural" que está en la base de la emergencia de los nuevos movimientos sociales. A la par de la ampliación del campo popular, se ha producido una recomposición de los sujetos; miles de hombres y mujeres segregados y excluidos, pero en cambio sí, sometidos a la dominación que ejerce la actual hegemonía en el poder.

Un tercer grupo aborda la idea de lo popular asimilándola a la carencia de posibilidades para satisfacer necesidades básicas. Esta manera de entender y abordar el problema, lleva a considerar que la labor a desarrollar es la integración de esos sectores a procesos productivos-organizativos como respuesta a las urgencias de satisfacer sus necesidades. En esta perspectiva, los pobres económica y materialmente, son quienes representan lo popular.

De otro lado están aquellos que

abordan lo popular más en función de grupos sociales, que además de la explotación económica, sufren dominación política, social o cultural. La "subyugación" se constituye en el elemento central desde el cual es posible organizar a esa amplia masa de grupos populares, quienes asumirían como proyecto, tareas históricas de transformación.

Para otra visión, el capitalismo actual cada vez expolia menos por el salario, generando en su aparente modernización, una "democracia aparente", una democracia que no es integral en cuanto no toca las esferas políticas, económica, social y cultural en su conjunto. En ese proceso de realización capitalista, surgen grupos que son excluidos de los procesos sociales y de las dinámicas generales de la modernización; grupos que también tienen la característica de ser subalternos ya que dependen globalmente de aquellos que ejercen el poder. Para esta visión, lo popular está conformado por esa serie de actores excluidos y subalternos que se organizan para exigir su inclusión.

Finalmente, otros colocan la fuerza de lo popular en grupos étnicos que por su extensión en número, por sus identidades culturales y por la posesión de un territorio -en el cual no ejercen el poder-, plantean la existencia de naciones al interior de los países, y en ocasiones al interior de varios países. Estas naciones-pueblos encarnan hoy esas formas más claras de lo popular y deben iniciar luchas por reconstituirse como pueblo.

5. El Poder en la Educación Popular

Muy ligadas a la idea de transformación social y de intencionalidad política en la educación popular, han ido debatiéndose las más variadas concepciones sobre el poder: desde aquellas que opinan que la tarea central de la educación popular es ayudar a construir las condiciones para que los grupos revolucionarios en favor del pueblo se tomen el poder -desde el cual constituirían la nueva hegemonía popular para dirigir la sociedad-, hasta aquellas que colocan su fuerza en permitir condiciones para que el pueblo construya ese poder popular, representativo de sus intereses y así pueda

ingresar al escenario social con una fuerza de negociación real.

En otra concepción, el poder ha estado asimilado a las posibilidades de mantener un control sobre los procesos microsociales de la vida cotidiana, para ir consiguiendo transformaciones que rompan las formas de control en el pequeño mundo y en la subjetividad. Se afirma que mientras no se rompa el poder de dominación en lo micro será muy difícil pensar en un cambio más global, ya que éste comienza por estos pequeños espacios.

Otros sectores abordan el poder como la posibilidad de garantizar a la representación de los movimientos populares autónomos en los procesos de representación de la democracia. Su trabajo se encamina a ganar espacios en los diferentes cuerpos legislativos del país, las provincias y las municipalidades, además de la representación en los procesos de elección de los encargados del poder ejecutivo. En esta perspectiva, la educación popular construiría poder popular para realizar gestiones desde el Estado con un claro horizonte popular.

Muy cerca de este sector están aquellos para quienes la participación y búsqueda de representación, forman parte de una táctica de acumulación de fuerzas hacia la construcción de un Estado mucho más popular en su configuración.

Otra tendencia considera que la centralidad del poder que puede construir la educación popular está ligada a la capacidad de gestión que tengan los grupos populares. Por lo tanto sus procesos deben apuntar a ganar capacidad administrativa para dirigir unidades productivas, con una proyección sobre las formas de poder social y político de lugares circunvecinos a estas unidades. De tal manera, la autonomía grupal inmediata se podrá irradiar como una onda expansiva, construyendo así poder para los grupos implicados en estos procesos.

Algunos sectores afirman que socialmente, el problema del poder es uno de los distractores centrales en los procesos comunitarios; por lo tanto, proponen una suerte de educación comunitaria que aspira a gestar en el entorno inmediato (comunidad) unas relaciones sociales de fraternidad e

igualdad. Estas comunidades se convertirían en experiencias piloto con cierta posibilidad de replicabilidad mediante la acción educativa.

Existen también algunas concepciones que plantean que debe desecharse la idea de poder; para ellos, lo único importante en las tareas de la educación popular es capacitar a los sectores populares para que puedan insertarse en procesos productivos que generen entradas económicas adicionales y por lo tanto, eleven el bienestar de las familias populares. El poder va a estar referido básicamente a la posibilidad de la persona de adquirir más habilidades y conocimientos para desarrollar su potencial humano, de tal manera que pueda derivar el sustento básico para él y para su núcleo familiar. Estos procesos adquieren las más variadas formas: desde la capacitación individual hasta procesos de formación de micro-empresas o de vinculación al empleo en algunos sectores industriales.

Finalmente, hay sectores que afirman que la educación popular va a construir su poder en cuanto logre enfrentar las formas de desarrollo técnico que a nombre del progreso han venido deteriorando el medio ambiente. Colocan la fuerza de la gestión en la implementación de tecnologías apropiadas a los medios y a los contextos socio-económicos, produciendo una cierta autonomización de los circuitos tecnológicos tradicionales.

6. El Conocimiento y el Saber en Educación Popular

Estos problemas se han convertido en centrales para los educadores populares y como en los aspectos anteriores, infinidad de concepciones hacen su aparición. Una de ellas considera que en la sociedad existe el saber del pueblo, saber verdadero, que desarrollado puede conducir a un saber científico del pueblo. Para esta concepción, el conocimiento científico representa los intereses de las clases dominantes y por ello, es necesario trabajar en la vía de sistematizar los saberes de los sectores populares y colocarlos en circulación social con el fin de que la mayoría de estos sectores puedan apropiarse de ellos y ponerlos en función de la construcción del proyecto político popular.

Otra posición plantea que el saber y el conocimiento no son problemas centrales ya que el sentido y el trabajo de la educación popular está en la construcción de organización para la lucha y en garantizar una práctica social y una capacidad de construir organización de clase.

Hay también quienes plantean que lo central en la educación popular es que los sectores populares asimilen el conocimiento elaborado, de tal manera que esa apropiación les permita integrarse socialmente a través de procesos productivos o de grupos de encuentro y participación. Para este grupo, la intervención educativa debe preocuparse básicamente por construir un buen aparataje de enseñanza/aprendizaje que garantice a los sectores con poca escolaridad, una apropiación de aprendizajes básicos para integrarse y ser productivo en la sociedad.

De otro lado, están quienes consideran que en educación popular, el proceso inicial debe ubicarse en la práctica inmediata de los sujetos que participan, ya que allí está representada su experiencia, su conocimiento preexistente y su cultura. Desde esos elementos, es posible producir unos primeros procesos de abstracción sobre la realidad -especies de autodiagnósticos- que van a permitir a los individuos implicados, conciencia del entorno y regreso a su realidad para transformarla; en este proceso de práctica-teoría-práctica, es necesario usar una serie de técnicas que permitan el paso de la pasividad a la creatividad.

Cercana a la anterior aparece una posición que señala que el punto de partida es la práctica de los participantes y que ésta no necesariamente es inmediata ya que depende de su nivel social y cultural; afirman que partiendo de allí se logran procesos de abstracción hacia conocimientos y saberes complementarios, no necesariamente antagonísticos, pero con estatutos, lógicas y niveles diferentes. Desde esa perspectiva, la educación popular va a ser posible a muy variados niveles del saber y del conocimiento, pudiendo ser recontextualizados por los sectores populares, en un horizonte de lucha y construcción de poder popular; el diá-

logo/confrontación de saberes y la negociación cultural, aparecen en este marco, como procesos que garantizan esa complementariedad.

Hay también sectores de opinión que afirman la necesidad de darle al sentido común un nivel de sistematicidad, considerándolo como la reflexión primera de la actividad pensante de todo individuo. A partir de esa sistematicidad, construir procesos cada vez más reflexivos hacia una identidad colectiva; consideran que ese proceso de abstracción iría llevando a la progresiva construcción de un saber sobre la realidad y sobre la necesidad de organización, elementos centrales de la educación popular.

Desde otra mirada, el problema básico está en las lógicas del conocimiento, que son diferentes para los grupos academizados, y que comparten un tronco común con la cultura occidental. Para éstos, los grupos populares con sus diferentes vertientes (indígenas, campesinos, obreros, pobladores, jóvenes), trabajan más en las particularidades de su cultura inmediata y eso los lleva a tener una lógica de apropiación de conocimiento diferente a la lógica de la mayoría de las formas escolarizadas. Se plantea entonces la urgencia de permitir que el conocimiento popular tenga mecanismos de expresión propia y por ello se debe privilegiar la reflexión de la experiencia, más que la transmisión.

Por último es necesario señalar que también el trabajo de género ha ido encontrando una sensibilidad y un acercamiento diferente al conocimiento, derivado de los problemas específicos asociados a la particular subordinación de la mujer en las sociedades patriarcales y de las relaciones entre los géneros. Poco a poco buscan que esa sensibilidad aparezca ligada a las producciones del saber y del conocimiento, marcando una cierta impronta de diferenciación con otras producciones.

7. Procesos productivos y Educación Popular

Nos encontramos con uno de los temas que en esta última época de la educación popular han sido polémicos, ya que inmediatamente llama a la polarización. Para unos grupos, la educación popular, dada su intencionali-

dad política de revolución social, debe ocuparse básicamente de concientizar para la organización, y en ese sentido asumir tareas productivas la alejaría de su labor central: la toma del poder.

Al interior de esta concepción aparece un grupo que ubica las tareas económicas como actividades de fachada, necesarias para prestarle al trabajo una cobertura de más larga proyección.

Están quienes convierten el trabajo económico, en cuanto interesa y es necesidad especialmente a los grupos con los cuales se trabaja, en un pretexto social para desarrollar el trabajo concientizador.

Como polo a la anterior tendencia, están los que desde el modelo extensionista, consideran como eje de su acción, expandir los conocimientos acumulados; su labor entraña una simple lógica de transferencia de conocimientos técnicos sobre la producción, que deben ser aprehendidos por los grupos populares para lograr efectividad en procesos productivos organizados tales como cooperativas, empresas asociativas, y otros.

Complementaria a la anterior existe una posición que trabaja sobre grupos productivos con énfasis en procesos de capacitación que entregan enseñanzas básicas sobre algún saber técnico especializado (agronomía, micro-empresas) para luego realizar un análisis de coyuntura o de estructura de la sociedad, o una clase de sociología o de pensamiento crítico.

Aparecen otros grupos que plantean la necesidad de introducir lo productivo en pequeños procesos organizativos, hacia la construcción de pequeñas unidades productivas en las cuales la eficiencia administrativa y productiva, les puedan garantizar una capacitación básica que haga posible no sólo reproducir su vida, sino también, tener un comportamiento que busque formas alternativas de la sociedad.

Otro planteamiento a este respecto, considera necesario desarrollar procesos de granjas experimentales o centros piloto de producción, en los cuales la experimentación sea un elemento básico que permita no sólo construir relaciones sociales nuevas sino también, procesos productivos

nuevos en las condiciones específicas de los sectores populares. En opinión de algunos, esto les permitirá a dichos sectores, alimentarse de lo que producen y además, generar unos excedentes para financiar algunas de las actividades culturales y educativas que desarrollan.

A juicio de otros educadores populares, la eficiencia productiva está ligada a la manera como se recuperan muchos de los saberes de los grupos populares y de la manera como, con sus precarias posibilidades de inversión, logran insertarse en procesos de tecnologías apropiadas; éstas pueden permitir buenos rendimientos ya sea en el uso de los terrenos o en el mejor aprovechamiento de los espacios libres en las viviendas (ej.: cultivos hidropónicos). Así, en algunos casos se producirá con niveles de rentabilidad y en otros, para un consumo que mejore la dieta familiar, todo ello, ligado a procesos de control sobre lo producido mediante aprendizajes basados en el saber hacer. Muchos de estos trabajos buscan anudar en su red de realizaciones a grupos de economía campesina, de pobladores o de obreros despedidos en la actual reconversión industrial.

Algunos sectores vinculados al Movimiento Ambiental han buscado que los grupos populares se organicen en una concepción de desarrollo más holístico, con el fin de que las personas adquieran una mejor comprensión de sí mismas como parte de la naturaleza y no simplemente como productores. En esta vía, inician experimentos de corte biológico y natural, más que de carácter químico, en diferentes procesos productivos; en algunos de ellos ha sido posible la replicabilidad gracias al surgimiento de granjas experimentales con efectos demostrativos a través de la enseñanza a grupos populares.

Todo lo anterior ha generado entre los grupos de educadores populares la necesidad de construir espacios más amplios de comercialización y control de otros procesos, más allá del directamente productivo, que les permita intervenir en las actividades de intermediación; esta dinámica y la urgencia de diseñar mecanismos de financiación, ha llevado a pensar en la creación de bancas solidarias que apo-

yen a estas experiencias y les permitan sobrevivir en el mundo del mercado.

Dentro de los educadores populares ha ido tomando fuerza una discusión sobre la necesidad de revitalizar procesos de economía popular y economía solidaria, que incorporen lo que hasta hoy se ha construido en educación popular. Esto ha introducido un nuevo capitalismo de la época, vía desarrollo neoliberal, es impensable la competitividad de esas economías y le siguen señalando a la educación popular que su tarea central está en lo político y en lo cultural; pasando por quienes plantean apuntar hacia la economía popular pero recomponiendo la idea de producción, sacándola de la mirada economicista para ubicarla junto a lo simbólico, a lo ético, al conocimiento y a la tecnología: hasta aquellos que ven la posibilidad de arranque de estas experiencias, en las redes ya organizadas o en la manera como la economía campesina cumple hoy su papel.

Como podemos ver, los temas trabajados -que podrían ser muchos más en la perspectiva de quienes hacemos educación popular en los países del Tercer Mundo-, muestran una riqueza y una heterogeneidad de prácticas ubicadas en un campo disperso que debe ser reorganizado en esta coyuntura histórica. Es necesario hacer más efectiva nuestra acción si deseamos adecuarnos a las nuevas tareas de la época; en esto va a jugarse el futuro y la vigencia histórica de una práctica que, realizada por Paulo Freire en la década de los 60, ha sido retomada por infinidad de mujeres y hombres que, desde los más variados estratos sociales pero con una opción ética de transformación, ha venido construyendo los rudimentos de una práctica teórica que quiere adentrarse en la discusión de este final de siglo para entrar con paso firme hacia el próximo milenio. Pero de ello, sólo la historia y la capacidad de persistencia y de readecuación de los educadores populares darán razón.

Hacia una agenda prioritaria

El historiador Paul Kennedy, en un iluminador texto sobre el auge y

caída de los grandes imperios, plantea que asistimos a uno de los momentos de la Historia de la Humanidad en que se ha concentrado más el poder en pocas naciones y personas. Sólo 7 países, con sus 850 millones de habitantes, controlan mucho más el poder que nunca en ese resto de planeta con 4.400 millones de habitantes. Curiosamente, en el Sur, unas minorías participan del nivel de vida del Norte; e incluso también allí, grupos cada vez más amplios, comienzan a vivir un deterioro de sus condiciones de vida que los asemejan a sectores pobres del Sur.

Precisamente en ese cambio de las condiciones nuevas de la producción, centradas en la acumulación tecnológica, se da también una concentración y centralización intensa del conocimiento. Como afirma Gorostiaga, "Esta concentración es más intensa y monopólica que las otras formas de capital, aumentando la brecha entre el Norte y el Sur. La repercusión de este fenómeno ha llevado a una desmaterialización creciente de la producción, donde cada vez se requieren menos materias primas por unidad de producto, mostrando cómo en la producción japonesa se ha dado entre el año 1965 y 1987, una reducción del 33% del uso de materias primas⁽⁴⁾.

Hoy surgen muchas preguntas sobre si el modelo de desarrollo seguido por el Norte es viable para el Sur, en términos económicos. Cada vez aparecen posiciones culturales como los post-modernistas que ven en ese proyecto una falsa concepción de los valores de progreso, igualdad, libertad, fraternidad, sueño de la ilustración y la modernidad europeas.

También existen quienes buscan alternativas más radicales en la redistribución del ingreso, ya que los agotamientos de los paradigmas no necesariamente significan fin y extinción de los problemas que el capitalismo ha ido creando a medida que su proyecto se va haciendo más global. Como testimonio está el informe del Banco Mundial sobre el desarrollo en el mundo, que entre muchos datos nos

(4). Gorostiaga Xabier. "América Latina frente a los desafíos globales", Revista Cristus, Mayo-Junio 1992.

habla de esos 1.000.000.000 de habitantes del planeta en situación de indigencia total, que reciben menos de US\$ 370 anuales; y ubicados junto a ellos, hay 2.200.000.000 de mujeres y de hombres que están en el umbral de la pobreza y que en su inmensa mayoría son de los antiguos países del Tercer Mundo o del mundo del Sur. De esta inmensidad de empobrecidos, le corresponden a América Latina 185.000.000 de habitantes.

El campo de acción y las condiciones que hicieron necesario el reemerger de la educación popular están presentes con mayor fuerza hoy, con el agravante de que se han ampliado a los países del Norte. Sin embargo, las motivaciones, las fundamentaciones, los modelos de intervención y los instrumentos han ido variando como fruto de la nueva época. La educación popular recompone sus cargas hoy, para dar una respuesta más sólida y concreta en este entrecruce de caminos históricos, buscando sus nuevos caminos y organizando una agenda de trabajo que le permita reconstituirse en estos años, para reorganizar su intervención conservando como entonces, su opción ética de transformación social.

Agenda de transición difícil

Quizás en estos años nos estamos jugando la existencia dinámica de la educación popular en cuanto las nuevas preguntas de la realidad exigen de nuevas respuestas. De esa capacidad de readecuación a nuevas realidades va a depender la posibilidad de dar un salto cualitativo, que nos permita encontrar una forma de intervención más concreta, más clara, más rigurosa y ante todo, más transformadora. En ese sentido, hablamos de transición difícil, ya que se abre un período en el cual es prioritario desarrollar una serie de tareas que van a permitir mantener la nave a flote a pesar de la tormenta; dotando a la educación popular de nuevos instrumentos posibilitaremos que pueda seguir haciendo grandes travesías. Observemos algunas de estas tareas prioritarias en este período de transición.

a. Reconocer su origen histórico variado y contradictorio

Si miramos hacia atrás recono-

cemos troncos refrendadores de la educación popular en infinidad de prácticas; los métodos alfabetizadores, los procesos productivos, los movimientos culturales, los procesos políticos y muchos más. Esta variedad de orígenes produce una cierta dispersión en los elementos constitutivos de la educación popular; razón de más para que sean analizados y así buscar la manera de construir -desde ese acumulado histórico, en ocasiones contradictorio- la nueva práctica de la educación popular.

Esto significa superar una práctica excluyente y descalificadora que ha hecho carrera entre los educadores populares, quienes han convertido las diferencias en antagonismos irreconciliables; sin duda, esas diferencias son más explicables en sus supuestos teórico-ideológicos de origen o en los énfasis en procesos específicos que en los procesos educativos concretos.

La tarea central consistirá en retomar todas esas tradiciones históricas, analizarlo que le han aportado a la educación popular y construir una nueva identidad; esto es, permitir una recomposición temática que no sea la suma de todas las tradiciones sino la ampliación de ellas en lo que hoy es vigente; así será posible reorganizar su campo de tal manera que construyamos un horizonte con el legado histórico acumulado, haciendo un ejercicio de desechar, pero por vía de la vigencia histórica en este contexto.

b. Construir un campo de saber práctico-teórico

Derivado de lo anterior, podríamos afirmar que uno de los problemas centrales de la educación popular ha sido la dificultad para acumular saber. Cada educador popular, cuando inicia alguna de sus prácticas, pareciera creer que está inventando el mundo ya inventado por otros.

Es necesario superar una vieja actitud empirista que hace de la práctica no sólo el único criterio de verdad posible, sino que además la hace aparecer como si desde ella se produjera el conocimiento y no la reflexión sobre ésta. En ese sentido, es necesario hacer de la reflexión una práctica más allá del levantamiento abstracto de lo cotidiano, permitiéndonos construir una abstracción de un nivel diferente, que no

niegue la abstracción de la realidad, sino que la complemente y la enriquezca.

Estas prácticas van a exigir procesos de sistematización profundos y de encuentro con el saber constituido, que serán base para que la educación popular pueda construir un cuerpo conceptual teórico-práctico, referido a acciones prácticas-teóricas; podrá entonces ir ganando posibilidades de generalización, replicabilidad y conceptualización, que apunten hacia una visión de saber integral, en cuanto va a ser un saber no sólo definido y conceptualizado sino también en construcción permanente, y referido a los saberes preexistentes y a la acción inmediata de sus practicantes.

c. Reconstrucción del pueblo como sujeto histórico

Hemos señalado en anteriores acápite, cómo la calidad de popular que le da identidad a esa educación que desarrollamos se ha visto cobijada por una gran diversidad de entendimientos. Pero además la crisis de los paradigmas hoy, muestra cómo los sectores tradicionales que se habían fundado en las clases sociales, están sufriendo una readecuación fruto de una nueva generación de asalariados que surge al amparo de la nueva sociedad del conocimiento y del crecimiento del sector servicios. Igualmente, una nueva socialización que reorganiza la sociedad, nos muestra cómo la llamada Cultura Popular sufre una atomización debido a la presencia en ella y entre ella, de una cultura masiva y de imágenes que produce grandes modificaciones en el imaginario popular.

Estos cambios exigen un trabajo muy riguroso de observación y de investigación del tejido social, para profundizar en la manera como el capitalismo en este final de siglo ha recompuesto el mundo de lo popular. Este empeño nos llevará a hacer un rastreo histórico que nos permita reconstruir a esos hombres y mujeres populares hoy como sujetos históricos, operantes bajo otros parámetros y sufriendo la dominación con las particularidades de esta época. Una época en la cual, la heterogeneidad de esos sujetos nos enfrenta a un reto mucho más complejo y ante todo, más cargado de exigencia frente a la construcción de los nuevos

derroteros que permitan enfrentar las nuevas formas de la dominación, con aquellos testigos y actores de una historia que aún no ha llegado a su fin.

d. Construir lo educativo de la educación popular

Si bien durante estos 40 años hemos operado en el Continente como práctica social, no podemos desconocer el hecho de que todos los afanes de nuestro quehacer estuvieron marcados por los resultados políticos inmediatos, por el retorno a la práctica organizada concreta y por el accionar político transformador; estas urgencias nos evitaron pensar en lo EDUCATIVO que había en nuestro quehacer.

En no pocas ocasiones, construimos con cierta suficiencia nuestras actividades: como si nuestras prácticas fueran el nuevo paradigma educativo de los procesos de transformación y no tuviesen nada que ver con una tradición histórica en el campo de la Educación. Iniciar un camino en este aspecto, le va a significar a la educación popular empezar a hacerse la pregunta por las relaciones entre lo Metodológico y lo Pedagógico, y la manera educativa de la Historia de la Humanidad; sin duda, allí encontrará un entronque con una reflexión que no se inicia con los educadores populares pero a la cual sí podemos aportar luego de un balance fructífero.

Para poder hacerlo, necesitaremos producir una reflexión que nos fundamente y nos coloque en el horizonte de lo educativo; esta reflexión sin embargo, no podrá hacerse como un simple ejercicio académico sino muy en concordancia con los diferentes niveles de actores que tenemos en la educación popular; vale decir, grupos de base, grupos de activistas, grupos de intelectuales y muchos otros.

De este trabajo surgirá una tensión adicional: como la reflexión, que se da más en los espacios de las Organizaciones no Gubernamentales y a partir de grupos de profesionales, pueda ser apropiada por los grupos de educadores populares más de base. Ese será un reto para nuestra imaginación, como también lo será la urgencia de construir instrumentos que permitan la homogenización conceptual de una práctica-teórica.

e. Recomponer el campo de lo

político en el cual operamos

No sólo tenemos que afirmar lo educativo; también tenemos que iniciar un proceso de relectura de la manera como entendimos lo político en el pasado, y la manera como en muchas ocasiones acompañamos la política de izquierda como aquella política coherente con el proyecto de transformación hacia el que apunta la educación popular; sin darnos cuenta, en muchas ocasiones, muchos de los comportamientos de estas izquierdas, y algunas de sus acciones, fueron en contravía de lo que se planteaba a nivel del discurso.

En esa mirada voluntarista de la intencionalidad política, abandonamos el deber ser de la educación popular; sólo nos importaba saber que se buscaba el cambio social y que se enfrentaba al estado capitalista; los medios no importaban mucho. El pensar lo metodológico nos alertó sobre los medios, pero nunca fuimos capaces de ir más allá de esa crítica.

Quizás la reflexión de futuro sobre el poder que buscamos construir y del cual cada vez son más excluidas las personas, los grupos y las instituciones del campo popular, nos permita decir con más precisión cuáles son esos componentes básicos a partir de los cuales hoy podemos hablar de transformación social; un horizonte dotado de una ética de transformación social en donde estén incluidos los sectores populares con los cuales trabajamos y donde la opción no siga siendo únicamente la de los ilustrados sino la de los procesos reales impulsados por los actores populares.

Esto significa que en este final de siglo, el repensar las nuevas formas de hacer política nos deberá llevar más allá de los esquemas tradicionales y de la democracia política que nos ofrece socarronamente la re-democratización del continente. Requiere que los educadores populares pensemos con rigor cómo realmente exigir y construir una radicalización de la democracia como condición de futuro para los sectores populares.

f. Redescubrir el diálogo/confrontación de saberes como encuentro de diferentes

Si algo oscureció el panorama

educativo y político de la educación popular en los últimos tiempos, fue la ilusión de establecer un igualitarismo en el saber y el conocimiento; a partir de allí se levantaba un supuesto horizontalismo en la relación educativa, que suponía que nadie sabía más que nadie y que todos éramos iguales.

Precisamente, el proceso de origen histórico mostró que esto no era cierto para todos; que el punto de partida básico es la diferencia total como parte de una heterogeneidad cultural, social, económica, política y de capacidades personales. Que la igualdad de la que partimos es precisamente esa diferencia, que nos hace a todos humanamente iguales pero cargados de contactos con mundos diferentes.

Esta situación real va a hacer de los diferentes actores, sujetos en construcción; y de la manera como se dé el encuentro de éstos en eventos educativos a nivel formal, no formal e informal, dependerá la construcción de instrumentos diferenciados, según las actividades, las esferas de relación, y los procesos en los cuales se participa.

Esto quiere decir, que la comunicación va a tener que ser pensada como parte del proceso, y no simplemente como instrumento. Allí, los diferentes niveles de conocimiento y saber van a plantearnos la necesidad de construir instrumentos precisos, que permitan la comunicación entre grupos culturalmente diferentes: NEGOCIACION CULTURAL ENTRE HETEROGENEOS. Y esto no sólo para el encuentro entre las personas o los grupos más intelectualizados con los menos intelectualizados o los más de base, sino también para el encuentro entre la vasta heterogeneidad que compone el campo popular.

g. Hacia el redescubrimiento de la subjetividad

La educación estuvo marcada igualmente, y de manera bastante fuerte, por las condiciones materiales en las cuales vivían los grupos con los que trabajaba. El afán por encontrar salidas a estos problemas nos llevó, durante mucho tiempo, a colocar la fuerza en una materialización de los problemas; los resultados del trabajo que se desarrollaba, se esperaban encontrar en los procesos organizativos o en la capacidad de denunciar la dominación. A ello

lo denominábamos "procesos objetivos".

Sin embargo, el trabajo de algunos grupos que mostraron desarrollos más allá del horizonte de clase, permitieron descubrir la existencia de problemáticas que constituían la identidad de ciertos sujetos sociales, en un proceso mayor de comprensión, diferenciándose dentro de aquel masivo al que denominábamos "los explotados". Así, grupos como las mujeres y las minorías étnicas como los negros y los indígenas, evidenciaron otros aspectos de la desigualdad social, que en muchas ocasiones no eran interiorizados por los actores sociales implicados en ella.

Esto significó comenzar a pensar los patios interiores de cada individuo, donde la dominación funcionaba a través de procesos cotidianos más allá de las palabras críticas o de la voluntad de transformación. Estos desarrollos develaron una subjetividad poco trabajada en los procesos educativos y organizativos que se gestaban desde la educación popular.

Aparece entonces la urgencia de construir el nexo sujeto/realidad y de determinar la manera como cada sujeto construye socialmente la realidad. De allí se desprendió el reto y la urgencia de pensar las necesidades más allá de aquellas a las que siempre habíamos ubicado como "necesidades básicas": trabajo, educación, salud, vivienda; nos encontramos entonces con un ser humano que desde el fondo de su subjetividad construye su realidad, a partir de una multitud de necesidades y más allá de nuestras gastadas categorizaciones.

h. Repensar la idea de poder existente en nuestras prácticas

Si bien la idea de poder ha estado siempre acompañando las prácticas de lo político, hemos ido encontrando que dentro de las actividades de la educación popular, esta idea ha estado también presente pero bajo la concepción de un macro-poder, identificado las más de las veces con el Estado. Visto así, el poder desde la educación popular, siempre se ha jugado en el horizonte de un proyecto estratégico, con modelos teóricos y prácticos más o menos de referencia a procesos de socialismos real, con los cuales no fuimos críticos; incluso, en

algunos casos anatematizamos a quienes plantearon algunas diferencias, ya que fuimos demasiado esquemáticos en nuestra concepción de reforma o revolución, sin generar procesos de discusión más amplia que nos permitieran diferenciarnos.

Al surgir en el panorama del trabajo social y popular, los análisis sobre la existencia y operación de los micro-poderes, la educación popular se vio interpelada, ya que consciente e inconscientemente, sus prácticas venían interviniendo algunos dispositivos de ese poder (a veces de institucionalización, o a través de materializaciones corporales, o bien en procesos de interacción y de relación social).

Hoy, cuando el mundo recompone sus organismos de poder en un nuevo Estatuto del Saber y del Conocimiento y cuando la exclusión social opera por estos nuevos mecanismos, se exige de los educadores populares una nueva relación con los procesos de construcción de poder popular. Esto, con la certeza de que el poder pasa por la deconstrucción de muchos de los instrumentos de poder que utilizamos en nuestras anteriores prácticas, incluidas formas de organización que ya no tienen sentido en esta nueva época. Deconstruir para construir ese nuevo poder, que nos comienza a entregar el nuevo camino de futuro.

i. Construir un proceso investigativo coherente con la educación popular

Quizás sea éste uno de los lugares en los cuales la educación popular no alcanzó a construir, ni teórica ni prácticamente, un proceso más sistemático en esta nueva época histórica. No cabe duda de que tuvo muy poca capacidad de retroalimentación y por eso, una de sus tareas centrales hoy, va a ser el desarrollo de procesos investigativos que le permitan mirar al interior de sus prácticas para poder conocer mejor su quehacer y sus mecanismos de intervención.

Adquirir esa mirada hacia adentro, significa hacer de sus prácticas, procesos cada vez más rigurosos que hagan posible construir su campo práctico-teórico con un rigor tal que el diálogo con otros saberes constituidos sea una realidad. Así mismo, le va a permitir a la educación popular superar

la mirada que sobre metodologías únicas ha hecho carrera a su interior.

Esa investigación va a llevar a reconocer a la educación popular como una práctica intencionada con instrumentos precisos para lograr su cometido.

Pero no sólo hacia adentro; también hacia afuera es necesaria esa construcción. Constituida en un campo del saber -delimitado en lo político-pedagógico- va a requerir de un diálogo con otras formas del saber en una forma transdisciplinaria de tal manera que, apoyada en saberes ya constituidos, pueda construir un campo con identidad propia y con proyección de aplicación práctica. Sin embargo, tendrá que construir procesos posibles investigativos teniendo en cuenta los niveles de las diferentes personas y grupos entre los cuales actúa.

Esto es un reto para la formación de los futuros educadores populares, ya que implicará superar su formación instrumental (basada en técnicas y dinámicas) para producir una formación coherente con la fundamentación de su quehacer. Un quehacer que deberá estar dotado de múltiples dispositivos con los cuales realizar su práctica; de posibilidades de difusión que permitan a muchos entender su problemática; de una gran capacidad investigativa que haga posible comprender las nuevas condiciones del contexto y las posibilidades internas de la educación popular para hacerse nuevas preguntas, ampliando su problemática y recreándola con nuevas perspectivas.

j. Reinventar el movimiento y el pensamiento crítico

Se han movido las categorías, los principios y las prácticas que componían la legión de los que queríamos cambiar el mundo. Se ha producido una desbandada de individuos que soñaron construir mejores tiempos para los desheredados de la tierra. No está de moda hablar de pobres ni de transformaciones sociales. Algunas agencias para el desarrollo ubicadas en los países del Norte, han planteado no más ayuda para la educación popular, pues no están interesados sino en unidades productivas, y cada vez, se siente más un proceso de extinción de la educación popular, como parte del

fin del pensamiento crítico.

No obstante, para los educadores populares, la erosión del principio de realidad no es sólo un problema para los del paradigma perdedor. También lo es para los del aparente ganador. La crisis de los Estados Unidos, visible a través de su déficit del Tesoro, su deuda externa, su déficit comercial, una cierta pérdida de competitividad tecnológica y de productividad, muestran también una crisis mayor, con la emergencia de nuevos actores.

Para la educación popular, ser del lado del paradigma perdedor le significa redimensionar su quehacer y estar alerta para descubrir en los procesos sociales, las posibilidades de reestructuración de sus conflictos y tareas, con el fin de erigir esa nueva perspectiva. Esto le implica reconocer en esa tradición crítica que creyó posible una emancipación social, política y económica. Es necesario recuperar su tronco histórico del marxismo, en una lectura de fuentes que le permita ajustar cuentas con su pasado y recuperar los elementos dinámicos que aún permanecen, para reconstruir tal pensamiento crítico en el presente.

Como tarea central va a tener que producir unos nuevos análisis de la realidad, que atisben las claves actuales de la dominación, la subalternidad y la exclusión. Claves que nos permitan leer hoy las nuevas relaciones sociales escondidas tras un discurso tecnocrático, que en un culto a la ciencia y a la tecnología, olvida leer las relaciones de poder y dominación presentes en ellas, y que si lo olvidamos, damos paso a la nueva alienación de la época: la alienación tecnocrática.

La educación popular, como parte del pensamiento crítico surgido desde el Tercer Mundo, en este momento histórico, debe reconstituirse a sí misma como actora histórica. Y en esta reconstitución, reconstituye el pensamiento crítico, que no será el mismo ni en su forma, ni en su contenido ni en sus características. Será nuevo y anunciará en su novedad, futuro para los desheredados.

Para hacerlo, tendrá que transitar antes los senderos de la derrota y

de la transición a lo nuevo. De nuestro esfuerzo depende un tránsito de vida o de muerte. De nosotros depende el ser sepultureros o refundadores. De nuestra vida como educadores populares depende el reivindicar esta práctica, que con sus procesos en la acción y en la reflexión, reconstruirá la heredad y el futuro del pensamiento crítico. Nuestras acciones darán cuenta de la búsqueda o el entierro. Tenemos la palabra.

Palabras primeras desde el arte y finales de este escrito

Siempre ha sido más fecundo el arte para sintetizar las épocas; y éstas como nunca, comienzan a ser tematizadas por pintores, cantores, escritores... Déjenme darles la palabra a dos de ellos para que nos tematizen en pocas palabras el signo de una época. En su último libro, García Márquez coloca en boca de un ex-presidente en el exilio, estas palabras que parecen de educadores populares en estos tiempos:

"...todos como yo: usurpando un honor que no merecíamos con un oficio que no sabíamos hacer. Algunos persiguen sólo el poder, pero la mayoría busca todavía menos: el empleo"⁽⁵⁾.

También Joan Manuel Serrat en su último álbum discográfico nos ha recordado que en otros tiempos soñábamos, porque llevamos compañera:

*Se echó al monte la Utopía
perseguida por lebreles que se
criaron
en sus rodillas,
y que al no poder seguir su paso,
la traicionaron.
Y hoy, funcionarios
del negociado de sus sueños
dentro de un orden
son partidarios
de capar al cochino para que
engorde.*

*¡Ay! Utopía
cabalgadura
que nos vuelve gigantes en
miniatura.*

*¡Ay! Utopía dulce como el pan
nuestro
de cada día.*

*Quieren prender a la aurora
porque llena la cabeza de
pajaritos,
embaucadora
que encandila a los ilusos y a los
benditos;
por hechicera
que hace que el ciego vea y el
mudo hable;
por subversiva
de lo que está mandado, mande
quien mande.*

*¡Ay! Utopía
incorregible
que no tiene bastante con lo
posible.*

*¡Ay! Utopía
que levanta huracanes
de rebeldía.*

*Quieren ponerle cadenas
pero, ¿quién es quien le pone
puertas al Monte?
No pases pena,
que antes que lleguen los pe-
rros, será un buen hombre
el que la encuentre
y la cuide hasta que lleguen
mejores días.
Sin utopía
la vida sería un ensayo para la
muerte.*

*¡Ay! Utopía
cómo te quiero
porque les alborotas el galline-
ro.*

*¡Ay! Utopía
que alumbras los candiles
del nuevo día⁽⁶⁾.*

Perdón, no eran dos; son tres, porque la guitarra es la de Paco de Lucía.

(5). García Márquez, Gabriel, "Buen Viaje, Señor Presidente", en Doce Cuentos Peregrinos, Editorial Oveja Negra, Santa Fé de Bogotá, 1992.

(6). Serrat, Joan Manuel, Utopía, A. Fernando A. Guerete, Discos Phillips, 1992.

El Clima de la Posmodernidad, la Crisis y la Educación Popular

Diego Palma*

MODERNIDAD

Introducción

En consecuencia, cuando hablamos de influencias de contexto me refiero, tanto a aquellos vientos que azotan más sobre las condiciones y el desempeño de los sectores populares, como a aquellas orientaciones valóricas, conceptuales y diagnósticas que influyen en la decisión y la práctica de la educación popular. No se trata de dos universos perfectamente separables, sino de una situación relacional que, por tanto, dice referencia a un mismo escenario común.

Sin embargo, en este documento voy a apuntar más a algunas condiciones que marcan la capacidad de la educación popular para plantearse preguntas y dar respuestas; me refiero a ese "clima" que ha divulgado ese encaminamiento de las ciencias sociales en Europa -y que ha sido trasladado por algunos científicos sociales a América Latina- y que se denomina "posmodernidad".

Es posible que el discurso de la posmodernidad no sea conscientemente conocido para la mayoría de las personas que están comprometidas con tareas de educación popular, sin embargo, a través de mediaciones diversas, constituye el "sentido común" en que se propone y se resuelve la problemática a la que esta práctica se refiere; por eso hablo aquí de un "clima" en el que nos movemos y trabajamos sin

La educación popular es una práctica que se despliega en lo particular; al igual que otras en condiciones similares, está sometida a distintos y múltiples vientos que la influyen desde el contexto en que la educación popular se desenvuelve.

La situación se complica más, ya que se trata de una "práctica referida", una actividad técnico-intelectual que no se define en sí misma sino en referencia a la realidad, a la práctica y/o a la evolución deseable de los grupos populares, que es lo que confiere significación y realidad concretas a la educación popular.

que lo mantengamos en el foco de la atención de manera permanente.

Para los que algo conocen, debo adelantar que yo no comulgo con todo el discurso de la posmodernidad; por el contrario, es mi opinión que se trata de un enfoque reactivo, que surge de la constatación de los límites de las tesis que dominaron y ordenaron la reflexión hasta los setenta (más-menos), pero que, en esa definición por rechazo pendular ha tendido hacia unilateralidades y recortes de signo contrario a los que provocaron originalmente la reacción.

Es así que las preguntas centrales que recorren el documento son estas:

- ¿Cuáles aspectos parecen legítimos (y cuáles no) en el conjunto de afirmaciones que ha divulgado la posmodernidad?

- ¿Cuánto y en qué ha influido el "clima posmoderno" en la definición de supuestos sobre los que se ha montado el discurso de la educación popular?

- ¿En qué grado la lectura crítica de la posmodernidad que aquí propongo puede ayudar a desbloquear algunas dudas muy serias que acosan hoy a la educación popular?

* Sociólogo chileno. Coordinador del proyecto Educación Popular y Democracia de la Secretaría General del CEAAL.

"Después de un período expansivo y casi eufórico de la educación popular, hoy aparecen distintas preguntas y dudas que inquietan a quienes se ocupan de esta tarea..."

Evidentemente que el documento sirve más para ordenar y dar sentido a las preguntas que para entregar respuestas definitivas (empresa imposible dado el actual "status questionis" de la discusión), si bien avanzo aquí las opiniones de respuesta que, en cada caso, me parecen más razonables.

El orden de exposición del documento será el siguiente:

- Conflictos y preguntas que se levantan hoy desde las prácticas de transformación referidas a grupos particulares y que podrían adjudicarse al "clima" de posmodernidad.

- Los antecedentes de la reflexión posmoderna en la historia reciente de las ideas que podrían ayudar a discriminar los rasgos supra-coyunturales en el discurso actual.

- Algunos elementos válidos (en mi opinión) y algunas limitaciones (también en opinión mía) en la reflexión posmoderna.

- Relectura, a la luz de los antecedentes acumulados, de los conflictos y preguntas identificados en el primer punto.

Por último, y para redondear estas líneas introductorias debo avanzar dos prevenciones sobre el carácter de este documento:

a. No es un intento por reconocer todas las preguntas y desafíos que enfrenta hoy la educación popular en América Latina⁽¹⁾, sino que sólo apunta a aquellos aspectos que brotan del "clima" posmoderno en que se propone y reflexiona la práctica. Menos aún, se trata de un intento exhaustivo sobre el pensamiento posmoderno⁽²⁾, aquí busco sólo recuperar aquellos aspectos que, a mi entender, influyen en el perfil del discurso de la educación popular.

b. Este documento se intenta en el contexto del proyecto que propone el Consejo de Educación de Adultos de América Latina para explorar las relaciones entre Educación Popular y Democracia en América Latina. Se trata, en el sentido más estricto, de un documento de discusión; la tarea de avanzar en democracia desde las posiciones del movimiento popular son, necesariamente, un esfuerzo colectivo y este documento (así como otros que deben seguirlo) es un intento de introducirse en esos circuitos de reflexión y práctica colectiva.

Las ambigüedades, los desafíos y las preguntas que levanta hoy la educación popular

Después de un período expansivo y casi eufórico de la educación popular, hoy aparecen distintas preguntas y dudas que inquietan a quienes se ocupan de esta tarea y que, para propósitos de considerarlas, se pueden ordenar en torno a cuatro ejes de tensión.

No se trata de cuatro categorías mutuamente excluyentes, sino de otras tantas formas de abordar una problemática compleja en la que las dimensiones se entrecruzan y determinan mutuamente, se trata entonces de distintas puertas de acceso que permiten considerar los mismos aspectos desde ángulos diversos.

- Una es la tensión entre un proyecto general único para el conjunto de la sociedad y la diversidad de las prácticas particulares; entre la multiplicidad de las condiciones locales y una (¿deseable, posible o innecesaria?) trascendencia y proyección en un proyecto referido al conjunto de la formación social. Si esa tensión se ubica en un eje temporal, entonces se la lee como el conflicto entre la respuesta al hoy y la construcción del mañana, entre lo urgente y lo necesario.

Aquí brotan preguntas sobre la importancia y la necesidad de ese proyecto social. Algunos sienten como limitación el que no contemos hoy con

una propuesta que tenga la fuerza magnética y unificadora que ofrecieron antes el desarrollismo o la revolución; para otros, en cambio, las características totalizadoras de esos proyectos inhibían y limitaban la variedad rica de los particulares y, más bien, desmovilizaban.

Por otra parte, la educación popular aparece atravesada por dimensiones utópicas (democratización sustantiva, realización personal plena, respeto absoluto a los derechos humanos...) de difícil realización en un contexto social manipulador, individualista e impositivo, como el que nos toca vivir hoy; de allí que muchas experiencias locales de educación popular, porque se han cerrado a incorporar dimensiones de transformación social, se han visto empujadas hacia la crisis y disolución, o a refugiarse en prácticas comunitarias autorreferidas.

En síntesis, ¿cuáles son las estrategias para "hacer sociedad" que proponen las "formas alternativas" de hacer educación?

- Un segundo eje de tensión se puede identificar en las relaciones difíciles entre el sujeto y la estructura, entre la realización de las personas y las tareas de transformación de las circunstancias, entre lo subjetivo y lo objetivo. De alguna manera se vuelve a proponer la antigua alternativa sobre el cambio: ¿viene por la transformación de las personas o por la reformulación de las circunstancias? (dilema que no termina de resolverse cuando se responde: "por ambos"):

Existen programas de educación popular que se proponen exclusivamente tareas de desarrollo de la identidad personal, pero ¿esa identidad se puede forjar al margen de las urgencias materiales y éticas que solicitan a esas mismas personas?, ¿qué

(1). Quien persiga ese propósito cfr. Rosa María Torres: "Discurso y práctica de la educación popular". Ciudad, Quito, 1988; y/o Vanilda Paiva (org): "Perspectivas e dilemas a educação popular". Ed. Graal, Río de Janeiro, 1984.

(2). Si bien no se trata de un pensamiento ordenado, sistemático ni único, se puede confrontar H. Foster (ed.): "La posmodernidad". Ed. Kairos, Barcelona, 1985; en una línea menos panorámica se puede confrontar Jean François Lyotard: "La condición postmoderna". Ed. Cátedra, Madrid, 1984.

pasa con el "yo soy yo y mis circunstancias" que proclamó Ortega?, y, por otra parte, ¿no vivimos ya, hace unos años, un "compromiso" que llevaba a la subordinación de lo personal a las tareas imperativas y que vaciaban absolutamente lo privado?

Por último, ¿no convendría pensar en una cierta división del trabajo donde a la educación le corresponde la formación de las personas y a otras instituciones les toca el trato de las estructuras?, ¿no es acaso acertado el formar personas ricas y plenas que se incorporan luego a cualquier proyecto que pueda venir?

- Otro eje es el que recoge las tensiones entre el campo popular y lo que le adviene desde fuera⁽³⁾, entre los educadores populares y los sujetos populares, entre la cultura popular y los "aportes" externos.

El rechazo de la educación popular a las formas escolarizadas ha llevado a una des-especialización, tanto del proceso educativo como del educador, éste se ha transformado en un "facilitador" que provee de dinámicas y técnicas que ayudan a los grupos populares a explicitar el saber contenido en su experiencia; ese afán de negar en el educador lo que lo puede hacer diferente del grupo lleva a rechazar el rol de intelectual, portador de conocimientos externos.

Esta actitud dificulta las relaciones entre esta educación y la entrega de conocimientos modernos o contenidos semiespecializados, que no están en la experiencia popular pero que parecen necesarios y de hecho son demandados por estos grupos.

Las preguntas específicas se refieren a las relaciones y diferencias entre la teoría y la práctica, entre la educación popular y la capacitación o asesoría, entre lo popular y lo alternativo, entre lo popular fáctico y lo que se ha dado en llamar "proyecto popular", entre el saber, por una parte, y la ciencia-técnica, por otra.

- Por último, existe un cuarto eje que aglutina las tensiones entre la educación popular y la política, o más específico, entre las experiencias de educación popular y aquellas instancias que operan para la organización y el trato de lo público.

Curiosamente, esta tensión ha

tendido a diluirse -en América Latina- en la medida en que la educación popular se ha desarrollado en contextos políticos muy reaccionarios, de signo ultraliberal, como los que han imperado en el área en los últimos quince años; en estos casos los gobiernos se

"El rechazo de la educación popular a las formas escolarizadas ha llevado a una des-especialización, tanto del proceso educativo como del educador..."

han desentendido de las necesidades populares y se han retirado de un espacio que ha sido ocupado con tranquilidad por las organizaciones no gubernamentales, con capacitación, asesoría organizacional y educación popular.

En estos casos las preguntas son:

¿Será la educación popular una práctica de coyuntura?, ¿acaso se ha desarrollado sólo por las circunstancias de la crisis y de la decisión neoliberal para administrar la crisis?, ¿qué pasará cuando el Estado recupere su capacidad económica y los gobiernos retomen la voluntad política de organizar la sociedad civil?⁽⁴⁾

Ya en esas preguntas se insinúa la tensión especial que surge entre la educación popular y los estados interventores (o estado benefactor), con distintos tonos de preocupación popular, a lo que cabe sumar la relación no-fácil entre las ONGs y los partidos progresistas⁽⁵⁾.

Las preguntas ahora son del tenor siguiente: ¿ha sido la educación popular la actividad política posible de los períodos en que los partidos no han podido operar públicamente? o, todo lo contrario, ¿la educación popular es la "nueva" política, la que brota desde las bases, que hace innecesarias a las organizaciones que hacen política desde afuera?

Y si, sin caer en los extremos que excluyen ya a la educación popular, ya a los partidos y al Estado, nos ubicamos en algún lugar de la franja

intermedia, entonces la pregunta es ¿cuáles son las relaciones entre la educación popular y el Estado benefactor? Porque hay distintos ritmos, escalas de operación diversa y objetivos disímiles entre una ONG y una institución de gobierno.

Por otra parte, al menos que entendamos que la ONG debe ser extensión operacional de un partido, y, en vista que la experiencia muestra que los grupos políticos tienden a ignorar las especificidades que la educación popular cuida de cultivar en el espacio local, surge la pregunta ¿cuál debe ser la relación entre educación popular y partido?

Como se puede percibir, las preguntas identificadas involucran dimensiones que van más allá del solo desempeño técnico metodológico de quienes intentan la educación popular; preguntas sobre "cómo hacer" incluyen otras muy profundas sobre las relaciones entre el individuo y la sociedad, sobre la sociedad civil, sobre la democracia deseable... En consecuencia, la respuesta no se puede intentar en el espacio de la metodología y la técnica y nos empuja a una exploración más complicada.

Las tesis de la posmodernidad

No creo que este documento pueda ofrecer respuesta a todas esas preguntas planteadas; intentarlo siquiera sería propósito de un trabajo mucho más extenso que éste. Aquí sólo busco mostrar que estas pregun-

(3). No se me escapa que la forma de esta contradicción depende de la conceptualización según la cual se define y se acota el "campo popular", que, como consecuencia, define que es "externo". Sin embargo, entiendo que la tensión se presenta en todos los casos.

(4). José Bengoa, refiriéndose a varios países de Sur y Centro América concluye así: "En el curso de la investigación que hemos realizado, se han desarrollado seminarios con educadores populares en los que esta "sensación de crisis" ha sido expresada con gran claridad. Para muchos, la educación popular aparece como una "moda ya sobrepasada". J. Bengoa, "La educación popular para los movimientos sociales". En: Proposiciones, Nº 15, ediciones Sur, Santiago, 1987, p.18.

(5). En varios países (Chile, Perú, Brasil...) el auge de las ONGs y de la educación popular coincidió con un período de interdicción de los partidos políticos.

tas se proponen y se responden con urgencias y con sesgos determinados a los que inclina el pensamiento denominado posmoderno, muy parcial y recortado, pero que constituyen el intento más serio por recoger y comprender el movimiento actual.

En algún artículo en la revista "Nueva Sociedad", Franz Hinkelammert anota de manera aguda cómo el mismo término "posmodernidad" revela una percepción no bien cuajada; ninguna época en la historia se ha identificado como post algo, el capitalismo nunca se consideró como post feudalismo. Hay entonces una ambigüedad básica, una cierta crisis de identidad que impide que este momento se diga a sí mismo sino como oponiéndose a otro⁽⁶⁾.

¿Cómo distinguir entonces entre lo sustantivo y lo accesorio, entre lo que el discurso posmoderno recoge del proceso efectivo y que puede dimensionar significativamente las preguntas de la educación popular y, por otra parte, lo que tiene de moda europeizante?

Creo que no hay un método seguro y, en estas circunstancias debo arriesgarme con uno que nos puede ayudar a caminar, aunque sin asegurarnos un resultado totalmente cierto. Propongo cruzar las tesis de la posmodernidad por dos filtros: uno, los temas recogidos por los posmodernos y que se vienen gestando en una reflexión anterior, ya que éstos parecen referirse a aspectos procesales; otro, privilegiar aquellos puntos que dicen relación a las preguntas que surgen desde la práctica de los educadores populares y que, por tanto, expresan vigencia latinoamericana.

Estos dos filtros definen los dos subpuntos en que se divide este capítulo.

Los antecedentes

- El pensamiento crítico-social desarrollado por la escuela de Frankfurt, en el contexto de la emergencia y desarrollo del nazismo en Alemania, se puede resumir como un intento por conciliar estas dos constataciones contradictorias.

- El colapso de las concepciones, que venían desde el iluminismo ilustrado, acerca de la emancipación del hombre a través del control de la

historia donde establece relaciones racionales consigo mismo, con la naturaleza y con los otros.

- Frente a las transformaciones que parecían apuntar en sentido contrario (a la barbarie y la irracionalidad), sostener la necesidad de una dimensión utópica destinada a conservar viva la esperanza en la solidaridad entre los hombres y su compatibilidad con la autonomía de los individuos⁽⁷⁾.

- Horkheimer y Adorno, los padres fundadores de Frankfurt, son claramente críticos de la evolución posible de las democracias liberales tal como se impulsaron en Europa. La insurgencia del fascismo les permite develar el proceso según el cual el liberalismo, entregado a la lógica de la libertad individual y a la "regulación" del mercado, lleva necesariamente a la agudización de las desigualdades y a la imposición de la fuerza y la irracionalidad. Surgen así doctrinas nacionalistas, racistas y dogmáticas destinadas a justificar y mantener esas desigualdades necesarias⁽⁸⁾.

- Pero, también, los teóricos de Frankfurt asumen una posición distante respecto del proyecto marxista "realmente existente" en la Unión Soviética y respecto de la doctrina "leninista" que lo sustentaba.

Por una parte, la planificación centralizada inclinaría poderosamente hacia instituciones totalitarias que anulan las iniciativas y creaciones desde la realidad individual. Por otra parte, tanto las expresiones liberales como marxistas les indican a los autores que "el pueblo" no es un agente absolutamente seguro, no es intrínsecamente sujeto de un proceso emancipatorio; las masas pueden ser manejadas e incorporadas al proyecto totalitario como mostraban las experiencias fascistas europeas.

- Sin embargo, Horkheimer y Adorno siguieron sosteniendo una utopía socialista, que debería ser un proceso que apuntaría hacia el desarrollo de identidades individuales diversas, articuladas entre sí por formas institucionales que no necesitarían del recurso a la coacción para conservar y promover los intereses y las perspectivas comunes.

Para los autores, ese socialismo sólo puede ser válido si conserva y

"...se insinúa la tensión especial que surge entre la educación popular y los estados interventores (o estado benefactor), con distintos tonos de preocupación popular, a lo que cabe sumar la relación no-fácil entre las ONGs y los partidos progresistas".

realiza lo mejor de la política liberal⁽⁹⁾.

- Si bien el discurso de la escuela de Frankfurt no llega a desarrollar salidas más operativas (y por tanto está atravesando por un cierto tono pesimista), su "novedad" radica en que va más allá que otras posiciones críticas al capitalismo, apunta más a fondo y percibe el agotamiento de la ilusión del iluminismo ilustrado: la utopía de la emancipación a través del progreso y la razón, que es el escenario común en que se desarrolla el liberalismo y el marxismo, es lo que estaría colapsando para estos autores.

- En la posguerra, en un nuevo contexto e instalados ahora en los Estados Unidos, los pensadores de Frankfurt extienden el análisis y perfilan más algunas líneas dentro de la misma corriente general de crítica social.

Ahora identificaron el pragmatismo y el igualitarismo materialista, propios de la sociedad norteamericana, con el sofocamiento y la muerte

(6). La situación se complica en América Latina ya que, como señala Norbert Lechner, "(la posmodernidad) podría ser otra moda intelectual importada y una larga experiencia de frustraciones nos ha vuelto escépticos frente a debates que serían válidos en Europa o en Norteamérica". N. Lechner, "Los patios interiores de la democracia", FLACSO, Santiago, 1988, p. 165.

(7). Cfr. Th. Adorno: "Negative dialectics" y el texto, mucho más publicitado de H. Marcuse: "El hombre unidimensional".

(8). Cfr. M. Horkheimer: "El eclipse de la razón".

(9). Los autores no desarrollaron los contenidos de esta aspiración al "nuevo socialismo", posiblemente porque, en ese momento, no se vislumbraban experiencias que despuntaran en ese sentido.

"No se puede volver, así como así, al empirismo más rampante y postular la realidad como el simple agregado de los particulares experimentados".

lenta del proyecto de la ilustración.

A través de la denominada "soberanía del consumidor"⁽¹⁰⁾ se conserva la ficción liberal mientras se seca la capacidad de comprometerse y trabajar por los ideales liberales de plenitud personal. La sociedad de consumo (que incluye al Estado benefactor que provee servicios) está regulada por un aparato anónimo de industria cultural que determina deseos y demandas, que modela y achata la personalidad y la individualidad. Así, la cultura de las democracias con Estado benefactor es totalitaria, producto de una abundancia que carece de consistencia ética.

Algunos rasgos de la reflexión crítica de la Escuela de Frankfurt

- Un punto muy importante en el que la reflexión posmoderna ha tomado partido y ha elaborado discurso es aquel que se refiere a la desactualización de los proyectos globales.

Desde la emergencia del iluminismo se ha postulado que la Historia apunta y avanza hacia una cierta plenitud que permite entender con sentido los eventos particulares. La discusión entre los grandes nombres (Kant, Hegel, Marx, Bernstein...) se da al interior de ese acuerdo común y se refiere al contenido de esa finalidad y la parte que a los hombres cabía en la realización de ese "progreso".

Hoy, en cambio, la posmodernidad pone en duda el supuesto mismo que ha articulado la polémica desde el siglo XVIII: la historia no tendría una legalidad finalística inscrita en su naturaleza y desplazándose en el tiempo⁽¹¹⁾; ni el progreso permanente por la aplicación de la razón y la ciencia a las relaciones de los hombres con los hombres y de éstos con la naturaleza, ni las leyes del capital, ni la toma del poder por el proletariado para impulsar sus intereses objetivos, ni alguna otra

alternativa, se podrían imponer como "necesidad histórica", precisamente porque lo que se rechaza es la validez de la necesidad histórica misma. Parecen surgir demasiadas situaciones particulares, tanto en las sociedades capitalistas como en los socialismos "realmente existentes", que son anómalas respecto de la lógica del progreso y, por eso, a la manera como se quiebran y reemplazan los "paradigmas" de Kuhn, los posmodernos declaran cancelado el modelo de entender la historia como progreso, vigente desde el iluminismo.

Como consecuencia de esa afirmación anti-finalista, los posmodernos rechazan la interpretación de los eventos particulares sólo en aquella significación que les confiere su articulación funcional en los procesos macro de largo plazo; así abre el desarrollo de modos de percibir y pensar la especificidad de esa serie de fenómenos que se desarrollan en los niveles micro del tejido social. Esto es muy importante, tanto para la educación popular como para todas esas prácticas que se ligan al espacio local y que en el esquema anterior aparecían como experiencias de segunda, sin conceptos ni significación propios.

Hoy día el énfasis de la comprensión y la práctica pasa hacia el "realismo" y explora la vida cotidiana, la pregunta por lo posible, reemplaza el énfasis anterior sobre lo deseable, que se confunde fácilmente con lo inviable.

Hasta aquí vamos bien, y, sin embargo, se pueden (se deben) levantar varias dudas en torno a la posible unilateralidad con que se pueden leer estas tesis.

El hecho de que los conceptos simplificantes con los que se ha trabajado resulten insatisfactorios para recoger la riqueza múltiple de la dialéctica entre eventos y procesos, no significa necesariamente que no se constituyen procesos objetivos o que éstos no estén influidos por alguna condicionalidad; no creo que se pueda concluir que la realidad cambia al azar o que no debemos intentar comprender ese cambio.

No se puede volver, así como así, al empirismo más rampante y postular la realidad como el simple agregado de los particulares experimentados.

Por otra parte, como bien señala Lechner, si resulta positivo el que se empuje una sensibilidad atenta a lo pragmáticamente "posible", el abandono de lo deseable nos deja desnudos de criterios de selección. "Una vez descubiertas y formuladas las posibilidades, ¿qué opción seleccionamos como la mejor posible? El debate acerca de lo posible remite a lo deseable. ... el realismo no mira solamente a lo que es, sino también lo que podría y debería ser"⁽¹²⁾.

En el intento de liberarse de toda ilusión iluminista, el discurso posmoderno renuncia a la utopía, pierde la capacidad para proponer un horizonte de sentido y eso me parece grave, para la educación popular y para la construcción democrática, que no deberían seguir ese camino hasta allí.

- Ligado a lo anterior, aparece en el pensamiento social europeo -y en buena parte del latinoamericano- una negación de la realidad en cuanto objetiva.

De nuevo, esta propuesta se funda en una reacción legítima, que merece ser considerada, cual es la que se refiere a la determinación casi lineal y nada dialéctica que cierta lectura del marxismo había entregado a los factores económicos hasta el grado que los

(10). Este enfoque, que los norteamericanos aplican con orgullo a su propia democracia, entiende a la sociedad política como un instrumento funcional a la promoción de los objetivos de los individuos que la constituyen (y aquí son los objetivos básicamente válidos). En esta concepción, el régimen democrático es aquel que es sensible y que responde eficientemente a los objetivos y demandas que expresan sus miembros. Cfr. J. Schumpeter: *"Capitalism, Socialism and Democracy"*.

(11). Más aún, alguien que no es un posmoderno, pero que respira el clima, como José Nun, puede afirmar "Es sabido que la historia no tiene otra inteligibilidad que aquella que procuran conferirle quienes la narran". J. Nun en R. Alva y C. Ruiz (comp.): *"Democracia y participación"*, CERC, Santiago, 1988, p. 111.

(12). N. Lechner: *"La democratización en el contexto de una cultura posmoderna"*. En: N. Lechner (comp.), *"Cultura política y democratización"*. FLACSO-CLACSO-ICI, Santiago, 1987, p. 258-259.

sujetos (su cultura, sus prácticas, sus emociones...) sólo se comprendían a partir de su inserción en las relaciones básicas de producción⁽¹³⁾.

Este rescate de lo subjetivo es importante para la educación, en cuanto la pedagogía tiende hacia el desarrollo y la realización de las potencialidades personales, la restitución de la importancia de lo subjetivo abre posibilidades para que la educación popular se incorpore, aporte y reciba, a las relaciones con otras disciplinas que abordan al individuo desde ángulos distintos, y sin embargo, me parece, hay un riesgo tramposo en esta posibilidad por la forma en que la posmodernidad la trata y la presenta hoy día.

Es que, como reacción a la unilateralidad economicista, hoy se tiende a pendular desde el materialismo determinista a un nuevo idealismo "de estricta observancia", también unilateral; todo esto como si nunca se hubiera dado en la historia la disputa epistemológica en torno a la consistencia de lo objetivo.

La denominada teoría del discurso, muy divulgada en Europa, pretende que no existe el sentido en lo objetivo y que todo el orden de lo social proviene del sujeto según un orden discursivo y que, por tanto, es la estructura simbólica la que organiza la dinámica en la sociedad⁽¹⁴⁾.

El núcleo teórico en que se afirma este "nuevo" idealismo es la tesis que, a lo largo del desenvolvimiento social (entendido básicamente como discurso), no existen nudos rígidos que organicen el orden del resto. En consecuencia, todo en la realidad es discurso y todo es posible⁽¹⁵⁾.

Sin embargo, los intentos a distintos niveles por organizar y orientar la realidad parecen mostrar, a quienquiera lo haya intentado, que fuera del sujeto existen aspectos rígidos, que se nos imponen⁽¹⁶⁾, y que son la base de sentido que fija trayectoria a todo discurso que pretenda validez e interlocución. El discurso que ignore tales puntos rígidos en la realidad arriesga el perder verosimilitud y quedar fuera de todo proceso social. Así, Paramio pone el ejemplo que "ninguna religión que propugne el pacifismo sistemático puede llegar a organizar una sociedad de dimensiones significativas en un

mundo tan darwiniano y belicista como el nuestro".

Otro aspecto que deriva de la puesta en duda del fin unitario de la historia es el que permite y propugna el ejercicio y el juego de las diferencias.

Este aspecto, que ya estaba muy presente en los desarrollos críticos de la escuela de Frankfurt, implica no sólo la inexistencia de un principio único que pueda derivar en múltiples formas de práctica distintas (el arte, la ciencia, la moral...), sino, además, que al interior de cada uno de estos campos particulares no se pueden fijar a priori las normas del desarrollo único y correcto.

La posmodernidad inclina a entender que, desaparecidas las garantías absolutas de verdad, son las distintas búsquedas las que deben referirse entre sí para, en el reconocimiento de las diferentes identidades, fundar un campo de unidad (no de uniformidad) que es la garantía del mutuo respeto y aprecio entre distintos.

Este aspecto -así entendido- debe ser saludado como pasos positivos por el conjunto de educación popular, ya que se trata de tareas que, ya sea en lo local, como en lo grupal o personal, trabajan más sobre lo específico y propio que sobre lo generalizante. Es así que nos hemos jugado por la fuerza alternativa contenida en la diversidad de las prácticas populares que, en algún momento, se consideraron como residuos anacrónicos destinados a desaparecer en el desarrollo de punta: las tecnologías tradicionales, la agricultura orgánica, los trabajos informales, la medicina popular, las fiestas locales...

Sin embargo, y ésa es la línea de complemento que, me parece, falta impulsar, esa diversidad necesaria no anula la unidad (¿es acaso esa unidad deseada, el "campo popular", que hoy se postula sin mucho contenido?). Siempre que se entienda que esa unidad es una tarea que está por delante, que se construye, que nace desde los diversos y, por tanto, no es el principio que borra las diferencias, entonces, esa unidad puede funcionar como el requisito para exigir el respeto de las diferencias: las mujeres, en cuanto personas iguales a los hombres, exigen que se respete y no se discrimine su diferencia; las etnias, en cuanto

ciudadanos iguales a otros, exigen la dignidad de su diferencia; las regiones se levantan en un proceso similar frente a los centros metropolitanos. Muy importante, la lucha por los derechos humanos, que es la exigencia al respeto por el pensar y comportarse diferente dentro de una sociedad... Se trata de la unidad por construir, en que el principio formal unitario opera como un diseño muy general, una hipótesis de partida que ayuda al desarrollo de prácticas múltiples sin inhibirlas⁽¹⁷⁾.

La crítica central que los nuevos liberales han levantado contra el estado de bienestar (welfare state) es que resulta caro. Tanto Ronald Reagan como la Sra. Thatcher empujaron sus imágenes respectivas sobre la exigencia de eliminar la tinta roja de los presupuestos fiscales.

Este aspecto contable es digno de tomarse en cuenta y deberá considerarse en cualquiera propuesta futura de política social que se levante en América Latina. Sin embargo, bastante antes de la emergencia neoliberal, los teóricos de la Escuela de Frankfurt habían adelantado las bases para otra línea crítica, más profunda y más radical que será desarrollada por analistas contemporáneos (en particular, por Jürgen Habermas) y que se refiere, no tanto al Estado benefactor en cuanto costos, sino en tanto proyecto desti-

(13). De más está volver a recordar que, ya a fines del siglo pasado, el mismo Engels reaccionaba frente a esta lectura recortada de las propuestas marxistas.

(14). Los primeros esbozos de la teoría del discurso están en el texto de M. Foucault "Las palabras y las cosas"; una posición más abierta aparece en E. Laclau y Ch. Mouffe, "Hegemony and socialist strategy: towards radical democratic politics", New Left Books, Londres, 1985.

(15). Fernando Mires, en un documento divulgado por ECO en Santiago, expresa una posición más flexible cuando afirma que en los procesos sociales sí se presentan aspectos determinantes, pero que no existe ninguna dimensión que ofrezca una preasignación ontológica para operar como determinante, y por tanto, los condicionantes cambian de coyuntura a coyuntura: en unas puede ser lo económico, pero en otras puede ser lo político, o lo cultural. Cfr. F. Mires: "El método del discurso" (mimeo).

(16). En esta parte estoy siguiendo a Ludolfo Paramio en "Del radicalismo reivindicativo al pluralismo radical", en N. Lechner (comp.): "Cultura política y democratización", op. cit., p. 17-23.

(17). Estos principios resultan muy importantes en la consideración que hoy se hace sobre la democracia, pero ese es el objeto de otro documento.

nado a construir la democracia de masas.

Adorno, Horkheimer y, en especial, Marcuse, consideran que el welfare state abría la puerta a sistemas totales como modo de homogeneización y control de la población, y que, así, se hería de muerte el proyecto ilustrado de emancipación social a cambio de una abundancia fácil.

Habermas desarrolla esa tesis: si bien el estado de bienestar en las democracias desarrolladas ha permitido alcanzar una serie de metas cuantitativas y beneficios materiales y ha impuesto cierto control al capitalismo, no ha desarrollado y no puede desarrollar la capacidad de los miembros de esas sociedades para organizar responsable y autónomamente sus vidas.

De hecho, la percepción y la vivencia de los problemas sociales, tal como se experimenta en la base⁽¹⁸⁾, no puede comunicarse al aparato administrativo y decisorio del estado de bienestar.

Los funcionarios de un Ministerio de Obras Públicas que deciden la ubicación de un basural para una gran ciudad están técnicamente incapacitados para comprender la reacción que esa medida despierta en las comunidades vecinas. De este modo, la racionalidad planificadora de las burocracias se constituye en un problema en las democracias con estado de bienestar.

Hasta aquí esta reflexión de crítica al Estado benefactor tiene resonancias coincidentes con el entusiasmo de la educación popular, y otras prácticas de apoyo a organizaciones de base, por las iniciativas de desarrollo material y ético que nacen desde los mismos grupos locales y que son acogidas como espacios de responsabilidad, solidaridad y conciencia popular⁽¹⁹⁾.

Me parece que este aspecto es real y que debe ser acogido como uno de los aportes de los últimos años al pensamiento libertario.

Sin embargo, la inercia en la proyección de esa línea de discurso orienta hacia la aspiración anarquista por eliminar totalmente la presencia de ese monstruo-leviathan que sería el Estado, y dejar que se descomprima

toda esa fuerza personalizante que está guardada en la sociedad civil.

Curiosamente, aquí estaríamos coincidiendo con la nueva derecha⁽²⁰⁾ que propicia la eliminación de las trabas burocráticas pero, en el mismo paquete, demanda la eliminación de todo control estatal en las relaciones sociales: no más Código del Trabajo, no más salario mínimo, ni licencias maternas, ni educación primaria obligatoria, ni salud básica en los barrios marginales.

Aquí lo que me surge es un nuevo set de preguntas y tareas.

En este umbral en que nos encontramos en el continente, debemos preguntarnos en cuáles ámbitos de la vida social debe haber presencia del Estado para controlar la expansión del poder de los poderosos y mediante cuáles iniciativas privadas -particularmente de lucha popular- pueden desarrollarse situaciones de responsabilidad, justicia, solidaridad y moral que vayan más allá del punto de compromiso que ha significado el estado de bienestar.

La reconsideración de las preguntas que se levantaron en el primer capítulo de este documento

Después de un ya largo rodeo por la reflexión más abstracta, corresponde intentar la aplicación de estas tesis a las tareas y la búsqueda que desafían a la educación popular.

No voy a intentar respuesta a todas las preguntas que identifiqué en el primer punto, hay algunas que exigen otros antecedentes que quedaron fuera de la línea que seguí en este documento⁽²¹⁾.

Tampoco buscaré contestar cada una de las cuestiones, pregunta a pregunta, con el propósito de esquivar el acartonamiento y las inevitables repeticiones de cuestiones generales aplicables en varias respuestas.

-Primero, hay antecedentes que permiten arriesgar un juicio sobre el carácter del contexto en que emergen y se multiplican las experiencias de

educación popular.

Efectivamente, esta floración se produjo durante la crisis de funcionamiento de la economía capitalista y nada nos logra asegurar (ni los antecedentes incorporados en este documento ni otros que se puedan acumular) que el sistema, como conjunto, no se pueda recuperar de esta situación crítica.

Sin embargo, todo lo que he presentado parece mostrar que, más allá de la economía, el impulso que ha lanzado, organizado y desarrollado desde el siglo XVIII a la sociedad "moderna" en Occidente, se ha venido agotando desde hace algún tiempo, hasta el grado que, por cincuenta años, ese deterioro ha sido sensible a los ojos de los observadores más lúcidos.

En este proceso de desgaste de largo plazo, la crisis económica ha decantado las expresiones corrosivas en el proceso del "orden moderno" pero, entonces, esas manifestaciones no son básicamente producto de la crisis y, en consecuencia, no se van a superar mecánicamente si la economía se vuelve a reactivar⁽²²⁾.

Las condiciones que facilitaron la emergencia y la difusión de la educación popular no se cancelarían absolutamente y, por tanto, no parece que la educación popular se pueda conside-

(18). Esta originalidad, cómo se experimentan los grandes problemas macrosociales en las condiciones particulares de cada persona o grupo singular, está en el centro del concepto de "vida cotidiana" desarrollado por Agnes Heller.

(19). A manera de ejemplo, los trabajos de Luis Razeto y Manfred Max Neef.

(20). Estoy pensando en el divulgado texto de Hernando de Soto, "El otro sendero", Ed. Barranco, Lima, 1986.

(21). En especial, todo lo que se refiere a la relación entre la cultura y el saber popular, por una parte, y el conocimiento teórico-técnico, por otro, requería recurrir a las reflexiones de Gramsci sobre sentido común y cultura popular.

(22). "La crisis en la clave de lectura política manifiesta los límites objetivos de la reproducción de una relación social históricamente desarrollada sobre la base de la transnacionalización del capital, la apropiación privada de corte oligopólico y la profundización de la heterogeneidad social propuesta en la exclusión económica y social de las grandes mayorías... No puede dejarse caer en la tentación de explicar la actual crisis como el resultado fortuito de una mala racha". Roitman, M. "América Latina: una interpretación de su crisis", en: Araucaria, N° 46, Santiago, 1989, pág. 29.

rar como una práctica con vigencia sólo para un período de coyuntura.

- Los antecedentes también arrojan luz sobre la importancia de los escenarios locales y grupos de base organizados en torno a tareas cotidianas como espacios necesarios en la construcción de la sociedad.

- La evolución de las ciencias sociales en el continente ha caminado hacia la revaloración de lo local. Es allí donde se concentra y se mantiene la diversidad de lo cualitativo, un ingrediente indispensable en una sociedad de personas, es allí que se puede vivir la coincidencia más inmediata y existencial de los individuos con los objetivos; allí se ofrece la posibilidad de la decisión directamente democrática y la participación directa en las acciones decididas. Todas estas experiencias necesarias se empobrecen cuando se propone lo particular sólo como una manifestación, entre otras esencialmente similares, de la propuesta general y totalizante que es la realmente válida y verdadera.

Quiero decir que hoy estamos en mejores condiciones para entender que hay una cierta autonomía relativa en las prácticas que realizan los grupos de base en torno a lo cotidiano y en el espacio local que justifica y exige de acciones adecuadas de apoyo y personal calificado para realizar ese apoyo. Todo lo cual resulta muy favorable para la acción de la educación popular, ya que, esas experiencias pueden recurrir, a efectos de reflexión y orientación, a todo este desarrollo conceptual acumulado por las ciencias sociales en los últimos años.

- Sin embargo, y esto también lo indican los antecedentes, esas acciones y reflexiones en torno a lo micro, con toda su consistencia y autonomía, deberán quedar abiertas y sensibles respecto de lo macro.

Cualquier concepción medianamente social de la realidad señala que esos procesos y problemas que acosan en forma singular a cada grupo de base se enraízan -no se derivan lineal ni mecánicamente- en las contradicciones que atraviesan y articulan la sociedad como conjunto. Son esas relaciones a lo objetivo (a lo que en el cuerpo del documento llamé los nudos

rígidos), lo que nos debe guiar y encauzar cuando intentamos una acción eficaz sobre la realidad micro.

Cuando las prácticas locales no se comprometen en ese esfuerzo trabajoso por trascenderse y anclarse en un discurso de más proyección, entonces lo micro se encapsula sobre sí mismo; esas experiencias pueden ser beneficiosas en el corto plazo para quienes se incorporan a tales prácticas, pero se pierde la oportunidad que descubran y entiendan lo social en sus propias experiencias vitales.

- Corresponde a la educación popular el aportar las formas que permitan a quienes participan en las experiencias de base, descubrir la totalidad social que está oscuramente incluida en sus propias vivencias y esfuerzos locales.

Es función de la educación popular el mantener viva la utopía que siempre arriesga a perderse cuando la atención y el esfuerzo se concentran sobre la particularidad de lo local y lo cotidiano.

Repito que esa utopía no se conoce a priori sino como una hipótesis de trabajo, que se va modificando en sus detalles y matices a medida que la práctica la va descubriendo.

¿Cómo se "hace" educación popular para articular los intentos de solución de problemas puntuales, urgentes a los grupos particulares, con procesos educativos, que son importantes y se despliegan en el plazo más largo? Es un desafío metodológico importante que aquí queda pendiente; los antecedentes ordenados en este documento apuntan hacia otros aspectos y nada entregan en ese sentido⁽²³⁾.

- Los antecedentes expuestos en los puntos anteriores indican que no corresponde esperar pasivamente la reaparición de algún paradigma general que nos dicte la línea del hacer de la educación popular.

A más de lo expresado antes, cabe agregar:

- Parece cierto que estamos en un período de mucha confusión, en el que -como señalaba Tilman Evers- no se trata simplemente de que la realidad está cambiando, sino que esa realidad está eludiendo los conceptos, ideas y categorías con que nos habíamos

acostumbrado a recogerla e interpretarla. La recuperación de las palabras que permitan disipar esa confusión pasa por la aceptación que la construcción de nuevos paradigmas y proposiciones con que tratar el conjunto de la sociedad debe surgir, en buena parte, desde las variadas experiencias de base y no sean sólo su presupuesto unificante.

Este énfasis, propio del clima posmoderno, confiere una significación especial a las prácticas que se desenvuelven en los espacios particulares que se entienden ahora como la fuente desde la cual se pueden constituir los paradigmas y propuestas válidos para el conjunto de la sociedad.

- Sin embargo, tales propuestas de conjunto tampoco nacen mecánicamente desde la base; la unidad no brota de manera automática por la agregación de los diversos. Los materiales básicos y necesarios que entregan la experiencia local cotidiana deben ser recogidos, trabajados e impulsados por instancias de capacidad y mediante metodologías adecuadas a esas tareas.

- Una traducción importante de estos lineamientos generales se refiere a las relaciones, complejas, entre la educación popular, la política y los partidos.

Porque parece efectivo que, en este tiempo, se han ido develando nuevas formas de hacer política, ligadas al descubrimiento de la difusión de los núcleos de poder que -ahora se entiende- funcionan en los espacios más inmediatos (Foucault)⁽²⁴⁾.

Sin embargo, este descubrimiento (que a mi entender enriquece por complemento al enfoque más tradicional), no anula, sino completa, la percepción ya lograda que entendía al Estado como una concentración especial de poder en la sociedad y, por tanto, no descalifica la importancia de

(23). Estos temas, que son muy importantes, son el núcleo que debemos desarrollar en el programa "Educación Popular para una Democracia Latinoamericana".

(24). Todo lo cual -y lo digo de paso- obliga a una revisión de las concepciones más limpiamente dicotómicas sobre "lo público y lo privado" o "la sociedad civil y la sociedad política".

acciones políticas específicas y adecuadas para influir y controlar el aparato estatal.

Lo que debe quedar claro es que, en esta concepción, la práctica de los partidos y los partidos mismos, se definen de manera muy distinta de los que hemos conocido en América Latina. Es que se trata de acciones y organizaciones que apuntan al conjunto de la sociedad, pero que escuchan y recogen permanentemente las inquietudes y las iniciativas que surgen desde las organizaciones locales, que organizan eso que las bases les están entregando, y lo proponen a las bases como referente y significación de las acciones locales.

Se trata de aparatos que, en su inspiración teórica, estructura orgánica y funcionamiento, deben resultar muy diferentes de la mayoría de los partidos actuales, ya que todo debe ser funcional y adecuado a ese proceso funda-

mental y dialéctico con esa otra expresión local del "hacer política".

Sin embargo, sin esa dimensión societal y sin los instrumentos operativos para enfrentarla, la política ejercida en lo cotidiano, puede quedar reducida a un juego muy inocente y conservador.

- Si la práctica de los partidos y la que corresponde a la educación popular son niveles distintos aunque complementarios en un mismo proceso, entonces hay problemas y tesis que se manejan hoy y que están mal planteados, por tanto encaminan a respuestas erróneas.

Así cuando se postula la práctica participativa y democrática de las bases en lo cotidiano, conformaría organizaciones que superarían los vicios y manipulaciones de la política tradicional. Como si ambas instancias, las organizaciones de base y los partidos, fueran alternativas que se desempeñan y disputan el mismo espacio, y

como si los dirigentes de las nuevas organizaciones estuvieran "limpios de todo pecado original".

Pero igual se falla también en un juicio de este otro tipo: la educación popular no ha sido capaz de crear sujetos políticos populares, si se entiende que debería haber ayudado a constituir tales sujetos al mismo nivel que les corresponde a los partidos y que, a ese nivel, no lo han hecho.

Todos los antecedentes indican que se trata de prácticas en niveles complementarios: no corresponde a la educación popular proponerse la constitución de sujetos colectivos igual como los que postulan los partidos; pero sí le toca el conformar hábitos y valores de solidaridad, responsabilidad popular, aspiración emancipadora... sin los cuales los sujetos impulsados por los partidos no van mucho más allá de los militantes con responsabilidad local.

Modernidad y Ciudadanía:

El desafío educativo del siglo XXI*

Ernesto Ottone**

MODERNIDAD

Tal cual lo señala Reich⁽¹⁾, nos quedamos prácticamente sin economías nacionales, formamos todos parte de una economía global. El viejo sueño del destino común se hace cada vez más realidad no como sueño sino como prosaica realidad.

Esta internacionalización es el producto de cambios extraordinariamente veloces en el terreno de las ciencias, de la técnica y de la economía.

Adelantos tremendos en el conocimiento científico y su aplicación casi simultánea a la tecnología han generado revoluciones fundamentales en la microelectrónica, en las biotecnologías, en la información, en las comunicaciones y en los transportes que han cambiado el paradigma productivo de la sociedad industrial y han convertido el progreso técnico, la innovación, el valor intelectual agregado en factor clave de la competitividad y la primacía. Toffler, quien ha desarrollado extensamente esta idea, señala al respecto que "Dado que se reduce la necesidad de materias primas, trabajo, tiempo, espacio y capital, el conocimiento pasa a ser el recurso central de la economía avanzada"⁽²⁾ y que "la forma de alcanzar el desarrollo y el poder económico en el Siglo XXI ya no será mediante la explotación de materias primas y del trabajo manual del hombre sino mediante los recursos de la mente humana"⁽³⁾.

Tal tendencia está en la base de los cambios mundiales actuales en los planos político, social y cultural. El hundimiento de la forma comunista de la sociedad industrial y el decaimiento de las "terceras vías" en lo que era hasta hace poco el tercer mundo ha significado una transforma-

El tiempo en el que viviremos en el futuro es el de la modernidad. Los cambios vertiginosos de los que somos testigos están marcados por una extensión sin precedentes de la internacionalización de la economía. Si ayer se podía pensar en desarrollos a contrapelo de las tendencias mundiales, hoy ya no es posible; querámoslo o no, el mundo se mundializó, navegamos todos en la misma nave.

ción decisiva en toda la estructura del mundo político surgido de la postguerra, ha mitigado viejos conflictos y abierto otros, le ha dado una centralidad decisiva a aquellos países donde se ha encajado el nuevo paradigma en construcción y le ha otorgado fuerza de propagación irresistible a sus ideas y valores.

Sin embargo, la modernidad que se plasma en esta sociedad del conocimiento no es sinónimo de mayor armonía y equidad. Junto con abrir nuevas perspectivas al hombre en el terreno del desarrollo de sus libertades, de prestigiar la democracia casi como sentido común de la política y de

clausurar viejas polarizaciones ideológicas (Este-Oeste), pareciera tender a ahondar las dualidades económico-sociales y las exclusiones, a continuar el deterioro físico del planeta, a ser escenario de viejas y nuevas fuentes de fanatismos e integrismos, a producir estandarizaciones y homogeneidades esterilizantes en el plano cultural y un orden internacional marcado más por la dominación que por la cooperación.

* En: "Tecnología y Modernidad en Latinoamérica. Ética, política y cultura." Compilador: Eduardo Sabrovsky - CORFO - ILET. HACHETTE.

** Italiano, Secretario Adjunto de la Comisión CEPAL

(1). Robert B. Reich, *The Work of Nations*, Alfred A. Knaph, New York, 1991.

(2). Alvin Toffler, *El cambio del poder*, Plaza y Janés Editores, Barcelona, 1990, pág.120.

(3). Alvin Toffler, *op.cit.* pág.470.

"...la modernidad que se plasma en esta sociedad del conocimiento no es sinónimo de mayor armonía y equidad".

Se trata, por tanto, de una realidad ambivalente, llena de desafíos respecto a la relación entre los hombres y entre éstos y la naturaleza.

La apuesta por la modernidad es, por lo tanto, a la vez obligatoria y voluntaria. Obligatoria, en cuanto que el proceso de internacionalización, la tendencia creciente de la centralidad del conocimiento y la globalización de la economía parecen ser datos irreversibles; voluntaria, en cuanto a que el escenario de la modernidad no es unívoco, puede producir mayor o menor libertad, mayor o menor democracia y equidad y puede también conllevar un mayor grado de segmentación, nuevas formas de barbarie y opresión como resultado del quehacer de los hombres.

Conciliar la modernidad, entendida como el progreso científico-técnico y la ciudadanía, como la no exclusión, la posibilidad de ejercer la libertad y la autonomía por parte de todos los individuos y de participar en el diseño de sus destinos, junto a establecer una relación diferente con la naturaleza, constituyen el desafío central que enfrentamos a nivel global.

En la búsqueda de los caminos de respuesta a este desafío quisiéramos concentrar nuestro análisis en un aspecto cuya centralidad arranca de su referencia directa al conocimiento, se trata del aspecto educacional.

Si el conocimiento es el factor central de la modernidad, y los recursos humanos, por tanto, el recurso definitivo, la educación adquiere una importancia determinante tanto en relación a la modernidad como a la ciudadanía, pues es en la educación que se generan las habilidades y destrezas que aseguran la productividad requerida para competir a escala mundial y los valores e ideas que podrán generar una convivencia humana más alta y solidaria.

Paradójicamente, tanto en términos de la modernidad como de la ciudadanía, los sistemas educacionales, en todo el mundo, presentan un fuerte desfase con respecto a las demandas de la sociedad.

Los sistemas educacionales actuales son hijos de la sociedad industrial que está en rápida erosión, siendo sus estructuras y orientaciones más bien propias del Siglo XIX que del Siglo XXI.

Ellos responden a las necesidades que tuvieron dichas sociedades de construir economías nacionales, generar una jerarquía correspondiente a la industria, producir un fuerte credo en torno al progreso ascendente de la ciencia y la técnica, producir una cobertura total que permitiese la existencia de una mano de obra calificada, de técnicos capaces de operar maquinarias complejas y de una élite que dirigiera y orientara la sociedad. Junto a ello, la educación estaba llamada a construir los consensos ideológicos básicos que permitieran la integración social.

Tales sistemas, que han sido fundamentales en toda la construcción de la sociedad industrial, fueron factor de

integración y movilidad social y conformaron los ejércitos productivos; determinaron, a su vez, el espíritu de la escuela primaria con "ideas claras y distintas", reduciendo lo complejo a lo simple, separando lo ligado, unificando lo múltiple y eliminando "el desorden y las contradicciones del entendimiento"⁽⁴⁾. Inspirada en la mecánica, la escuela primaria fundó su orientación metodológica sobre todo en los valores de la disciplina, el raciocinio lineal, la precisión y la exactitud. Como señala Gaudin "En breve, ellas privilegian netamente las cualidades de orden y método en detrimento de las capacidades creativas"⁽⁵⁾.

La eficacia de estos sistemas comienza a anularse en la medida en que el paradigma productivo de la sociedad cambia y pasa a tener nuevos requerimientos.

"Todo indica que la transformación educativa será un tema clave para responder tanto a los nuevos requerimientos de la sociedad del conocimiento como para invertir los procesos de desintegración social".

Tal pérdida de eficacia se expresa en el tema de la calidad educacional. Con respecto a esto, recientes investigaciones comienzan a mostrar, en las sociedades más desarrolladas, nuevas formas de iletrismo y de manejo insuficiente de códigos básicos de habilidades y capacidad de comprensión de jóvenes que han pasado doce o más años en la escuela, una notable impreparación hacia el mercado del trabajo y falta de respuesta a sus demandas y una inversión de la capacidad integradora de los sistemas educacionales que presentan una tendencia cada vez más segmentadora que tiende a acumular la ignorancia por un lado y a sobreeducar, por otro, reproduciendo y aumentando las desigualdades.

Todo indica que la transformación educativa será un tema clave para responder tanto a los nuevos requerimientos de la sociedad del conocimiento como para invertir los procesos de desintegración social.

Esta transformación, junto con conservar algunos elementos del esquema anterior, deberá dirigirse a poner el acento en otros valores y competencias. Es evidente que, con el ritmo del avance científico y tecnológico, la acumulación de conocimientos resultará menos importante en el futuro (se calcula que desde finales de nuestro siglo, la mitad de los conocimientos de un ingeniero estarán obsoletos a los cinco años de adquiridos) siendo de mayor importancia la capacidad de "aprender a navegar en ese saber que toma las proporciones de un océano"⁽⁶⁾, cualidades tales como la flexibilidad, el saber-hacer, la apertura mental, la formación

(4). Edgar Morin, Gian Luca Bocchi y Mauro Ceruti, *Un Nouveau Commencement*, Ed. SEUIL, París, 1991.

(5). Thierry Gaudin (ed), *2100 Récit du Prochain Siècle*, Payot, París 1991, pág. 426.

(6). Thierry Gaudin, *op.cit.*, pág. 534.

permanente, la autonomía individual y la creatividad serán los rasgos esenciales de esa nueva educación.

Si el pensamiento del hombre en la sociedad industrial tendía a modelarse sobre la mecánica, el de la sociedad postindustrial tenderá a hacerlo sobre la biología, sobre los organismos vivos.

Para Reich⁽⁷⁾ la educación que prefigura las funciones de futuro deberá tender a generar capacidad de abstracción, desarrollo de un pensamiento sistémico complejo e interrelacionado, habilidad de experimentación y capacidad de colaboración, trabajo en equipo e interacción con los pares. En suma, una educación fluida e interactiva que genere una mente escéptica, curiosa y creativa.

En la misma dirección, Morin señala que "el problema crucial de nuestros tiempos es el de la necesidad de un pensamiento apto para relevar el desafío de la complejidad de lo real, vale decir, para encontrar las ligazones, interacciones e implicancias mutuas; las realidades que son a la vez conflictivas y solidarias (como la democracia que es el sistema que se alimenta de antagonismos a la vez que los regula)"⁽⁸⁾.

Esta necesidad se hace más evidente aún frente a la relación entre el hombre y la naturaleza, donde el esquema de dominación que enseñaba la educación tradicional resulta insostenible y la forma de abordar sus desafíos sólo puede ser hecha desde la complejidad y la interdisciplina.

Se trata, entonces, de una educación que prepare personas que vivirán en un proceso productivo cambiante, menos jerárquico y más basado en una organización de redes, con carreras que no serán lineales y cuyas fronteras no serán las de un país, sino las del mundo, donde se requerirá más iniciativa que docilidad, más creatividad que orden. Estos requerimientos del nuevo proceso productivo se entrelazan con las virtudes ciudadanas de democracia y participación. Todo el esfuerzo de la transformación educativa por responder a un futuro que sea moderno, democrá-

"Todo el esfuerzo de la transformación educativa por responder a un futuro que sea moderno, democrático y sustentable será el de no hacer de la competitividad sinónimo de barbarie y exclusión y, de la solidaridad, sinónimo de pasividad e ineficiencia".

tico y sustentable será el de no hacer de la competitividad sinónimo de barbarie y exclusión y, de la solidaridad, sinónimo de pasividad e ineficiencia.

En América Latina este desafío se plantea en forma particularmente aguda porque el acceso a la modernidad se presenta de manera periférica, en el marco de grandes heterogeneidades, con fuertes y modernas aspiraciones de su población que contrastan con la fragilidad de sus democracias y con las grandes desigualdades sociales y la densidad de la pobreza.

La expansión educativa en América Latina a partir de la postguerra ha sido imponente. Se redujo fuertemente el

analfabetismo y la educación primaria llegó (en promedio) a una cobertura casi total, creciendo también enormemente la educación secundaria y superior. Tal expansión sirvió como cauce fundamental en la movilidad social durante tres décadas. Incluso en la década pasada, en que se detuvo el crecimiento y el sistema educativo sufrió fuertemente en

"...al igual que el conjunto del proceso de desarrollo seguido por América Latina, el sistema educativo muestra síntomas inequívocos de agotamiento".

calidad y en eficiencia, no mermó en lo cuantitativo su tendencia expansiva.

Sin embargo, al igual que el conjunto del proceso de desarrollo seguido por América Latina, el sistema educativo muestra síntomas inequívocos de agotamiento.

Hoy aparece evidente que su expansión, más que obedecer a requerimientos objetivos del desarrollo, fue fruto de complejas presiones que hicieron crecer de manera más rápida los niveles más altos que los más bajos y dejaron a nivel embrionario la educación técnica; sus aspectos inequitativos y segmentadores tienden a ampliarse, la calidad se deteriora y se agranda la contradicción entre los sistemas educativos y los desafíos que nacen de las nuevas exigencias de inserción internacional competitiva, de modernización, sustentabilidad, democracia y equidad para la región.

Para contribuir a resolver estas nuevas exigencias, CEPAL ha elaborado en una clave pragmática y no ideologizada, una propuesta definida como "Transformación Productiva con Equidad"⁽⁹⁾.

En esencia, este planteamiento señala la necesidad de elevar la competitividad a través de la incorporación del progreso técnico a todos los ámbitos del proceso productivo, de tal manera de no basar dicha competitividad en los bajos salarios ni en la sola abundancia de los recursos naturales, sino más bien en los elementos básicos del desarrollo que son portadores de futuro: la producción, el aprendizaje y difusión del conocimiento y la calidad de los recursos humanos disponibles.

Este esfuerzo deberá ser sistémico. En el mundo de hoy, el éxito de las economías supone no sólo buenas empresas sino un sistema económico, social y político donde funcionan tanto el Estado como la sociedad civil, el sistema financiero y las relaciones laborales, la infraestructura tecnológica y el sistema educativo. Es el conjunto de este funcionamiento lo que permitirá una inserción competitiva, exitosa y estable.

(7). Robert Reich, *op.cit.*

(8). Edgar Morin, Gian Luca Bocchi y Mauro Ceruti, *op.cit.*, pág. 201.

(9). CEPAL, "Transformación Productiva con Equidad", Santiago, 1990.

Sin embargo, este esfuerzo modernizador, pese a sus requerimientos sistémicos, no garantiza evitar los efectos segmentadores y dualizadores que conlleva la modernización.

De allí que la transformación educativa pueda ser un factor importante de respuesta simultánea a los requerimientos de la modernidad y de la integración social.

Tal transformación educativa, para realizarse en la dimensión necesaria, deberá surgir de un fuerte consenso en cada país al cual concurren todos los actores decisivos, desde los gobiernos hasta los empresarios, desde los partidos políticos hasta los maestros, y deberá pasar de la unanimidad retórica sobre su importancia a la urgencia práctica de su puesta en marcha.

Para contribuir a este impulso, CEPAL y UNESCO están en conjunto elaborando una estrategia que busca transformar la educación, la capacitación y el uso del potencial científico tecnológico de la región tras los objetivos de alcanzar la competitividad internacional de los países (que alude a la modernidad) y lograr la formación de una moderna ciudadanía (que alude a la democracia y a la equidad).

Dicha estrategia, junto con basarse en consensos nacionales duraderos (pues una reforma de la envergadura necesaria no podrá materializar sus efectos en menos de una década), deberá poner en el centro una profunda reforma institucional.

Una acción educacional que responda a los desafíos del futuro no podrá obedecer a una estructura centralizada, rutinaria y jerarquizada, con maestros funcionarios que ascienden por antigüedad independientemente de sus méritos y sin ser evaluados, indiferente al entorno comunitario en que está inserta y carente de autonomía. Por ello, la descentralización y la responsabilización gestiona-ria serán parte indispensable de esta reforma.

Sin embargo, junto con señalar la necesidad de este impulso descentralizador, es necesario tener presente, particularmente en realidades tan heterogéneas como las de América Latina, el riesgo desintegrador y las tremendas desigualdades que tal proceso puede generar.

De allí que es indispensable una coordinación nacional a través de la cual el Estado juegue un papel de coordinación estratégica, de factor de compensación de las desigualdades que la dinámica descentralizadora genere y que al mismo tiempo esté orientado a resguardar los equilibrios entre la identidad cultural y la apertura universal.

En el marco de dicha reforma institucional se plantea delinear un conjunto de políticas (que aquí sólo esbozaremos) que estarán encaminadas, junto con completar la

"Una acción educacional que responda a los desafíos del futuro no podrá obedecer a una estructura centralizada, rutinaria y jerarquizada, con maestros funcionarios que ascienden por antigüedad independientemente de sus méritos y sin ser evaluados..."

expansión educativa en aquellas realidades donde aún no ha sido alcanzada, a introducir los elementos de contenido de futuro para responder al doble objetivo de modernidad y equidad.

Elas son: El acceso universal a los códigos de la modernidad, que permita al conjunto de la población obtener los conocimientos y destrezas necesarios para participar en la democracia, mantener una relación armónica con la naturaleza, potenciar su identidad cultural y contribuir productivamente a la sociedad moderna; la generación de una institucionalidad educativa abierta a los requerimientos de la sociedad, capaz de responder a los desafíos del mundo exterior y a los requerimientos del mercado de trabajo; impulsar la creatividad en el acceso, difusión e innovación científico-tecnológica, que favorezca la adquisición de tecnologías, su capacidad de uso y difusión, la innovación y la formación de los recursos humanos capaces de desarrollar actividades creativas de investigación; el desarrollo de una gestión responsable que permita medir el desempeño, asignar recursos con eficiencia y evaluar los resultados; la profesionalización y el protagonismo de los educadores, que pase por una elevación de sus responsabilidades, incentivos, formación permanente y evaluación del mérito; el compromiso financiero de la sociedad con la educación, que asegure un financiamiento amplio y diversificado de fuente pública y también privada, que traduzca de manera efectiva el consenso societal sobre la prioridad de la educación y, finalmente, el desarrollo de la cooperación regional e internacional en torno a este esfuerzo como factor decisivo de la construcción comunitaria regional y como reflejo de un protagonismo compartido en un mundo internacionalizado.

Es en torno a estas ideas que, pensamos, se puede abrir un debate que contribuya a la construcción de una América Latina capaz de entrar al Siglo XXI aportando su propia singularidad a una modernidad sin exclusiones.

Educación y Ciudadanía:

Vigencia del discurso utópico*

Jorge Osorio Vargas**

MODERNIDAD

En todos estos autores el tema central ha sido el desarrollo de un lenguaje capaz de permitir la comprensión del nexo existente entre la pedagogía, las relaciones sociales y las necesidades y competencias requeridas para ejercer la ciudadanía democrática. El planteamiento crítico de estas elaboraciones se ha fundamentado en el reconocimiento de que la cultura escolar predominante está implicada en las prácticas hegemónicas que silencian, inhabilitan y privan de poder a los grupos subordinados de la sociedad. En este sentido el enfoque crítico en educación es un lenguaje tanto sobre la complicidad y la impotencia como sobre la capacidad que poseen los sujetos para rehacer el mundo, tanto por medio de la lucha colectiva como a través del ejercicio de la imaginación social. Se trata de un lenguaje crítico que capacita a los sujetos para comprender la educación como una forma política y como una tarea de construcción social que toma en consideración las relaciones de clase, de sexo, raciales y de poder en la producción y legitimación de los sentidos y de la experiencia.

La pregunta que se nos impone es cómo los educadores podemos elaborar un proyecto pedagógico que sea una forma crítica de práctica política e intelectual. ¿De qué modo es posible constituir una pedagogía capaz de elaborar una cultura pública democrática sostenida en una ciudadanía crítica y activa? ¿Cómo esta pedagogía puede ser constructora de esperanza y libertad?

Debemos trabajar la educación en un sentido productivo, como un proceso de elaboración de sentidos a partir de las contradicciones y complejidades de la vida cotidiana. La educación es una forma de experiencia perteneciente al orden de lo vivencial en conexión con los procesos de poder que se desarrollan en el mundo social. En este sentido ella está relacionada con la producción de la subjetividad tanto en el ámbito privado como en el ámbito público. Su carácter

El propósito de este artículo es presentar las posibilidades de una teoría crítica de la educación en el marco del actual debate sobre los estudios educativos y culturales que protagonizan, entre otros, Henri Giroux⁽¹⁾, Michael Apple⁽²⁾, Patrice Canivez⁽³⁾ y Paulo Freire⁽⁴⁾ los que han intentado en los últimos años formular una pedagogía crítica comprometida con el imperativo de transformar el orden social en perspectiva de una democracia más justa y participativa.

transformativo está sostenido en su posibilidad de comprender las potencialidades de cambio encerradas en la experiencia y es en este proceso donde se realiza el encuentro pedagógico, problemático y crítico.

Sobre la base de estos planteamientos la educación se va manifestando como una experiencia emancipadora capaz de desarrollar la imaginación social y la virtud cívica, en que el concepto de democracia se manifiesta como un concepto clave no sólo por la necesidad de fundamentar la escuela como una esfera pública democrática sino porque en la democracia está la posibilidad de desarrollar un lenguaje crítico para los educadores. El discurso sobre

la democracia se manifiesta como tributario de la idea foucaultiana del conocimiento como poder. Precisamente es el concepto de conocimiento como poder el que determina la formulación que bajo el enfoque crítico de la educación, se hace sobre el papel de los educadores como intelectuales críticos y comprometidos con una práctica transformativa.

En el programa de este enfoque crítico el educador es definido como un intelectual transformativo capaz de desarrollar tareas como la enseñanza en cuanto a práctica emancipadora, la creación de escuelas como esferas públicas democráticas y la producción de un lenguaje público

* Artículo presentado en el Simposio "Vigencia de la Utopía en Educación y Política", Encuentro de Ciencias Sociales de la Feria Internacional del Libro de Guadalajara, México, Noviembre 1992.

** Licenciado en Historia

Secretario General del Consejo de Educación de Adultos de América Latina.

(1) Henri Giroux, "Los profesores como intelectuales. Hacia una Pedagogía Crítica del Aprendizaje", Paidós-MEC, Barcelona, 1990.

(2) Michael Apple, "Maestros y Textos", Paidós, Barcelona, 1990.

(3) Patrice Canivez, "Educar o Cidadão?", Papirus, Campinas, 1991.

(4) Paulo Freire, "Hacia una pedagogía de la pregunta", Edición Aurora, Buenos Aires, 1986; "Pedagogía da esperança. Um reencontro com a pedagogía do Oprimido", Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1992.

"¿De qué modo es posible constituir una pedagogía capaz de elaborar una cultura pública democrática sostenida en una ciudadanía crítica y activa? ¿Cómo esta pedagogía puede ser constructora de esperanza y libertad?"

unido a imperativos democráticos. En este sentido los educadores reconocen la primacía de la ética y de la política en cuanto compromiso crítico alejado de todo rígido esquema doctrinario.

Tanto Giroux como Paulo Freire han recogido la práctica de los educadores populares y la experiencia pedagógica de los movimientos sociales, reconociendo la pedagogía como una praxis política y ética, que no se limita a la acción escolar sino que se manifiesta en todas aquellas experiencias humanas de construcción de sentido y conocimiento. La pedagogía no se agota en la enseñanza sino que ella es un discurso integral capaz de reconocer e interpretar la política cultural que sirve de base a las formas tradicionales de la enseñanza y del aprendizaje en la escuela y fuera de ella. De maneras distintas las innumerables experiencias de educación popular han definido la pedagogía como una práctica implicada en la construcción social del conocimiento, es decir como una pedagogía de la posibilidad, o como Freire ha sostenido en su último y reciente libro, una pedagogía de la esperanza que se nutre de la tensión y de la contradicción, de la búsqueda de la transformación de uno mismo y de la sociedad, de la construcción de una racionalidad comunicativa. De esta manera la pedagogía nunca es una verdad absoluta sino una permanente construcción, que se desarrolla en situaciones, en relaciones, en contradicciones.

La pedagogía entonces es una acción sobre los hechos actuales, sobre lo concreto, sobre estrategias temporales, sobre intervenciones sociales, que no establece una dicotomía entre teoría y práctica sino que hace referencia a la construcción de un lenguaje potenciador que permite pensar y actuar críticamente.

Como vemos, el discurso de la democracia aparece como equivalente de crítica y de una visión dialéctica entre educación y sociedad. Esta es la razón por la cual no es posible entender una educación para la ciudadanía crítica y activa sino desarrollando pedagogías contrahegemónicas. En otras palabras la educación se plantea como un concepto

"La pedagogía no se agota en la enseñanza sino que ella es un discurso integral capaz de reconocer e interpretar la política cultural que sirve de base a las formas tradicionales de la enseñanza y del aprendizaje en la escuela y fuera de ella".

que funciona como referente crítico para cuestionar las formas institucionales y las prácticas cotidianas que se experimentan y se reproducen en la sociedad. Sin embargo, la educación así entendida no sólo constituye un lenguaje reactivo sino que se plantea como un lenguaje crítico afirmativo que permite a los educadores comprender cómo se producen las subjetividades y las relaciones sociales en un contexto de poder determinado, además que señala la necesidad de desarrollar una teoría de la política y de la cultura que analice el poder como un proceso activo, como una forma de producción cultural, que conecta la acción y la estructura a través de las formas que adoptan las representaciones públicas al estructurarse dentro de la sociedad incluyendo la escuela.

Los educadores emergen como profesionales de la reflexión que en cuanto intelectuales transformativos son capaces de interpretarse en función de la dinámica ideológica y política que estructura el discurso y las relaciones

"... la educación para la ciudadanía es una educación para desarrollar la facultad de juzgar y de imaginar".

sociales que se dan en los procesos educativos. En este plano Freire ha sido fundamental cuando ha definido el perfil del educador latinoamericano a través de la máxima de conseguir que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico, lo que viene a significar la necesidad de conjugar en la educación el lenguaje de la crítica con el de la posibilidad.

En este enfoque lo político no se reduce a la concepción liberal que lo define como legalidad y como ámbito de los procedimientos, sino que aparece como el espacio en el cual se construye la ciudadanía activa, que no es sólo la mera participación en los eventos electorales sino un proceso de construcción de la participación como condición de calidad de toda democracia. Hay en esto un impulso utópico propio de todo pensamiento crítico en cuanto construcción de una posibilidad no realizada.

En este sentido la educación para la ciudadanía es una educación para desarrollar la facultad de juzgar y de imaginar. Lo primero significa la capacidad de saber pensar, de trascender la mera expresión de los intereses particulares y de acceder a un punto de vista universal. Es una educación para el juicio crítico y más propiamente para el juicio político. Tal como lo ha sostenido el propio Freire, esto implica entender la educación como una pedagogía para la discusión.

Toda educación de la facultad de juzgar proporciona una posibilidad, a lo que contribuye la educación promoviendo que los sujetos tomen control de sí mismos y actúen críticamente. La educación para la ciudadanía crítica y activa no está fundamentada en otra cosa sino en esto. En esta perspectiva ella siempre implica una práctica de la dialéctica y confiere sentido moral y político a la acción de los educadores por una democracia de ciudadanos críticos.

La Modernidad entre el Estado y el Mercado

¿El Fin de los Actores Sociales?*

Cecilia Montero C.**

MODERNIDAD

Globalización económica y política

■ En lo económico, el horizonte actual está definido por la hegemonía del mercado y el ocaso del Estado como actor económico. En lo político predomina el régimen democrático. Esto significa que las sociedades contemporáneas sólo pueden visualizar una vía única hacia la modernidad: mercado y democracia. En palabras del propio Fukuyama: "Se puede resumir el contenido del nuevo Estado universal como una democracia liberal en la esfera política combinado con un fácil acceso a videograbadoras y aparatos estereofónicos en lo económico (1989)". En términos de política económica, esta tendencia que se estaría globalizando a nivel mundial se traduce como "menos Estado y más libre mercado".

En este trabajo se cuestiona la idea de que la globalización de la democracia y de los modelos de libre mercado sean sinónimo de modernidad. En esta perspectiva se desarrollan tres argumentos:

- la necesidad de recolocar la participación de los actores sociales en el concepto mismo de modernidad.

- cuestionar la idea de que la modernización tecnológica y las políticas de ajuste estarían unifor-

La revolución tecnológica de los años 70, el fin de los autoritarismos ocurrido en los 80 y los acontecimientos políticos del año 89 han contribuido a reforzar la idea de que la modernidad liberal ha triunfado (Fukuyama, 1989). El actual modelo dominante, la sociedad capitalista y democrática, representa un horizonte infranqueable. La intensificación de las comunicaciones, la difusión de las nuevas tecnologías, y la caída de los regímenes políticos socialistas, han creado la impresión de que vivimos en un mismo mundo, que desaparecieron las alternativas, se desvanecieron las utopías.

mizando los sistemas sociales; por el contrario, se observa que los países de América Latina han seguido caminos particulares, históricos, de modernización de sus economías, lo que ha tenido

efectos sociales de importancia.

- criticar el excesivo economicismo desde el cual se evalúan e implementan proyectos de modernización, orientación que lleva a oponer la acción del Estado a la acción del mercado.

Los caminos de la modernidad

Comúnmente se asocia la modernidad con la evolución cultural de Occidente donde ha triunfado la razón sobre las tradiciones, la difusión del conocimiento y del control científico y tecnológico del mundo, el primado del universalismo por sobre los particularismos. Pero la experiencia de los países occidentales, desde la Revolución Francesa hasta la caída del muro de Berlín en 1989, ha demostrado que estos componentes no configuran necesariamente un camino lineal hacia el progreso.

Los críticos de la Escuela de Frankfurt advirtieron contra los riesgos de identificar modernidad con racionalidad, sea ésta la racionalidad instrumental difundida desde un Estado ordenador o a través de

* En: "Tecnología y Modernidad en Latinoamérica. Ética, política y cultura".

** Investigadora de CIEPLAN
Compilador: Eduardo Sabrovsky - CORFO - ILET. HACHETTE.

"Lo que está en juego en el debate sobre la modernidad y su crisis, la postmodernidad, es la participación del sujeto social, de los actores".

un mercado que traduce las demandas individuales en comportamientos económicos. Trabajos más recientes como los de J. Habermas y A. Touraine plantean que es necesario rescatar una noción de modernidad como tensión entre racionalización y subjetividad, entre el triunfo de la razón y la afirmación del sujeto (Touraine, 1990).

La cuestión ya no es la misma de los años 50 y 60 cuando se dudaba de la capacidad material de acceder a la industrialización, la que se concebía como sinónimo de modernización. Lo que está en juego en el debate sobre la modernidad y su crisis, la postmodernidad, es la participación del sujeto social, de los actores. Se ha generalizado el acceso a los instrumentos de la modernización, como son el mercado, la ciencia y la tecnología, la educación, las comunicaciones, y las libertades políticas. Ocurre, sin embargo, que los avances de la ciencia ya no se asocian automáticamente con la idea de progreso; las nuevas tecnologías de comunicación no facilitan los movimientos de liberación; la elección popular de gobernantes tampoco es garantía de democratización. De manera general, las transformaciones materiales y las enormes posibilidades de control sobre la naturaleza que se abren con la tecnología moderna no pueden separarse del tema de la finalidad del desarrollo y de quienes son los agentes del proceso de modernización.

La crisis actual de la modernidad occidental y el debate sobre el postmodernismo apuntan a las razones de la descomposición de la modernidad y se plantea que ésta provino de una confusión sobre los agentes de modernización (Touraine, 1990). Los ideales revolucionarios se desvanecieron cuando un grupo de dirigentes pasó a constituirse en agente de la historicidad, cuando en nombre de un pueblo

incapaz de liberarse por sí mismo se construyeron regímenes totalitarios. El Estado socialista alejó a la sociedad de la modernidad.

¿Significa esto que sólo queda como opción el liberalismo? Pensamos que no. La racionalidad de la regulación por el mercado también se postula como una racionalidad superior e independiente de los actores. La búsqueda racional del interés y de la satisfacción de necesidades individuales no aseguran el acceso a la modernidad en tanto someten a la gran masa al poder de los dueños de la economía (empresarios y tecnócratas).

No hay duda de que las democracias liberales se pueden considerar modernas en tanto han asociado modernización económica y liberalismo político. Pero en ellas está pendiente la modernización social: en todos los países occidentales desarrollados existen graves problemas de integración social y de marginalidad. También el modelo reformista ha entrado en crisis. El agotamiento del modelo social democrata proviene justamente de una subordinación de los pactos sociales a la lógica económico-financiera del mercado mundial (Minc, 1990, Cotta, 1991).

Lo anterior lleva a reconocer que el resultado de un proceso de modernización depende, no tanto de un problema de recursos, sino de quiénes y cómo participan en el proceso. La situación actual llama también a rechazar la idea evolucionista de la modernidad como un estado al que han llegado ciertos países occidentales y al cual deban dirigirse los que están definidos como subdesarrollados.

La modernización es el intento colectivo por reconstruir una nación

"En América Latina no se puede pensar en términos de una sociología de la modernidad por cuanto en ninguno de sus países ha ocurrido un proceso de modernización endógeno, desde la sociedad".

sobre nuevas bases. Esto supone reconocer que la modernización se logra fortaleciendo la capacidad colectiva de transformación histórica y que no existe una vía única, sino caminos múltiples de acceso a la modernidad. La modernización requiere entonces un alto componente de creatividad social. En los países latinoamericanos existe una gran distancia entre las élites dirigentes y las capas populares. La nueva institucionalidad democrática que se construye en muchos de ellos debiera contemplar una mayor participación de estos sectores en la modernización. Los propios sindicatos tienen poco que decir respecto de temas como la modernización tecnológica (Monteiro, C. 1990).

Desde el Estado al mercado

En América Latina no se puede pensar en términos de una sociología de la modernidad por cuanto en ninguno de sus países ha ocurrido un proceso de modernización endógeno, desde la sociedad. Lo que ha ocurrido es una modernización voluntarista de la sociedad por un Estado y una élite occidentalizada la cual, en nombre de la racionalidad, crea las condiciones que permitirán la modernización. De ahí la importancia que ha tenido en el continente la sociología del desarrollo.

Se puede decir, sin exagerar, que durante los últimos 50 años el proceso de modernización pasó del liderazgo absoluto del Estado a lo que hemos llamado una modernización "salvaje", dejada a las fuerzas del mercado. Desde la postguerra impera en el continente la mentalidad desarrollista que hizo del Estado el principal agente de innovación. Hasta los años 70-80 se enfatizó el papel de las instituciones, y entre ellas las estructuras de propiedad que impedían la modernización. Fue un intento de modernización de la sociedad a partir del Estado y sobre la base de la aplicación de una ingeniería social totalizante (Muñoz, 1991).

Durante esta fase, el desarrollo estuvo definido por el intento de un Estado voluntarista y populista, de combinar modernización económica con una movilización social y nacional.

En América Latina no es posible aislar los actores sociales en la medida en que éstos están estrechamente ligados al Estado. Según A. Touraine, el Estado desarrollista es un aparato de movilización social y política que se apoya tanto en la corrupción como en la conciencia nacional, en el clientelismo como en la defensa de intereses corporativistas, en la lucha contra un antiguo régimen como en la represión de los movimientos sociales (Touraine, 1990). Este tipo de proceso llevó a un insuficiente desarrollo de la sociedad civil y de los actores sociales.

Pero, 50 años más tarde, la idea desarrollista ha perdido fuerza y ha dejado el lugar libre para que penetre el modelo liberal. En lo económico, el paso de una regulación por el Estado a una regulación por el mercado ha sido violento. El esquema desarrollista había provocado una fuerte heterogeneidad estructural y una debilidad de los actores sociales. El voluntarismo del

"La situación actual requiere tener presente las exigencias de la modernidad, lo que supone una regulación social del mercado y una relación crítica con la tecnología".

Estado no logró superar, sino acentuar, las contradicciones y conflictos entre sectores sociales, situación que fue enfrentada brutalmente, en muchos países, por las dictaduras militares. Por otro lado, el neoliberalismo supo aprovechar la crisis de los Estados desarrollistas cuya funcionalidad había quedado obsoleta (Muñoz, 1991). En adelante, serán las tecnocracias estatales las que aplicarán las reformas y ajustes necesarios para que se despliegue más libremente la lógica del mercado. No habrá, entonces, otra orientación que la desregulación y liberalización.

Estas tendencias se observan también en otros continentes. La crisis de los modelos nacionalistas coincide con el resurgimiento del modelo liberal y de los movimientos integristas de

afirmación de una identidad cultural.

¿Significa esto que no existe otra alternativa que el populismo y el neoliberalismo? Desde el ángulo que nos preocupa, cual es el papel de los agentes del proceso de modernización y su orientación, la respuesta no es clara. No basta con señalar como lo expresan varios documentos de CLACSO, que hay que fortalecer los actores sociales. Las políticas de ajuste no sólo han acentuado las desigualdades sociales y la dualización de las economías entre el sector integrado al mercado mundial y una economía de supervivencia. También se ha producido una pérdida de control de los Estados centrales respecto de nuevos sectores de poder privados. En muchos países, el narcotráfico reemplaza los mecanismos formales de comercio exterior; la violencia urbana ocupa el lugar de la autoridad pública. El desborde popular puede ser visto como reacción a las deficiencias del sistema distributivo.

La respuesta al falso dilema del "todo Estado" o "todo mercado" radica justamente en una apreciación lúcida de los cambios institucionales que se requieren para que los actores sociales puedan operar sin excluirse unos a otros. Esto supone una nueva asociación entre el movimiento social y la democracia institucional en la que la acción colectiva organizada no pase necesariamente por el Estado. En América Latina ya no es viable una modernización dirigida exclusivamente desde el Estado. Por otra parte, una modernización salvaje tiene un costo social muy alto.

La situación actual requiere tener presente las exigencias de la modernidad, lo que supone una regulación social del mercado y una relación crítica con la tecnología. Esto no significa plantear límites a priori a la iniciativa privada o postular el uso de tecnologías alternativas. Se trata más bien de la participación de los actores (públicos y privados) en un proceso de modernización, desde una situación social y cultural específica. En este esquema, la tecnología debe ser vista más como una relación social que como un medio seguro y único para alcanzar el desarrollo, el progreso.

Una modernización salvaje

Las nuevas tecnologías han hecho realidad el despliegue creciente, a nivel planetario, de la racionalidad instrumental. Ya no es posible sustraerse al imperativo tecnológico. Por ser uno de los mecanismos centrales de modernización económica, vale la pena detenerse y examinar cuál ha sido la relación de los actores sociales latinoamericanos con la tecnología.

Una primera caracterización del proceso de modernización tecnológica en América Latina comienza por reconocer que ésta no ocurrió en forma endógena. La región no ha sido y tiene actualmente pocas perspectivas de devenir un espacio de innovación tecnológica. Esto no significa que no pueda modernizarse por la vía de la importación de nuevas tecnologías. El carácter exógeno del cambio tecnológico define, sin embargo, una particular relación de los actores sociales con la modernización.

En los países capitalistas avanzados, los agentes económicos y educacionales fueron los protagonistas de la búsqueda de soluciones innovadoras frente a la crisis, por la vía de la tecnología. No todos tuvieron éxito, por cuanto no lograron ser competitivos en todo, pero, en su mayoría, mantuvieron vigente un potencial científico-tecnológico que se ubica en la frontera tecnológica internacional. Esto configuró una relación activa con respecto a la tecnología que se ha difundido en el tejido social. En Francia, por ejemplo, frente al desafío de la revolución microelectrónica, se habló de la necesidad de informatizar la sociedad. Las economías más dinámicas de Asia han desarrollado también la idea de la competitividad sistémica, lo que hace que un número creciente de sus empresas tenga éxito en el mercado mundial.

En América Latina, hasta los años 80, el Estado fue el principal agente de modernización tecnológica. La inversión en ciencia y tecnología no la realizaron las empresas privadas, sino que se hizo en las Universidades y los organismos públicos. En muchos casos, las grandes empresas públicas

"El vuelco que han dado los modelos de desarrollo, desde una dirección por el Estado al reino del mercado, parece excluir a los actores sociales de participar en el proceso de modernización".

naturales sigue siendo la vía más rápida de inserción en el mercado mundial. Sin embargo, este modelo de desarrollo tiene dos limitaciones básicas.

En primer lugar, la explotación de recursos naturales no renovables representa una pérdida neta para el país, pérdida que no se incluye en el cálculo económico de costos. En el mediano y largo plazo, la pérdida de recursos naturales, significa vuelta al subdesarrollo. La experiencia chilena de explotación minera, desde fines del siglo pasado, es elocuente al respecto, en cuanto no supo aprovechar el dinamismo generado por las rentas ricardianas de la explotación del salitre y del cobre (Meller, 1990). En el caso de recursos renovables, el éxito de su explotación supone una regulación pública que los Estados no están en condiciones de implementar. También el caso chileno es ilustrativo en cuanto existe alarma por el posible agotamiento de los recursos pesqueros y de bosque nativo.

En segundo lugar, la modernización inspirada en doctrinas neoliberales está alterando la estructura del empleo. El incentivo a la exportación de recursos naturales, el desincentivo a la industria y la desregulación del mercado del trabajo, han tenido como resultado el fuerte desarrollo de actividades primarias que movilizan una nueva clase trabajadora. Se trata del proletariado precario de las zonas agrícolas, pesqueras y forestales. Es una mano de obra con un mayor componente femenino, que no cuenta con los derechos laborales mínimos (contrato, horario de trabajo, seguridad social) y que tiene malas condiciones de trabajo.

Ambos factores no pueden sino alejar el modelo de desarrollo latinoamericano de lo que fue la moderniza-

ción de los países desarrollados. El problema no está en que las exportaciones de recursos naturales sean la base del desarrollo, sino en la necesidad de regular su explotación. Ocurre, sin embargo, que el tema de la regulación y de una institucionalidad adecuada ha caído en desgracia junto con la crisis del estatismo. Por otra parte, un modelo de desarrollo que se basa en grandes masas laboriosas sin calificación, tampoco representa un modelo de desarrollo sustentable.

A modo de conclusión

El vuelco que han dado los modelos de desarrollo, desde una dirección por el Estado al reino del mercado, parece excluir a los actores sociales de participar en el proceso de modernización. Si bien ésta ha sido la tendencia que tiende a generalizarse en los últimos años en América Latina, también están surgiendo voces de alerta sobre los excesos del neoliberalismo. Existe preocupación sobre:

- la necesidad de superar una primera fase de desarrollo exportador en una perspectiva de desarrollo de largo plazo;
- la conveniencia de comenzar a considerar el equilibrio ambiental, y
- la gravedad del impacto social de un desarrollo sin equidad.

La cuestión del modelo de desarrollo de largo plazo no está zanjada mientras no se logre la estabilidad macroeconómica y política. También está pendiente la pregunta de fondo: ¿es posible una modernización social con actores sociales débiles? La progresiva distanciación entre la economía y la política, entre el Estado y la sociedad civil, y la mayor desarticulación de las sociedades contemporáneas no favorece la idea de que los actores sociales históricos vayan a fortalecerse. Ocurre, en realidad, lo contrario y los corporativismos se van deshaciendo lentamente. Lo que parece irrumpir es una gran variedad de sujetos sociales portadores de proyectos que no pasan necesariamente por la relación con el poder político. Más que relaciones de dominación o de dependencia, las relaciones sociales se dan en un campo de iniciativas económi-

cas, de creación cultural, de defensa de identidades locales o de grupo, de estrategias de sobrevivencia.

Los actores sociales no han tenido cabida en los modelos de desarrollo latinoamericanos: el modelo estatista confundió las esferas de lo político con las de lo económico, manteniendo el protagonismo en ambas; el modelo de libre mercado sólo permite el funcionamiento de actores individuales persiguiendo su interés particular. La coyuntura actual ha obligado a incluir en la agenda el tema de la equidad junto al de la competitividad. Resulta imposible abordar ambos temas exclusivamente desde el Estado o desde el mercado. De esta manera se está abriendo un campo para que se produzca una mayor autonomía de lo social respecto del sistema político.

La relación de una sociedad con la tecnología es un buen test de la debilidad de los actores. ¿Quiénes toman las grandes decisiones en materia tecnológica? ¿Cómo se expresan los usuarios de la tecnología? ¿Por qué la tecnología no es objeto de control social? Las respuestas a todas estas preguntas indican que tecnología y modernidad no seguirán trayectorias convergentes mientras no se incorpore la lógica de los sujetos sociales.

Referencias Bibliográficas

- Archer, M., *"Sociology for one world: unity and diversity"*, International Sociology, Junio, 1991.
- Cotta, A., *"Le capitalisme dans tous ses états"*, Paris, Fayard, 1991.
- Fukuyama, F., *"The end of history and the last man"*, citado por Tiryakian, op.cit., 1992.
- Minc, A., *"L'argent fou"*, Paris, Grasset, 1990.
- Meller, P., *"Una perspectiva de largo plazo del desarrollo económico chileno 1880-1990"*, en Blomström y Meller, ed. Trayectorias Divergentes. Comparación de un siglo de desarrollo económico latinoamericano y escandinavo, Santiago, Cieplan-Hachette, 1990.
- Montero, C., *"Cambio tecnológico, empleo y trabajo"*, Documento de trabajo N° 333, Santiago, PREALC, 1990.
- Tiryakian, E., *"Modernisation: exhumateur in Pace (rethinking macrosociology in the 90s)"*, International Sociology, Junio, 1990.
- Touraine, A., *"A critical view of modernity"*, presentación al Congreso Internacional de Sociología, Julio, 1990.
- Touraine, A., *"Qu'est-ce que le développement?"*, Année Sociologique, 1990.
- Muñoz, O., *"Hacia una racionalidad de la acción del Estado en América Latina"*, conferencia Anibal Pinto, México, Santiago, noviembre de 1991.

El Desafío Político de la Educación Indígena en América Latina

Alfredo Prado Prado *

INTERCULTURALIDAD

Las aulas y las escuelas

En efecto, el poblador indígena bajo distintas modalidades está inmerso en la dinámica capitalista, sabe y sufre las leyes de la oferta y la demanda, en especial a través del proceso migratorio del campo a la ciudad. El es testigo de una constante expansión del mercado y de una mayor presencia del Estado en sus poblaciones. Este proceso trae consigo también la multiplicación de la escuela. La buena "educación indígena" se asocia con la construcción de un mayor número de escuelas. Muy pocas veces se reflexiona acerca de las ideas centrales y las opciones metodológicas que entienden y que deberían animar a aquéllas. El método escolar y sus procedimientos consiguientes parecen asegurar a la cultura dominante el predominio de sus contenidos.

Hoy en día se persiste en el punto de vista clásico y tradicional, es decir, el de incrementar el número de aulas manteniendo o prolongando aquellas "prácticas muertas del pasado". La sola presencia de escuelas, ¿resuelve el problema educacional?; la lecto-escritura en castellano, ¿modifica la realidad y las necesidades de la población indígena?

La escuela tradicional universaliza sus contenidos sin distinguir tradiciones, valores, perspectivas e idiomas diferentes. Pese a ello, subsisten los valores de la cul-

Si -como se dice- no hay lugar para proyectos ideológicos totalizadores cuando el mundo asiste a la ruina de los socialismos reales y al devastador ajuste de las economías neoliberales, es tanto más urgente el esfuerzo por construir una educación política que interroge la realidad. En efecto, pese a que conocemos que su suerte corre paralela a la grave crisis económica y política por la que atraviesan nuestras sociedades y los pueblos indígenas, la educación en nuestros países tiene una tarea ineludible que cumplir.

tura originaria. ¿Cuáles la utilidad en la vida diaria del cúmulo de conocimientos e información que se administra a los educandos? Aquella supuesta totalidad informativa, ¿qué repercusiones tiene en los niños indígenas que son ajenos a la historia y las vivencias que se relatan en castellano? ¿Qué decir si los conocimientos impartidos son extraños a su vida, a su ocupación actual y a su futuro? Así por el estilo existen múltiples interrogantes que

acusan a decenas de años de aplicación de un equivocado modelo de educación extensionista en países pluriculturales.

De otro lado, el maestro generalmente tiene una percepción equivocada de su función docente, pues desconoce en gran medida la historia, las aspiraciones, los recursos y más aún el idioma nativo. Muchas veces, aun inconscientemente, expresará sentimientos negativos de subvaloración de la cultura indígena, erigiéndose contradictoriamente en vocero y representante de la cultura dominante. Ello porque se privilegia el comportamiento ciudadano del docente, esta es una evidencia más de esa equivocada sinonimia de educar y castellanizar; el privilegio de esta modalidad repercute negativamente y origina lo que denominamos aculturación y también otros fenómenos, como el desequilibrio entre lo rural y urbano.

En efecto, esta forma de "educación" no distingue ni respeta el derecho a la diferencia; el derecho a aquellos rasgos étnicos que implican una cosmovisión, una escala de valores, unas concepciones socio-jurídicas y éticas y, más aún, un idioma distinto. De hecho, la cultura occidental aísla la educación de la vida diaria y la transforma en "establecimiento": la escuela/

* Educador peruano. Director del CIPA. Ex Coordinador del Programa de Educación en Comunidades Indígenas del CEAAL.

"...el maestro generalmente tiene una percepción equivocada de su función docente, pues desconoce en gran medida la historia, las aspiraciones, los recursos y más aún el idioma nativo".

compartimiento, el colegio/compartimiento, la universidad/compartimiento, la oficina/compartimiento..., entrando en contradicción con la esencia de la educación indígena, que totaliza y explica globalmente la realidad.

Esta escuela clásica es antinómica: siendo discriminatoria, en lo étnico-cultural, busca integrar al alumno al contexto económico dominante. En respuesta, se ven actitudes extremas, como el abandono de las aulas escolares o el equivocado prejuicio y rechazo a todo aquello que es indígena y su contrapeso de rechazo a todo lo occidental.

Las respuestas de las poblaciones indígenas

Cuando la educación es de moldes ajenos y descontextualizada, no contribuye a construir una sociedad participativa ni comunitaria, pues desecha lineamientos democráticos y de respeto a los derechos humanos.

Los pueblos indígenas participan y asumen las tareas educativas, en sus diferentes etapas de desarrollo. No en el aula o la "escuela", sino en la educación global, en la integridad vital. Comuneros, profesores y alumnos alternan sus roles tanto en sus tareas socio-productivas como en sus concepciones socio-políticas y económicas.

Una concepción y una práctica global de la educación, estrechamente vinculada a la vida de las poblaciones indígenas, ayuda para que el estudiante perciba la expansión clásica de la escuela, y su clara tendencia aculturadora, desde otra perspectiva. Es decir, entiendan la marginación y la explotación, conociendo los códigos y símbolos de quienes históricamente los do-

minaron. Sabemos bien que la lecto-escritura en castellano continúa siendo el medio privilegiado para la aculturación, pero es también un fenómeno contradictorio.

La escuela tradicional pese a sus propósitos, no es un ente inmovilizador de la sociedad, por el contrario, termina contribuyendo a las reiteradas demandas de las poblaciones indígenas en favor de la supervivencia de sus parámetros educativos. Sus dirigentes son conscientes de que la educación debe ser recuperada para sí e imprimirle una orientación democrática en busca del respeto a las diferencias y el reconocimiento a sus derechos ciudadanos.

Desde esta perspectiva, aunque sea paradójico, el tránsito por la escuela no siempre será una experiencia desalentadora, se tomará más bien en un elemento de explicación y respuesta a siglos de marginación.

Percibir la modernidad

En países pluriculturales la articulación e interacción entre poblaciones indígenas y el resto del contexto social son fundamentales para consolidar nuevos mecanismos de cooperación y comunicación. En este contexto la educación debe responder a la modernidad. ¿Qué implicancias tiene para las poblaciones indígenas?, y más aún, ¿cómo articular la vigencia de la cultura

"...la cultura occidental aísla la educación de la vida diaria y la transforma en "establecimiento": la escuela/compartimiento, el colegio/compartimiento, la universidad/compartimiento, la oficina/compartimiento..., entrando en contradicción con la esencia de la educación indígena, que totaliza y explica globalmente la realidad".

"...aunque sea paradójico, el tránsito por la escuela no siempre será una experiencia desalentadora, se tomará más bien en un elemento de explicación y respuesta a siglos de marginación".

ra autóctona con los aires de modernidad que recorren el mundo?. Si no encontramos los mecanismos de simbiosis entre la cultura tradicional y la contemporánea, no tendremos respuestas para el futuro. En términos socio-políticos (más que en términos metodológico-instrumentales) la modernidad en nuestros países está vinculada a la democratización social y al derecho a la diferencia. Para la mayoría de los pueblos indígenas los beneficios de la ciudadanía les siguen negados. Los partidos políticos más representativos del país no recogen las aspiraciones de los grupos indígenas. Gran parte de ellos no han dimensionado adecuadamente la importancia del factor étnico-cultural, quedando rezagados en el interminable debate entre clasismo e indigenismo. Generalmente, estas concepciones extremas no reconocen las reivindicaciones concretas de la población indígena, reivindicaciones cuyo trasfondo reside más que en la defensa de la tierra, en la cultura. Para el indígena la defensa de su hábitat implica la defensa de su producción material y espiritual que hace posible su vida.

Aquellas reivindicaciones no se orientan sólo a las que tienen una connotación económica, sino también a las discriminaciones de carácter social y cultural; es decir, el poblador indígena es explotado económicamente y a la vez marginado culturalmente, ambas acciones de modo unitario ejercen influencia decisiva en la reproducción socio-cultural de estos pueblos.

El reto consiste en recuperar y extender las modalidades de democracia, participación y equidad que se practican en las poblaciones indígenas.

El relato de César Vallejo en el que el mejor alumno del aula, el niño

"El reto consiste en recuperar y extender las modalidades de democracia, participación y equidad que se practican en las poblaciones indígenas".

indígena Paco Yunque, discriminado no sólo por el contexto, sino por el "niño rubio y gordo vestido de blanco", terminaba siempre "llorando y agachado", debería concluir con el reconocimiento de un sistema educativo de equidad y de respeto a las diferencias como sustento del sistema democrático.

Esto será posible solamente si la educación vinculada a la acción política, es decir, al ejercicio del poder por parte de las poblaciones indígenas lo- gre, en sus respectivas zonas y/o re- giones, implementar y ejecutar progra-

mas interculturales libremente elegi- dos. Ello implica que las poblaciones indígenas y sus organizaciones repre- sentativas reivindiquen para sí un es- pacio propio frente al Estado y la cultu- ra dominante. En consecuencia, las metas y objetivos que formulen los gobiernos en materia educativa no se basarán en la cultura "única" que indu- ce a que los escolares internalicen una escala de valores exclusivamente ci- tadina y occidental en obvia subvalo- ración de comportamientos y valores indígenas. En otros términos, el co- nocimiento colectivo deberá sociali- zarse desde una perspectiva crítica, sin sobrevalorar ni menoscabar a las culturas milenarias.

Por su parte, la educación indí- gena no puede ser concebida como la simple transmisión de conocimientos, pues su función primordial es contri- buir al desarrollo del hombre en rela- ción a sus recursos naturales, sus an- tecedentes históricos y su proyección

"...la educación indígena no puede ser concebida como la simple transmisión de conocimientos, pues su función primordial es contribuir al desarrollo del hombre..."

futura, partiendo de una necesaria re- definición de la cultura originaria.

La educación contemporánea en comunidades indígenas tiene también la gran tarea de recuperar los conoci- mientos, la tecnología y los valores de lo que algunos impropriadamente denomi- nan sub-cultura. La cultura andina, a pesar de los siglos de adversidad muestra gran vitalidad desde el uso del idioma quechua hasta las manifesta- ciones socio-culturales expresadas en las festividades.

Ayacucho, mayo de 1993

La Cuestión Bilingüística Intercultural en la Agenda Educativa de América Latina

Annelies Merkx*

INTERCULTURALIDAD

Introducción

La educación que se ha ofrecido durante muchos años ha sido inadecuada. No solamente se trata de una relativamente escasa cobertura educativa, sino también de una dudosa calidad de la educación, lo que se manifiesta en repitencia, deserción temporal o definitiva, analfabetismo absoluto o funcional, enajenación cultural y repliegue de las lenguas indígenas maternas. Esta situación requiere una respuesta educativa propia. Este artículo empieza con un breve resumen de la historia de la Educación Bilingüe Intercultural en América Latina, continúa con la descripción de la situación actual en los países con una mayor concentración de etnias indígenas y termina con algunas recomendaciones. Sin embargo, no pretende ser

Los años 1992 y 1993, declarados por las Naciones Unidas respectivamente "Año de la Conmemoración del Quinto Centenario del Encuentro de Dos Mundos" y "Año de los Pueblos Indígenas", han despertado un nuevo interés hacia la revalorización de la cultura indígena. Los organismos internacionales, no-gubernamentales, gobiernos y organizaciones indígenas han multiplicado sus esfuerzos para resolver los problemas que enfrentan las comunidades indígenas en campos como Desarrollo Local, Salud, Derechos Humanos, Medio Ambiente y Educación. En América Latina, con alrededor de 30 millones de indígenas que hablan unas 400 lenguas diferentes, concentrados en países como Bolivia, Ecuador, Guatemala, México, Paraguay y Perú, la Educación Bilingüe Intercultural ha empezado a tener un lugar importante en las políticas educativas oficiales de los gobiernos y en las líneas de acción de diferentes organizaciones. Sin embargo, la transición hacia la revalorización de las lenguas y culturas indígenas ha sido muy lenta y todavía falta mucho que hacer para una educación de calidad para los pueblos indígenas.

un documento acabado ni exhaustivo.

Breve historia de la educación bilingüe intercultural

Si bien al principio de este siglo no había educación para los indígenas ("un indio perdido, un indio perdido"), en los años 30-40 un grupo de personas, principalmente por razones religiosas, empezó a preocuparse por la educación de los indígenas. Los pioneros aprendían las lenguas maternas de los indígenas para la evangelización, mientras que el objetivo principal de la educación indígena era la enseñanza del castellano para integrar a las diferentes etnias indígenas a la vida nacional. Aunque varias de estas iniciativas nacieron posiblemente

Experta asociada de UNESCO/OREALC.

con buenas intenciones, los resultados eran con frecuencia frustrantes y desesperantes.

Este tipo de enseñanza se llama el programa de la castellanización (Consuelo Yáñez, 1988). El castellano y los contenidos occidentales forman la base de la educación, ignorando totalmente las culturas y las lenguas indígenas. Desde el primer día en el colegio, los alumnos se ven forzados a exteriorizar toda su experiencia personal y su bagaje cultural, sus sentimientos, emociones, idioma, su cosmovisión, sus conceptos sobre la naturaleza y el medio ambiente, sus creencias y religiones. Esto significa que los niños deben olvidar todo lo que han aprendido de su familia y adaptarse a otro idioma y a conceptos ajenos a los suyos. En su práctica, los profesores rurales usan los mismos libros de textos que sus colegas de la capital que enseñan a alumnos de clase media-alta. Obviamente, este tipo de educación discrimina a los niños indígenas desde el primer día de la clase y el resultado es que la mayoría de los niños indígenas deja el colegio, temporalmente o para siempre, antes de finalizar la educación básica, después de haber estado muchos años en el colegio. Muchos de estos niños son los analfabetos adultos de hoy.

Después de haber notado las dificultades que tenían los niños indígenas con el idioma y los contenidos en los programas de castellanización, se introdujo el modelo de transición en los años setenta. Este modelo reconoce la lengua propia de los indígenas y la utiliza durante los primeros años del proceso de escolarización de los niños como puente para un aprendizaje más rápido y efectivo del idioma oficial, pero el currículo no toma en cuenta la cultura original en sus contenidos. Estos primeros proyectos experimentales de educación bilingüe exigían encontrar soluciones a varios problemas, como la escritura de varias lenguas ágrafas; un consenso sobre la normalización lingüística; las diferencias dialectales; materiales didácticos y la formación de profesores indígenas.

A fines de los años setenta se empezó a usar el concepto "bicultural" para subrayar la exigencia de introducir en la didáctica también aspectos de la cultura indígena. Se introdujo el modelo de Educación Bilingüe Bicultural. Este programa se caracteriza por el uso de dos idiomas durante toda la educación básica y la introducción de conocimientos sobre las dos culturas en que viven los niños indígenas. La introducción no va más allá de la interpretación tradicional de cultura, o sea artesanía, medicina, familia y sociedad.

En los años ochenta, después de varios años de silencio y de problemas ocultos, hacen su ingreso en el escenario político los movimientos indígenas organizados, quienes empiezan a reivindicar un espacio institucional y

social para su lengua y cultura, discriminadas durante tanto tiempo. La educación bilingüe entra en una etapa de institucionalización en el marco de los sistemas educativos formales. No se puede ignorar por más tiempo el hecho de que muchos niños usan una lengua vernácula en el hogar y otra lengua en la escuela. Pero, más allá de la lengua, hay otros valores culturales que tienen que defenderse, como costumbres, tradiciones, manifestaciones religiosas y artísticas, mitos y leyendas, creencias, cosmovisiones y organización social y económica de los indígenas. Estas inquietudes llegaron a la formulación de un programa de Educación Bilingüe Intercultural o Educación Intercultural Bilingüe. El objetivo principal es ayudar a los niños a encontrar un equilibrio en el manejo de dos idiomas, ayudarlos a comportarse en diferentes situaciones y culturas, con una autoestima alta y con orgullo de su propia cultura. La alfabetización se inicia en la lengua materna y después, de manera paulatina, se introduce el castellano como segundo idioma, hasta llegar a un 50% de tiempo para ambas lenguas. En las diferentes asignaturas como matemáticas, ciencias sociales o naturales, se usa uno de los dos idiomas, según el contenido (de carácter indígena o de carácter occidental).

Situación actual en la región

En un informe de UNESCO/OREALC sobre la situación educativa en América Latina y el Caribe (1980-1989) se muestra que se ha superado progresivamente el problema del acceso a la educación general básica en la región, pero también se indica que persisten ciertas limitaciones en las zonas rurales, en la regiones de extrema pobreza y en las reducciones indígenas. El problema más grande es la calidad de educación en la región. Las tasas de repetición en la educación básica son altas, sobre todo en el primer grado donde un 40% de los niños repiten el grado, la mayoría de ellos de familias indígenas. Un porcentaje más alto nunca llega al cuarto grado. De estas cifras se desprende claramente que los sistemas educativos aún no han logrado satisfacer las necesidades básicas de las poblaciones indígenas (Schiefelbein, E. et al. 1992).

Las razones del alto índice de deserción escolar de los niños indígenas son la brecha entre el idioma de su casa y el idioma oficial del colegio, la discrepancia de pensamiento y visión del mundo entre los alumnos indígenas y profesores no-indígenas, el prejuicio social existente sobre las culturas nativas y el desprecio implícito o explícito de la educación occidental hacia las culturas nativas, la contradicción entre calendarios y horarios escolares y las actividades sociales de los grupos indígenas, métodos, didácticas y metodologías tradicionales de enseñanza-aprendizaje y la distancia entre el colegio y las casas de los alumnos. Todos estos hechos se han negado por mucho tiempo, culpando a los niños de ser tontos o incluso retardados por no entender el idioma ni el contenido ajeno de su propia realidad. No se han tomado en cuenta factores como la falta de textos escolares adecuados en contenido y lengua; la falta de una didáctica adecuada para la lectoescritura; la falta de una didáctica adecuada para el aprendizaje del

"Las razones del alto índice de deserción escolar de los niños indígenas son la brecha entre el idioma de su casa y el idioma oficial del colegio, la discrepancia de pensamiento y visión del mundo..."

castellano como segundo idioma; la escasez de docentes indígenas y falta de recursos económicos. Además, se puede observar la falta de comunicación entre los diferentes proyectos en distintos países de la región. Es doloroso ver que tantos esfuerzos para mejorar la calidad de educación indígena no tienen el éxito esperado, porque no hay mucho dinero para estos proyectos y se están repitiendo los mismos errores por no conocer otras experiencias.

Hoy en día, se ha desarrollado en casi todos los países que tienen un significativo porcentaje de población indígena, un proceso de institucionalización de la Educación Bilingüe Intercultural. El mayor nivel de conciencia acerca de la compleja y heterogénea realidad lingüística y cultural de muchos países de la región, y la importancia de la lengua y cultura maternas como instrumentos imprescindibles del progreso educativo han llevado a muchos gobiernos a abrir un espacio pedagógico específico que satisfaga estas necesidades. Se han creado Programas Nacionales o Direcciones Generales de Educación Bilingüe en países como Ecuador, Bolivia, Perú, Guatemala y México (Amadio, M. 1990).

En la legislación de diferentes países que tienen una importante población indígena se puede observar un progreso hacia la revalorización de las culturas y lenguas originales, pero la voluntad política no es suficientemente fuerte para satisfacer verdaderamente las necesidades básicas de los pueblos indígenas. Las decisiones e intereses dependen todavía de las recomendaciones y resultados de reuniones internacionales organizadas por organismos internacionales. En la práctica, la educación bilingüe intercultural está limitada en varios países a proyectos que involucran a algunos colegios de las zonas rurales, con dinero de afuera y que son ejecutados por organismos internacionales y no gubernamentales.

Las evaluaciones de proyectos bilingües de los últimos años han demostrado generar una mayor motivación en los alumnos, lo que incide positivamente en la disminución de la repetición, del ausentismo y de la deserción temporal y permanente. Esto también es el resultado del respeto por la vida cotidiana en el campo. Algunos currículos tienen una adaptación a las épocas de siembra y cosecha en las zonas rurales.

La expansión de la educación bilingüe intercultural no se ha restringido solamente a la educación formal. Existen algunas experiencias positivas en el campo de la educación de adultos indígenas, a través de programas de radio, diario y televisión. La acción de UNESCO/OREALC, por medio de su Proyecto Principal de Educación, tiene una larga experiencia en educación indígena, tanto para adultos como para niños. Se trabaja simultáneamente en 4 campos, a saber: la formación de docentes indígenas, la formulación de políticas, la producción de materiales y la investigación.

En la próxima reunión de los Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, PROMEDLAC V, que tendrá lugar en Santiago de Chile, del 8 al 11 de junio de 1993, en una de las dos mesas redondas que se realizarán en esta reunión se prestará especial atención a la necesidad de Educación Bilingüe Intercultural en la región. Especialistas

de UNICEF y OREALC formularán lineamientos para una política sustantiva de Educación Bilingüe Intercultural en base a sus experiencias.

En Bolivia, la educación bilingüe intercultural es una de las prioridades dentro de la Reforma Educativa. La oficina nacional de UNICEF está trabajando con el Ministerio de Educación en 114 escuelas con 5.000 alumnos de habla Quechua, Aymara y Guaraní. Han elaborado libros de textos en estos tres idiomas y las experiencias son positivas. En las áreas andinas, los niños mejoran en lectura, escritura y en matemáticas, mientras que los alumnos de la Amazonia obtienen mejores resultados en ciencias sociales y naturales. En general, los niños se sienten mejor en el aula y tienen una mayor autoestima.

También se puede observar que los padres de familia tienen más interés en la educación de sus hijos, a pesar de sus dudas al principio de los diferentes proyectos. La Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC, ha desarrollado con el Ministerio de Educación de Bolivia libros de textos en Quechua y Aymara para la alfabetización de adultos. OREALC y UNICEF están organizando un curso regional para mujeres líderes indígenas sobre identidad, género y educación, que se realizará en septiembre de 1993 en Cochabamba, Bolivia.

En Chile, oficialmente, no existe una educación bilingüe intercultural para la educación básica, a pesar de la aprobación por el Senado de la Ley Indígena. Recientemente se ha empezado a prestar atención a la formación de docentes aymaras (abril 1993); docentes pascuenses y docentes mapuches (1992) en diferentes universidades. UNESCO/OREALC da asistencia técnica a estos programas y, dentro del programa MECE rural del Ministerio de Educación, se presentó un proyecto piloto que cuenta con la cooperación de docentes de la VIII Región cuyo objetivo es formular propuestas para una educación intercultural para los alumnos mapuches de educación básica.

En Guatemala, alrededor de 9 millones de personas (50% del total) hablan una o más de las 22 lenguas vernáculas (Chiodi, F. 1988). A pesar de la cantidad de etnias indígenas, sólo recientemente se ha institucionalizado la educación bilingüe, a partir de las reformas educativas de 1988. En muchos casos, se trata de modelos de transición: uso de la lengua vernácula para introducir el castellano. La educación indígena está también basada en proyectos que cuentan con apoyo económico externo. El interés político en la educación bilingüe es limitado.

En México, dentro de la Secretaría de Educación, se encuentra la Dirección General de Educación Indígena que

"En la legislación de diferentes países que tienen una importante población indígena se puede observar un progreso hacia la revalorización de las culturas y lenguas originales, pero la voluntad política no es suficientemente fuerte..."

"Persiste una tendencia a considerar la dimensión intercultural como algo que atañe exclusivamente a la población indígena, cuando en realidad debería incluir a toda la educación nacional de un país con vistas a fomentar el respeto, conocimiento y entendimiento recíprocos".

forma parte de los Programas de Educación Básica. Sin embargo, esta Dirección cuenta con un presupuesto muy reducido. La existencia de muchas lenguas vernáculas con sus diferencias regionales dificulta una política sustantiva de educación indígena. La DGEI atiende a alumnos de unas 40 etnias indígenas, con una cobertura del 50% de la población indígena en edad escolar. Existen libros de textos en algunas de las lenguas vernáculas y cartillas con dibujos para que los profesores las completen de acuerdo con la variación lingüística de la región en que trabajan.

Aunque Paraguay es el único país casi totalmente bilingüe de América Latina en lo que se refiere a idioma hablado, no se ha logrado introducir la educación intercultural bilingüe en la educación formal, tal como se propuso en el Congreso Nacional de Educación en 1992. Aunque los artículos 140 y 77 de la Constitución Nacional establecen el rango oficial de dos idiomas (Castellano/Guaraní) y obligan a impartir una educación bilingüe intercultural, en la práctica, sólo se ha introducido la educación bilingüe intercultural en 30 colegios en el país.

En Perú, en 1987, se creó la Dirección General de Educación Bilingüe dentro del Ministerio de Educación, sin embargo, debido a restricciones presupuestarias, desde el año 1992 no está funcionando. En Puno, con la contribución técnica y financiera de la agencia alemana GTZ, se creó la Universidad del Altiplano donde se forman docentes bilingües. Este proyecto ha elaborado libros de texto para las diferentes asignaturas en los dos idiomas vernáculos más importantes: el Aymara y Quechua. La reforma educativa contiene una propuesta para mejorar la educación bilingüe intercultural de los indígenas y otra para introducir la educación intercultural en todo el país. Sin embargo, la educación bilingüe intercultural no forma parte de las prioridades de la política educativa del país.

Recomendaciones

Persiste una tendencia a considerar la dimensión intercultural como algo que atañe exclusivamente a la población indígena, cuando en realidad debería incluir a toda la educación nacional de un país con vistas a fomentar el respeto, conocimiento y entendimiento recíprocos. No se han tomado en serio algunas propuestas (en Ecuador y Perú) para introducir educación intercultural bilingüe a nivel nacional. La persistencia de este enfoque negativo explica que, en muchos casos, la educación bilingüe intercultural es considerada como una actividad sólo de importancia para una minoría y aislada del resto del sistema educativo nacional. Es así como la población indígena se mantiene en la marginalidad. ¿Cómo se puede lograr una mejor comprensión entre las diferentes etnias, donde exista tolerancia y no discriminación, cuando una minoría está obligada a entender dos idiomas y dos culturas y la mayoría recibe información negativa y discriminatoria sobre los grupos minoritarios con quienes comparten el mismo país?

Si las Naciones Unidas quieren proclamar 1995 como Año Internacional de la Tolerancia, es el momento propicio para empezar con una educación intercultural en los países en América Latina, ya que la verdadera educación intercultural involucra a toda la sociedad. La lucha contra la discriminación pasa por el respeto y el aprecio del valor de la diferencia por parte de cada uno de nosotros. El papel de la educación en este proceso es fundamental. Recordemos que la intolerancia viene de la población nacional hacia los indígenas y no al revés!

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amadio, Massimo. "Dos decenios de educación bilingüe". En: *Perspectivas* 75, Revista trimestral de educación, UNESCO, vol. XX, no.3, 1990.
- Chiodi, Francesco (compilador). *La Educación Indígena en América Latina*. México, Guatemala, Ecuador, Perú, Bolivia. Tomo I y tomo II. MEC/GTZ & ABYA-YALA, Quito, Ecuador y UNESCO/OREALC, 1990.
- Schieffelin, Ernesto et al. *Situación Educativa de América Latina y el Caribe, 1980-1989*. Proyecto Principal de Educación, UNESCO/OREALC, 1992.
- Yáñez Cassio, Consuelo. "Estado de arte de la educación indígena en el área andina". En: *La Educación*, Revista Interamericana de Desarrollo Educativo, No. 102, Año XXXII, Washington, 1988.

Educação Indígena No Brasil:

Problemas e desafios globais

Marina Kahn*

INTERCULTURALIDAD

Para introduzir o assunto esclareço que tomo como ponto de partida duas premissas, sendo a segunda o desdobramento da primeira: uma, é de que não existe uma política de educação indígena no Brasil, a outra é que não havendo uma educação, mesmo que formal, propriamente indígena, devemos nos remeter sempre que tratamos do assunto, à educação escolar indígena.

O Brasil, diferentemente da maioria dos outros países da América Latina teve sua população indígena reduzida a quase 250 mil indivíduos, que se dividem em aproximadamente 200 etnias, com 170 linguas até agora registradas. Desde o império até os mais recentes dias da República, o país jamais se ocupou em traçar uma política cultural voltada para essa realidade. Por consequência - e pelo próprio caráter de minoria a que se viram submetidas essas etnias - quando mencionamos "educação indígena" estaremos nos referindo ao conceito mais específico, porém mais preciso de "educação escolar indígena".

Os anos 80 foram um marco no que diz respeito ao movimento indígena organizado brasileiro, motivados também pela definição da nova Constituição. Foi o início da uma mobilização dos próprios sujeitos das reivindicações culturais que estavam sendo lançadas na arena de um país que sempre se orgulhou de sua democracia racial e uniformidade lingüística. O mais recente texto constitucional brasileiro, assinado em outubro de 1988, reconheceu os direitos originários dos índios sobre as terras que tradicionalmente ocupam e a sua organização social, segundo seus costumes, línguas, crenças e tradições. Isso implicou na inédita aceitação do direito dos índios à diferença - rompendo com a tradição assimilacionista que prevaleceu nas Constituições anteriores - e abriria espaço para que se pusesse fim ao

Discorrer sobre a questão da educação indígena no Brasil, seus problemas e desafios globais é tarefa por demais pretensiosa para um artigo dessa proporção. É tema para debates, seminários, simpósios, e esta exposição, espero, poderá lançar as bases para uma discussão que já sem tempo deve ser levada no Brasil é América Latina.

exclusivo exercício da tutela que sempre marcou a relação do Estado com os povos indígenas no Brasil. Ou seja, leis promissoras para um país onde as formas de intervenção definidas pelo Estado preocupavam-se primordialmente em evitar a destruição física dos povos indígenas, mas que assumiam como inevitável o desaparecimento das culturas indígenas. A experiência histórica demonstrava, entretanto, que o processo de mudança desencadeado pela presença dos brancos majoritários dentro e ao redor das sociedades indígenas conduzia a reformulações sócio-culturais, mas não à transformação dos índios em não-índios; conseguiu-se que esta constatação fosse assimilada pela nova legislação através do reconhecimento da existência e manutenção das minorias étnicas. Ocorre, por outro lado, que a experiência histórica brasileira nos revela, também, outra verdade: não basta uma Constituição. É preciso que as políticas gerais de governo reflitam seus princípios em práticas abrangentes e interventoras, de modo a garantir uma transformação na concepção que os estadistas tradicionalmente mantêm para as políticas públicas.

Começam aí os problemas. O sistema de ensino brasileiro está falido. Para malos: brancos e negros, pretos e pobres, classe média urbana, camponeses, favelados, enfim, não houve projeto de alfabetização popular em massa que tenha trazido resultados positivos a longo alcance, não houve projeto de escolas-internatos que solucionasse tanto a questão do analfabetismo quanto a da fome, tampouco projetos de alfabetização de adultos que recuperassem o

* Investigadora do Centro Ecuménico de Documentação e Informação (CEDI), São Paulo, Brasil.

tempo perdido. Em poucas palavras, educação não é prioridade no Brasil... Nesse quadro, e no que diz respeito aos índios, se foi necessário aguardar por 488 anos para que a sociedade brasileira admitisse a existência de diferentes etnias dentro das fronteiras do país, como esperar que as minorias indígenas tenham acesso, ao que lhes foi outorgado como de direito?

Inicia-se portanto, a partir daí, uma discussão paralela, que vai além do aspecto político e que alcança um nível mais conceitual sobre educação. Em primeiro lugar, a velha questão: a educação que temos, é a educação que queremos? Em segundo lugar, e por consequência, esse modelo de educação que temos poder ser transposto, desde que devidamente adaptado (sic), para as propostas de ensino formal reivindicadas pelos índios? Não só temos uma política educacional comprovadamente falida pelas razões de ordem econômica que assolam o país, mas porque ela em si é formulada de modo a acentuar a dicotomia estabelecida entre fartura de mão-de-obra barata desqualificada/minoria de quadros técnicos qualificados. Não é o objetivo deste artigo desenvolver a esta questão especificamente. Ela se coloca, porém, quando repercute no modelo de escola levado aos centros não urbanos brasileiros, o que, consequentemente, repercute nos programas oficiais quando estes são oferecidos aos índios.

É necessário, para entrar especificamente no tema, um brevíssimo histórico. A tradição indigenista brasileira de pautou, como já mencionamos acima, em estimular formas sociais e econômicas que geravam dependência e subordinação, da terra e do trabalho indígena a uma lógica de acumulação. O lema era integrar, civilizar o índio (sic) concebido como um estrato social submetido a uma condição étnica inferior, sob os moldes da cultura ocidental cristã. Isto se confirma quando os órgãos oficiais de tutela - o Serviço de Proteção ao Índio e depois a Fundação Nacional do Índio - estabeleceram convênios com instituições religiosas de diferentes credos para que elas se incumbissem de implantar o trabalho escolar dentro das aldeias. O próprio Estado tutor nunca se preocupou em colocar em prática uma política de educação específica para o índio, sequer em dialogar com antropólogos, pedagogos e lingüistas para estabelecer como eles - e não com as igrejas - o trabalho de idealizar e realizar uma escola indígena.

A partir dos anos 70, quando a sociedade civil se mobiliza pela questão das minorias, surgem as inúmeras organizações não governamentais de apoio ao índio. Setores progressistas da igreja católica querem rever sua inserção na história do país como os agentes de contato com os povos indígenas e propiciam, discussões que pretendem resgatar o trabalho de recuperação de identidade étnica desses povos. As Universidades se mobilizam em torno do assunto: os cursos de lingüística incrementam os levantamentos e estudos das línguas indígenas; antropólogos subsidiam projetos de educação escolar indígena geralmente encaminhados por agências não governamentais; matemáticos, geógrafos e historiadores dedicam-se cada vez mais aos estudos de assuntos ligados ao etno-conhecimento. Surpreendentemente, são os pedagogos os que tem uma

inserção mais tímida na área.

Para o cidadão comum, o Estado oferece uma mera instrução, sinônimo de prestação de serviços. Formular, portanto para as minorias étnicas (e aqui não me refiro somente aos índios) um modelo educacional diferenciado é inconcebível tanto quanto tem sido admitir que o sistema como um todo não é nem democrático, nem dotado de conteúdo e sentido filosófico.

Nessa conjuntura, em relação à problemática indígena em geral e, portanto, na formulação de uma prática pedagógica juntos aos índios, existem duas vertentes: uma é a vertente oficial. Leia-se aí as escolas do órgão indigenista que transpõem o modelo das escolas rurais e as vezes até urbanas para dentro das aldeias indígenas, ou as escolas das missões, cuja fundamentação teórica mais aprofundada vem de uma área da lingüística na qual a meta é civilizar os índios com a introdução do evangelho também nas suas línguas maternas. A outra vertente tem origem nos anos 80, quando setores organizados da sociedade civil encampam, através das organizações não-governamentais, atividades de intervenção e assessoria às comunidades indígenas em seus projetos políticos. O processo de recuperação dos territórios indígenas foi decisivo na demanda por um ensino escolar formal que viesse ao encontro das expectativas surgidas com o novo tipo de contato mantido com as autoridades do poder federal. As lideranças indígenas, ao se dirigirem às autoridades federais, ao mesmo tempo em contato direto com as forças políticas locais interessadas em suas terras - madeireiros, mineradoras, garimpeiros e fazendeiros, foram percebendo que aquela escola implantada lá não lhes era de nenhuma serventia. Uma matemática incapaz de fazer os índios controlarem anos de trocas comerciais injustas, um código escrito limitado a uma cultura alienada de trechos da Bíblia ou dos patéticos bô-ô-bô.

Nesse contexto é que nasceram propostas de escolas que, embora poucas (algumas já tem quase quinze anos de trabalho contínuo), se voltam sobretudo para a formação de professores indígenas, acompanhamento das escolas e definição de currículos específicos. É o caso do projeto denominado "Uma Experiência de Autoria" desenvolvido pela Comissão Pró-Índio do Acre e do trabalho do Centro Magüta junto aos Ticuna, povo que habita o alto rio Solimões, na fronteira amazônica com o Peru e a Colômbia. Inúmeros outros, com menor tempo de existência, mas tão temazos na tentativa de se estabelecerem e conseguirem financiamento, vêm sendo gradativa e crescentemente implantados a partir de demandas das próprias associações ou lideranças por intermédio das organizações de apoio à causa indígena que, por sua vez, buscam a assessoria de grupos de estudos e pesquisas dentro de algumas universidades do país⁽¹⁾. Cinco anos depois de assinada a Constituição, todas essas instituições ainda tentam garantir a formulação de uma política nacional de educação indígena cujos principais pontos são: 1) a vinculação e reconhecimento das escolas

(1) Universidade Estadual de Campinas, Universidade de São Paulo, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Pernambuco e Universidade Federal do Pará são as principais.

indígenas no Sistema Nacional de Educação; 2) o uso das línguas maternas e incorporação dos processos próprios de aprendizagem como base de implantação da escola formal; 3) o desenvolvimento de programas, currículos e materiais didáticos específicos e diferenciados para as escolas indígenas; 4) preparação de recursos humanos especializados para a formação de professores indígenas.

Para agravar o contexto de luta por abertura de espaço institucional e político para a educação escolar indígena, um ato formal do governo federal subtraiu da Fundação Nacional do Índio, em decreto assinado em fevereiro de 1990, o papel de centralizar e coordenar as escolas nas comunidades indígenas. A tarefa foi repassada ao MEC (Ministério da Educação), numa atitude que só veio reforçar a suspeita do crescente enfraquecimento político do órgão indigenista oficial brasileiro. Esse ato é uma façanha de dois gumes: de um lado, um ganho no aspecto legitimador das eventuais ações que viessem a ser tomadas dentro do MEC, no sentido de colocar em prática uma política nacional de educação escolar indígena, poder nunca fornecido para a FUNAI (ou conquistado por ela); por outro, o perigo de se ter entregue o poder real de gerenciamento dessas políticas nas mãos dos municípios que, em sua maioria, são absolu-

tamente anti-indígenas. O MEC não têm, no Brasil, poder executivo e repassa aos estados e municípios as verbas necessárias para que cada um desenvolva seus projetos de governo. É até agora, três anos depois de assinado o decreto. O MEC ainda não conseguiu definir os rumos que dará para a educação indígena. A FUNAI se vê cada vez mais esfaçada e os municípios com mais espaço para traçarem políticas, investem claramente no trabalho de apagar qualquer vestígio de presença indígena nas suas fronteiras.

O desafio continua lançado. Resta saber por qual prioridade: Conseguir que o Sistema Nacional de Educação repense imediatamente a concepção de educação para o país; formule depois um conceito de educação para minorias; ou que faça as duas coisas concomitantemente. O que não se pode mais admitir é o atual discurso disseminado nas repartições públicas "preocupadas com educação indígena" que remetem para uma falsa sensação de dever cumprido: incorporaram o tirânico clichê antropológico de "determinismo cultural", as frases de efeito do jargão pedagógico do "aprender-construído-em-processo" e da verdade inquestionada da lingüística de que "só se aprende estudando na língua materna"...

La Cuestión de la Educación Indígena Centroamericana

César Picón*

INTERCULTURALIDAD

Situación general y educativa de la población Indígena Latinoamericana

El autor ha hecho un seguimiento de las indagaciones en este tema durante las dos últimas décadas y sus visiones en detalle están contenidas en el estudio intitulado "Hacia una estrategia de formación de promotores indígenas y de promoción indígena en América Latina". Las conclusiones principales del estudio en referencia son las siguientes:

1. Las poblaciones indígenas constituyen en las sociedades modernas de América Latina el sector que vive el más agudo estado de marginación, subdesarrollo y de dependencia. Las etnias indígenas están subordinadas política y culturalmente. Así alternativas "integracionistas" han fracasado históricamente, porque no han sabido o no han querido interpretar los genuinos intereses históricos de las poblaciones indígenas.

2. A pesar de los esfuerzos que se vienen localizando hasta ahora en el campo de la educación indígena, todavía hay mucho que hacer en términos de conocimiento, explicitación, divulgación e interiorización de la pluralidad cultural y lingüística en los países latinoamericanos que tienen poblaciones indígenas. No hay en los países, en rigor, una política de desarrollo cultural igualitario para los diversos grupos que conforman la sociedad nacional.

No hay definiciones políticas, debidamente operacionalizadas e im-

Los estimados censales del 90 indican que la población indígena latinoamericana alcanza más o menos 30 millones y que dicha población es cuantitativamente considerable en Bolivia, Perú, Ecuador, Guatemala y México.

Aproximadamente el 10% de dicha población corresponde a los países del istmo centroamericano.

plementadas, en relación con el desarrollo de las poblaciones indígenas, en cuanto componente indispensable de los procesos de desarrollo global de las respectivas sociedades nacionales.

3. No hay políticas y estrategias nacionales de desarrollo educativo orgánico de las poblaciones indígenas, como elementos de apoyo a procesos más amplios de desarrollo de las poblaciones indígenas.

4. En general, la concepción y praxis de la educación indígena no han tenido como sustento los siguientes elementos básicos:

- su propia e intransferible realidad;

- el grado de desarrollo de cada una de las etnias;

- el uso y enriquecimiento de las lenguas nativas y su complementación

estratégica, de ser necesario, con la castellanización asumida como el aprendizaje de una segunda lengua;

- la rica experiencia de los procesos educativos informales y no formales de las poblaciones indígenas;

- el saber científico y tecnológico popular de las etnias;

- sus formas de organización social y de organización para la producción;

- sus prácticas y potencialidades para la autogestión de los servicios educativos.

5. Se requiere concretar esfuerzos orientados a la democratización cultural y educativa en las sociedades nacionales de América Latina. En los casos nacionales que correspondan, tales esfuerzos deben intensificarse en apoyo al desarrollo cultural y educativo de las poblaciones indígenas. Para operacionalizar el propósito señalado es necesario definir e implementar un proyecto educativo de las poblaciones indígenas, teniendo en cuenta las realidades concretas y heterogéneas de las etnias dentro de sus respectivos contextos histórico-sociales.

6. Todavía no están sólidamente formuladas las decisiones políticas, conceptuales y técnicas sobre la alfabetización y castellanización de las poblaciones indígenas. Aún subsisten rezagos de una falsa dicotomía. Es posible que la razón esté en el hecho de que algunas veces la castellanización ha sido considerada como instrumento de sustitución y, peor todavía,

* Experto principal de la Oficina de UNESCO de Panamá.

de extinción de las lenguas vernáculas.

7. La experiencia histórica de América Latina registra acciones de educación bilingüe y bicultural, conceptualizadas y operacionalizadas en forma unilateral, recargando todas las tareas y responsabilidades en las poblaciones indígenas en lugar de promover y apoyar una responsabilidad socialmente compartida con vocación de justicia social.

8. No hay una política de formación de personal de las etnias indígenas para facilitar su desarrollo autónomo. Con miras a tal propósito es fundamental considerar la carencia de cuadros de promotores de base.

9. No se advierte una coherencia doctrinaria, metodológica y estratégica entre los agentes que participan apoyando el desarrollo educativo de las poblaciones indígenas. No hay un uso racional de los recursos de que dispone el estado para dar tal apoyo. No hay una movilización de la sociedad nacional para apoyar en forma solidaria y con respeto el desarrollo cultural y educativo de las poblaciones indígenas. Se requiere definir y operacionalizar una estrategia de coordinación en apoyo al desarrollo educativo de las etnias indígenas, teniendo como referente programático las definiciones que éstas hagan de sus necesidades, intereses y expectativas.

10. De la apreciable cantidad de proyectos educativos que los gobiernos latinoamericanos gestionan para captar la cooperación financiera y técnica de los organismos regionales e internacionales, hay un porcentaje mínimo y en muchos casos nacionales nulo en materia de propuestas específicas orientadas a apoyar el desarrollo educativo de las poblaciones indígenas.

El horizonte etnolingüístico en América Central

Lo referido en el punto anterior refleja, en gran medida, el estado del arte de la educación indígena centroamericana. Hay indudablemente, algunas particularidades subregionales. A diferencia de México y de los países sudamericanos en razón de los espacios físicos reducidos vive relativamente

en mayor interacción con la población mestizo-occidental. Tal situación facilita que los indígenas sean bilingües en porcentajes considerables, aunque hay que reconocer que no hay todavía investigaciones actualizadas sobre los diversos grados de bilingüismo. De otro lado, la señalada situación tiene también un efecto que es cada vez más preocupante: el deseo de muchos indígenas de desligarse de su origen étnico para no ser discriminados como indios.

Con excepción de Honduras, país del que tengo informaciones insuficientes hay un horizonte etnolingüístico rico y diversificado en los países centroamericanos:

a. En Costa Rica, a pesar de su reducida población indígena que alcanza a 20.000 personas hay 8 grupos étnicos: Bri bri, Boruca, Cabécar, Chorotega, Huetar, Guaymí, Guatuso y Térraba.

b. En El Salvador la etnia relevante es el Nahuatl y se estimaba para 1993 un población indígena de 138.000 personas (Amadio: 1987).

c. En Nicaragua según Barbarena (1987) había en 1987 unos 75.000 miskitos, 900 sumos, 850 ramas, 26.000 criollos negros (que como aconsejaba Uta Von Gleich, 1989, "no hay que confundirlos con los criollos, descendientes de españoles nacidos en América Latina") y 1.750 Garifunas.

d. En Panamá el censo de 1990 registra cerca de 200.000 indígenas. Los expertos en cuestiones indígenas recusan críticamente tal estimado estadístico. Se considera que el estimado más aproximado a la realidad es de 230.000 a 250.000 indígenas.

Los grupos étnicos y las familias lingüísticas son los siguientes: Guaymí (Ngabere y Bubleve), Kuna (Kuna), Chocoes (Embera y Wau-Meau) y Teribe (Teribe).

e. En Guatemala las estadísticas oficiales refieren que a 1983 había 2.262.276 indígenas. Según el Instituto Lingüístico de Verano la agrupación de lenguas indígenas es la siguiente: 1) Quiché con Achi y Rabial, 2) Manó con Tectiteca y Tacanaca, 3) Cakchiquel, 4) Kékch', 5) Kanjobal, 6) Tsutujil, 7) Ixil, 8) Chorti, 9) Pocomchi, 10) Jacalteca, 11) Pocoman, 12) Chuj, 13) Sacapulteca, 14) Aguacateca, 15) Caribe, 16) Mopan, 17) Sicapena, 18) Uspanteca.

Algunas cuestiones críticas en torno de la educación bilingüe y bicultural por los estados nacionales de América Central

En el escenario centroamericano no hay legislación sobre educación bilingüe y bicultural. Algunos esfuerzos que se han hecho por los países, en determinados momentos históricos, son dignos de reconocimiento. Sin embargo, hay muchas carencias y fragilidades. El marco normativo legal contiene una retórica de buenas intenciones, pero lo que todavía no se logra es una genuina voluntad política de los estados nacionales de la subregión y de sus respectivas sociedades civiles. No es que no se haga nada. Se hace, pero no tiene la categoría de una tarea nacional que imponga compromisos y responsabilidades. En este contexto se vienen dando tensiones, algunas de cuyas expresiones comentamos brevemente a continuación.

La Educación Bilingüe y Bicultural como Instrumento de Dominación Cultural

La educación bilingüe es genéricamente conocida como una acción educativa con los niños y adolescentes de las etnias indígenas, a través de la cual se adquiere el aprendizaje de la lengua materna y progresivamente el conocimiento de una lengua común (el español en el contexto latinoamericano), como un proceso técnico de adquisición de una segunda lengua. Es fundamental observar que la educación bilingüe también alcanza a los adultos de las etnias indígenas.

La educación bicultural tiene virtualmente una connotación más amplia. Implica que los niños, jóvenes y adultos de dos sistemas culturales distintos tratan de interactuar, pero afirmando cada quien su identidad, tratando de enriquecer su propio desarrollo y de hacer una asimilación libre y selectiva de los bienes de la cultura como resultado de la interacción.

En un plano de análisis meramente cultural, parecería viable esta interacción a través del diálogo cultu-

ral. Sin embargo evidencias históricas prueban que hay una realidad insoslayable: un sistema cultural dominante entra en relación con un sistema cultural dominado no en un nivel horizontal y de respeto, sino de imposición y de ventaja. De ahí que la educación bicultural puede darse dentro de una situación de desequilibrio cuando se trata de articular el sistema cultural mestizo-occidental con el sistema de las etnias indígenas.

¿Qué es lo que viene ocurriendo en algunos casos en los países centroamericanos en que se desarrollan programas denominados de educación bilingüe y bicultural? Está ocurriendo que, en nombre de la educación bilingüe y bicultural, en algunos casos lo que se está haciendo es que los niños y adolescentes indígenas están hablando y escribiendo el castellano y están también aprendiendo a pensar en español. Esto último sí es una grave distorsión. En efecto, una cosa es que tal sector poblacional aprenda el castellano como segunda lengua y que aprenda también la concepción y praxis del sistema cultural indígena y del sistema mestizo-occidental, pero otra cosa diferente es que se realice tal aprendizaje desde la óptica interpretativa del referente cultural dominante.

Es importante hacer un análisis crítico a fondo de la situación que se viene comentando, la cual puede sintetizarse del siguiente modo; algunas experiencias concretas de la llamada educación bilingüe y bicultural en algunos países centroamericanos son instrumentos de dominación cultural de las poblaciones indígenas. Conviene problematizar dicha situación y proponer las estrategias correctivas que correspondan a cada particularidad nacional.

La Relatividad de la Validez de lo Bicultural

En el punto anterior tratamos de definir operacionalmente el sentido de lo bicultural. Básicamente, se trataría del encuentro igualitario de dos sistemas culturales. En el caso que nos ocupa: se trataría del encuentro entre el sistema cultural mestizo-occidental y el sistema cultural de las etnias indígenas.

En la práctica, generalmente no se produce tal encuentro en los térmi-

nos señalados. Lo que hay, en buena cuenta, es no un encuentro sino propiamente un desencuentro entre el sistema cultural hegemónico mestizo-occidental y una o unas etnias, aisladamente consideradas. Tal discusión genera la atomización y la fragmentación del desarrollo cultural pluralista en una sociedad nacional.

De otro lado, es importante subrayar que los dos sistemas culturales que se han señalado no son, precisamente, homogéneos ni monopolíticos. Cada uno de ellos, tiene sus variadas expresiones, pero lo que los identifica es su vocación de unicidad orgánica.

Esta vocación de unicidad orgánica es un elemento carente -más que en su concepción en su práctica- en las políticas de desarrollo cultural de varios de los países centroamericanos. Tal carencia contribuye a relativizar el sentido de lo bicultural en la forma como se dan las relaciones actuales entre el sistema cultural mestizo-occidental y las etnias indígenas que están en estado de subordinación. En rigor, no existe un sistema cultural indígena, que permita fortalecer el desarrollo plural de las etnias conservando un tronco común de identidad y, al mismo tiempo, que facilite una relación con mayor capacidad de gestión y de presión frente al sistema cultural dominante.

De lo anteriormente planteado se infiere que lo bicultural presupone la existencia de dos sistemas culturales que pueden tener un nivel de relación en un plano de igualdad. Hemos visto que no es éste el tipo de relación entre las etnias indígenas y el sistema cultural mestizo-occidental. De ahí la relatividad que tenga en el momento el término bicultural y la vigencia, más bien, de una pluralidad de expresiones culturales dentro de una sociedad nacional. Dichas expresiones están en proceso de búsqueda de su referente principal (sistema cultural). En este tránsito, el sistema cultural dominante tiene relaciones fundamentalmente bilaterales con las etnias indígenas, promoviendo así la fragmentación y retardando históricamente el proceso de interculturalización sin dominación y sin dependencia.

La Educación Bilingüe y Bicultural como Instrumento de Hegemonización de la Educación Formal

Al estructurarse la educación bilingüe y bicultural al estilo de las demás expresiones educativas de los respectivos sistemas nacionales de educación, se impregnan y contaminan de tal modo que devienen en una expresión educativa netamente convencional. Como tal, privilegian el uso de una forma de educación: la educación formal.

La educación formal implica un ejercicio selectivo de contenidos educativos; un alejamiento de las prácticas cotidianas de vida y de trabajo; una entronización del aprendizaje institucionalizado; una adquisición de contenidos culturales ajenos al sistema cultural indígena sin una previa y reflexiva decantación, a través de un procedimiento de libre asimilación de los bienes de la cultura.

La estrategia de la educación bilingüe y bicultural, en general, utiliza privilegiadamente la educación formal. Se trata de un error, que debe ser seriamente cuestionado. Ancestralmente las más rica forma de educación de las poblaciones indígenas ha sido y todavía sigue siendo la educación de la vida diaria, la educación de lo cotidiano, la educación informal. Una forma de educación que trata de acercarse a esta educación sin intermediarios es la llamada educación no formal. Identifica a ésta su asociación a propósitos amplios y múltiples de orden cultural, político, económico, social y educativo de los hombres, de las familias, de los grupos, de las organizaciones, de las comunidades.

Estos procesos educativos informales y no formales, que responden a una lógica y a una concepción amplia del mundo y de la vida en el contexto de un referente que es un sistema de valores que practica la población indígena de un país, son el vehículo más adecuado para revitalizar el desarrollo educativo de dicho sector poblacional.

Una estrategia de educación bilingüe y bicultural debe tratar de operacionalizar las más adecuadas posibilidades combinatorias de las tres señaladas formas de educación: informal, no formal y formal; y debe optimizar el uso de la primera, como elemento facilitador y generador de nuevos contenidos y estilos de trabajo en las otras dos formas de educación. La ra-

zón es obvia: la secular sabiduría popular de las poblaciones indígenas procede de su educación informal, operacionalizada esencialmente a través de la tradición oral y de los ejemplos cotidianos y permanentes en el comportamiento real frente a las múltiples instancias de la vida diaria. La tradición oral comprende una amplia gama de recursos educativos informales y no formales: mitos, cuentos didácticos, presagios, refranes, adivinanzas, anécdotas, referencias históricas de su pasado, referencias de sus luchas, hazañas cívicas, referencias de emulación en el trabajo, etc.

Una estrategia, así planteada y operacionalizada, contribuiría no a eliminar la educación formal sino a dimensionarla en sus justos términos y convertirla sólo en una de las opciones y, a partir de ello, desarrollar con imaginación y creatividad los procesos educativos informales y no formales como elementos de reactivación cultural y educativa de las poblaciones indígenas.

La Educación Bilingüe y Bicultural como Instrumento de Recuperación Lingüística y Cultural y como Instrumento de Desarrollo Endógeno de las Etnias Indígenas.

Stéfano Varese planteaba en 1985 la sugerente hipótesis de que una adecuada educación bilingüe y bicultural puede y debe contribuir a la recuperación de las siguientes dimensiones educativas: recuperación histórica, recuperación del espacio, recuperación de conocimientos, recuperación de la lengua. Complementariamente se pueden considerar algunas otras recuperaciones esenciales: práctica productiva y de organización para la producción, práctica de desarrollo educativo de las etnias indígenas, prácticas de desarrollo endógeno.

En la práctica productiva y de organización para la producción conviene rescatar los tipos y modos de producción, las tecnologías utilizadas para los diferentes tipos de producción, según las particularidades del espacio físico y de otros elementos coadyuvantes; las formas de selección y distribución del trabajo; las formas asociativas de trabajo comunal y grupal.

En la práctica de desarrollo educativo de las etnias indígenas es

importante rescatar sus propósitos, estilos, recursos; su diversificación por edades, sexos y propósitos más amplios de los que formaba parte dicha práctica; los tipos de procesos educativos informales, no formales y formales; el dimensionamiento del espacio educativo. En la práctica de desarrollo endógeno de las poblaciones indígenas es importante recuperar y revitalizar: las formas de organización social; los procesos de toma de decisiones sobre las distintas materias decisionales en la dimensión comunal, grupal y familiar; los estilos de implementación de las decisiones asumidas; la gestión cultural, política, económica y social de las comunidades de base; la participación de las poblaciones indígenas en sus acciones de desarrollo.

Es evidente que la educación bilingüe y bicultural tiene todas las potencialidades para convertirse en un instrumento de recuperación lingüística y cultural, pero también en un elemento de apoyo al fortalecimiento del desarrollo endógeno de las poblaciones indígenas. Tal desarrollo no tiene nada que ver con vocaciones chauvinistas, sino con la definición e implementación de una ruta estratégica de desarrollo a la luz de múltiples evidencias históricas en nuestra región y en otras regiones del mundo. Dichas evidencias muestran que los sectores poblacionales más vulnerables a la dominación y a la dependencia, sólo podrán superar tal situación a partir de su propio esfuerzo y de sus propias decisiones. Es una valiosa lección de la historia, que las poblaciones indígenas la conocen no por haber leído ningún libro sino por su agudo olfato de supervivencia y su terca y legítima persistencia en la búsqueda paciente de nuevas perspectivas de desarrollo.

La Educación Bilingüe y Bicultural como Componente del Proyecto Histórico de las Etnias Indígenas

El desarrollo endógeno de las poblaciones supone por lo menos la predefinición de dichas poblaciones. Un componente indispensable en tal proceso es el desarrollo educativo.

La educación bilingüe y bicultural tiene las potencialidades de convertirse en un elemento animador y de apoyo del proyecto histórico de desa-

rollo de las poblaciones indígenas, siempre que asuma un papel de militancia cultural y política en favor de dicha opción. Sólo así podrá dicha educación convertirse en una tarea de apoyo y acompañamiento a las grandes tareas que realicen las poblaciones indígenas.

Lo anteriormente señalado implica que la educación bilingüe y bicultural no puede ser "neutra" y asumir comportamientos de asepsia técnica. Se trata de una expresión educativa, que puede servir a una de las siguientes opciones ideopolíticas: mantener tal cual la situación de las poblaciones indígenas; contribuir a reformar tal situación, en la medida en que le permita la tolerancia y apertura del sistema prevalente; contribuir al proceso de transformación de las poblaciones indígenas, a partir de sus propias decisiones, se ha contado con el apoyo del estado nacional o con ausencia de éste.

Una educación bilingüe y bicultural en la subregión centroamericana tiene un camino a recorrer para legitimarse como una vía de apoyo a la constitución del destino histórico de las poblaciones indígenas. Para lograr este propósito es importante definir teniendo en cuenta las particularidades nacionales una estrategia de reorientación de las actualmente denominadas acciones educativas bilingües y biculturales. Gran parte de tales acciones se fundamentan en la ideología del mestizaje, que la experiencia ha demostrado históricamente no ser viable como elemento de "integración" de las sociedades nacionales de América Latina.

A partir del reconocimiento anteriormente señalado, la educación bilingüe y bicultural tiene la opción de ser una acompañamiento en la búsqueda de nuevas alternativas de concentración y de genuina integración igualitaria focalizada en los intereses históricos fundamentales de las poblaciones indígenas.

La Calidad: Un Gran Desafío de la Educación Indígena Centroamericana

Los 500 Años de Resistencia Indígena han mostrado la extraordinaria capacidad de supervivencia del sistema de valores de los pueblos nativos

centroamericanos. A pesar de que viven la más aguda marginación, que reciben un bombardeo cultural diario y permanente, que son víctimas de prácticas discriminatorias, que aún no han sido resarcidos del despojo de sus tierras, que están en situación de pobreza crítica y que no cuentan con el requerido apoyo y atención de su estado nacional y de su sociedad, siguen viviendo con terca persistencia y constituyen un testimonio de la falsa conciencia de sus respectivas colectividades nacionales y de la deuda histórica que los no indios tenemos con los indios.

En los países de la subregión centroamericana no se vislumbra un proyecto histórico de desarrollo de las poblaciones indígenas, uno de cuyos componentes transversales sea la educación. En la mayoría de los casos nacionales tampoco existe una política cultural que defina los rumbos y las pautas de una interculturalidad solidaria, que resulta siendo romántica cuando hay expresiones culturales dominantes y otras dominadoras. La razón es muy simple: no puede haber una genuina cooperación horizontal entre desiguales; no puede cultivarse el respeto y la asimilación selectiva de los bienes de la cultura, ahí donde tiene omnipresencia la lógica pragmática alejada de las preocupaciones propias de una civilización afincada en una nueva humanidad, en un alto sentido de espiritualidad.

La educación indígena centroamericana registra algunos avances relativos, pero es una educación de tercera calidad para los más pobres de la subregión centroamericana. En esta visión el desafío principal no es sólo el incremento cuantitativo de la oferta educativa, sino la movilización para mejorar sustancialmente la calidad de la educación indígena para todos los grupos de edad.

En el habla popular decimos que algo es de calidad cuando sirve, dura, es de garantía, es comparativamente lo mejor con productos o situaciones similares. ¿Cómo podría caracterizarse, básicamente, la calidad de la educación indígena centroamericana? En nuestra visión el punto de partida es que la calidad es un fenómeno estructural y multidimensional. ¿Cuáles son

algunas de las dimensiones esenciales que están necesariamente involucradas en el logro del mejoramiento de la calidad educativa indígena?

En primer lugar no puede haber una educación indígena de calidad si ella no se sustenta en una práctica permanente de investigaciones, experimentaciones e innovaciones. Hay que producir conocimientos sobre la realidad indígena en sus múltiples relaciones y sobre las prácticas educativas indígenas. Los modelos o propuestas de trabajo que se hayan generado tienen que experimentarse previamente, con el propósito de hacer las validaciones y los ajustes que sean pertinentes. Esta práctica permitirá que una innovación se aplique en escenarios cada vez más amplios; y que se cuente con una racionalidad teórica, estratégica, metodológica y operacional de la oferta educativa congruente con las realidades y perspectivas de la vida real de las poblaciones indígenas.

El conocimiento que se ha producido y experimentado, para generalizarse, requiere organizarse en forma de una propuesta de desarrollo curricular en la que se articulen los procesos educativos formales y no formales, las distintas modalidades de educación y el apoyo de diversos recursos de aprendizaje y de multimedia. El desarrollo curricular no es un instrumento mecánico y de prescripción normativa de contenidos cognoscitivos correspondientes a determinados grados de estudio. Es un proceso de elaboración pedagógica y metodológica de la ruta de aprendizaje, conteniendo un tronco común que afirme la identidad y sentido de pertenencia de los sujetos educativos; y un tronco diversificado que permita atender las particularidades de los sujetos educativos en el contexto de sus realidades, necesidades y expectativas. De este modo, el desarrollo curricular define las líneas maestras de aprendizaje humano correspondiente a determinados niveles y momentos y articula lo general con lo particular. Una educación indígena de calidad debe tener un desarrollo curricular que responda a los atributos señalados, superando el modelo fatigado y obsoleto de hacer de la castellanización "el único deber ser de la educación indígena".

La puesta en marcha de la educación indígena, en sus distintas expresiones, requiere de un adecuado apoyo metodológico. No nos referimos a las recetas de métodos y técnicas, en una perspectiva mecanicista. Nos referimos a un cuerpo orgánico que tiene su sustentación pedagógica, que nos abre horizontes para la estrategia de facilitación del aprendizaje identificando las intencionalidades sustanciales y la diversidad de caminos para el logro de tales intencionalidades. Un apoyo metodológico así concebido es un elemento que incide en la calidad; y que posibilita la revaloración y la construcción de nuevos estilos de desarrollo de las didácticas específicas en congruencia con las lógicas culturales de las poblaciones indígenas.

Los materiales educativos para las poblaciones indígenas son escasos o inexistentes; en muchos casos se hace uso de textos nacionales con contenidos sumamente genéricos; se ignora por completo las situaciones regionales y locales, que constituyen el hábitat de las poblaciones indígenas; el contenido es predominantemente urbano y corresponde a las realidades, necesidades y aspiraciones de la educación mestizo-occidental. Una educación indígena de calidad tiene que contar con textos y materiales de lectura de calidad para niños, jóvenes y adultos. Además hay la necesidad de contar con materiales bibliográficos y audiovisuales, provenientes del patrimonio universal y nacional y de las expresiones culturales indígenas.

Una educación indígena de calidad requiere de educadores de calidad. Hay en la subregión centroamericana la necesidad de fortalecer los cuadros docentes y de dirección dentro de una amplia concepción de promotores de la educación indígena. El perfil de dicho personal, en nuestra visión, comprende las siguientes condiciones básicas y rasgos característicos:

A. Opciones de compromiso con las poblaciones indígenas

- Militancia cultural, en el contexto de la pluriculturalidad nacional.

- Identificación con los intereses históricos fundamentales de las poblaciones indígenas.

- Actitud y capacidad para contribuir al fortalecimiento de la capaci-

dad de decisión y de gestión de las poblaciones indígenas.

B. Condiciones técnicas

- Capacidad para el uso y manejo de los procesos de: investigación, capacitación, planeación, organización, ejecución, evaluación, seguimiento, coordinación y otros vinculados con el trabajo de promoción.

- Conocimiento de la realidad nacional y de la realidad de las correspondientes poblaciones indígenas.

- Nivel educativo potencial que le posibilite un acelerado aprendizaje de conocimientos, procesos, técnicas, instrumentos y las calificaciones técnicas y sociales que sean requeridas por el trabajo promocional.

- Capacidad para generar y apoyar trabajos de grupos.

C. Condiciones de comunicación

- Actitud y capacidad para optimizar el uso del código de comunicación de las poblaciones indígenas en el contexto de la respectiva propuesta educativa.

- Actitud y capacidad de comunicarse con la población indígena y con los actores sociales apoyadores.

- Capacidad de generar formas no convencionales de comunicación para apoyar una educación intercultural sin hegemonías.

- Actitud y capacidad para la sistematización del desarrollo cultural indígena.

- Actitud y capacidad para sistematización del desarrollo cultural de otras etnias no indígenas de la sociedad nacional.

D. Condición participatoria

- Trato horizontal y diálogo.
- Actitud y capacidad para trabajar en grupo.

- Actitud de solidaridad frente al aprendizaje de las poblaciones indígenas.

nas.

- Capacidad para el apoyo dialógico en el proceso de la toma de decisiones.

- Capacidad de análisis crítico y autocrítico.

- Actitud y capacidad para el apoyo sostenido de la práctica participativa de las poblaciones indígenas, en la totalidad de sus expresiones.

E. Experiencia social y laboral

- Experiencia de vida con las poblaciones indígenas.

- Experiencias de trabajo con las organizaciones de base indígena.

F. Otras condiciones

- Sentido de responsabilidad social.

- Edad aceptada culturalmente por la población con la que se trabaje.

- Sexo: varón o mujer, teniendo en cuenta las normas culturales vigentes y los espacios de acción para las innovaciones.

- Extracción u origen social con un criterio abierto, pero otorgando la prioridad a los nativos de las poblaciones con las que se trabaja.

El perfil propuesto sólo tiene el sentido de incorporar en el debate la relevancia del educador en el proceso de búsqueda del mejoramiento de la calidad de la educación indígena.

Una educación indígena de calidad debe contar con una gestión dinámica y con un alto nivel de eficiencia y de eficacia. La gestión tiene diversas expresiones. Cobran particular relevancia los siguientes tipos de gestión: social, técnica y financiera.

La gestión social implica que los dirigentes y los promotores de educación de las poblaciones indígenas tienen que sensibilizar y movilizar conciencias de los no indígenas y de los indígenas sobre la problemática global que viven las alternativas de solución.

Las denuncias que hagan deben estar acompañadas de las propuestas correspondientes. Debe revitalizarse la capacidad de presión, de diálogo y de negociación con el Estado y con las organizaciones más sensibilizadas de la sociedad civil.

La gestión técnica implica el fortalecimiento de los dirigentes y promotores de educación indígena en el manejo de informaciones y habilidades sobre algunos procesos claves tales como: investigación, planeamiento, supervisión, evaluación, coordinación, sistematización y administración. Implica también que las poblaciones indígenas definan las "reglas de juego" para captar la genuina cooperación horizontal de la comunidad intelectual no indígena pero sensibilizada y comprometida con los intereses y la búsqueda de un proyecto histórico de desarrollo de dichas poblaciones.

La gestión financiera supone la búsqueda persistente de recursos para la puesta en marcha de las acciones educativas indígenas, con aportes provenientes del Estado, de la sociedad y de la solidaridad internacional. En este último dominio, por ejemplo, un detalle indicativo de lo que viene ocurriendo es que en los últimos cinco años en la subregión centroamericana los Ministerios de Educación han solicitado y captado la cooperación internacional, pero los beneficios directos a las poblaciones indígenas en el campo educativo no rebasan con optimismo el 3%.

Una educación indígena de calidad, por los últimos señalamientos que hemos venido haciendo, requiere una gestión movilizadora de sensibilidades, ideas, voluntades, acciones, recursos y propuestas en el ámbito social, técnico y financiero.

El Enfoque Conceptual y Metodológico de la Educación Popular Intercultural y Bilingüe

José Subirats*

INTERCULTURALIDAD

INTRODUCCION: *Historieta ficticia*

Don Gino: Eso de hablar, en tiempos modernos, de interculturalidad y educación popular es "hacerse la paja mental"...

Don Quispe: Eso de ignorar, en tiempos actuales, la interculturalidad y la educación popular es ser "modernista a ultranza"...

Don Gino: Usted -con los respetos que se merece- quiere "volver atrás" la marcha de la historia moderna.

Don Quispe: Y usted -con el poco respeto que merecen sus palabras- niega "de un solo trazo" la historia de 500 años que hemos vivido en América Latina.

PRIMERA PARTE: *Modernidad e Interculturalidad*

¿Qué es modernidad en América Latina?

¿Qué es interculturalidad para el pueblo latinoamericano?

¿Será modernidad el hecho incuestionable de que, en América Latina, "los ricos son cada vez más ricos y los pobres cada vez más explotados"?

Al menos, en Bolivia -corazón del Continente Americano- desde agosto de 1985 es así. "Gracias" al modernista sistema de economía de libre mercado. Al menos, para la mayoría de los "indios" que forman parte mayoritaria del pueblo boliviano.

¿Interculturalidad es sólo "moda"?

No en Bolivia. No en América Latina. No cuando en los últimos cinco siglos se ha negado -en teoría y práctica-

la interculturalidad educacional.

Sí es moda si se queda como tal. Sí es moda si se queda en teoría. Sí es moda si no se aplica cotidianamente dentro y fuera de los sistemas formales de educación.

SEGUNDA PARTE: *Modernidad y Educación Popular en América Latina*

¿Ya no es moderno hablar en América Latina de educación popular?

¿La educación popular ya no sirve en una América Latina moderna?

Quizás lo "moderno" no es lo más importante. Sin duda no es lo más importante para los educadores populares de América Latina. Sin duda "la moda moderna" pasará antes -en América Latina- que la educación popular.

Pero, la educación popular -tal como se practica a veces- ya no sirve para América Latina. ¿Por qué? Porque -no por culpa nuestra- "acabó" la experiencia de la URSS. Afortunadamente, setenta años de historia no los puede borrar ni Yeltsin. Aunque ese caballero sea Presidente en la "Rusia democrática". Por el hecho de que Lenin -al fundar la URSS- "olvidara" que "la gran Rusia" era más que un Estado socialista, no podrá borrar el "neoliberalismo hegemónico" las huellas socialistas en siete generaciones de rusos.

* Director CEBIAE. La Paz, Bolivia

Pero si la educación popular quiere responder -aquí y ahora- al nuevo reto del pueblo latinoamericano debe repensarse: conceptual y metodológicamente. Vamos por partes.

Conceptualmente, porque ya no sirve seguir hablando "utópicamente" de utopías socialistas. Conceptualmente porque el marxismo debe repensarse. Para mantener su esencia marxista. Porque don Carlos Marx, antes de escribir el Manifiesto Comunista estudió durante muchos años el modo de ser del capitalismo británico. Y cuando don Carlos habló de América Latina demasiadas pocas veces- lo hizo "asimilándonos" al modelo asiático...

Metodológicamente, porque -en etimología- el método es camino. Más allá de las técnicas. Más aquí de simples dinámicas de grupo. Más integralmente metodología. Si "fallan" los conceptos de educación popular -aquí y ahora- también en tiempo y espacio debemos "repensar" nuestras metodologías metodológicas.

Si el camino se hace al andar, y si mirar atrás es como la mujer de Lot- perder el camino para convertirse en estatua de sal, debemos abrir nuevos caminos para andar mejor.

CONCLUSION: **Historieta auténtica**

Don Gino: No entiendo nada de lo que usted ha dicho.

Don Quispe: No hay peor sordo que el que no quiere oír.

Don Gino: No hay peor ciego que el que no quiere ver.

Don Quispe: Peor ciego es quien se pone "antiojeras para ver".

Don Gino: No hay peor "tonto" que el que no quiere modernizarse.

Don Quispe: Pero peor "tonto" es quien se encierra en la modernidad.

"Repensando a Educação Bilingüe e Intercultural

- O caso do Acre"

Nietta Lindenberg Monte*

EXPERIENCIA

Introdução: **Relato da trajetória**

Como instrumento de investigação, utilizou-se questionários semifechados de cunho sociolinguístico, desenhados para obter as preferências quanto à distribuição do uso das línguas em diferentes situações comunicativas através de enunciados da reflexividade metalinguística dos falantes índios entrevistados: atores diretos e indiretos do projeto de educação, são eles professores, alunos das escolas e pais avós e parentes em geral destes.

A situação comunicativa criada pelos questionários, onde a maioria das perguntas solicitavam dos falantes a elaboração de argumentos metalinguísticos, foi oportunidade de promover a reflexividade, ainda que superficial, sobre as condições de conflito linguístico e intercultural vividas por eles.

Enquanto intervenção pedagógica, o uso deste instrumento criou a oportunidade de trazer à consciência destes falantes as contradições por

O texto que aqui apresento é parte do resultado de uma pesquisa iniciada em 89 sob o nome "Repensando a Educação Bilingüe Intercultural-o caso do Acre". Teve como objetivo geral realizar uma descrição, análise e avaliação da utilização e ensino das línguas indígenas e do português nas comunidades índias do Acre, especialmente naquelas onde se desenvolvem as escolas bilingües do projeto "Uma experiência de autoria", coordenado pela Comissão Pró Índio do Acre⁽¹⁾.

elas vividas ao lidarem com escolhas diárias entre as duas línguas, tanto a nível da distribuição dos usos nas variadas situações comunicativas, quanto a nível de suas atitudes e representações metalinguísticas. A pesquisa visou assim, possibilitar a formação de uma consciência progressiva nestes falantes sobre suas línguas maternas, ou as línguas de seu grupo étnico, em relação ao português, tentando torná-los consciente a tendência que temos constatado de valorização assimétrica do ensino aprendizagem do português oral e escrito nas escolas e fora delas⁽²⁾.

Lidamos, como mola mestra da pesquisa, com o conceito de diglossia entendida como relação dialética, assimétrica e não estável de 2 tendências: uma, principal, de expansão geográfica e funcional das línguas dominantes e de concomitante retração das línguas dominadas. A outra tendência, subordinada, é a de resistência e manutenção das línguas dominadas, que, em muitos casos, séculos de colonização não conseguiram fazer desaparecer.

* Coordenadora da pesquisa.

Equipe: Vera Olinda Serra, Maria Djacira Haia, Renato Gavazzi, Osair Siã Kaxinawá, Antonio Pereira Arara, Julio Raimundo Jaminauwa e demais professores bilingües do Acre.

(1)- Este projeto envolve a formação de recursos humanos indígenas para magistério de 1º grau, tendo promovido a implantação e assessoria de 37 escolas indígenas no Acre e Sul do Amazonas. Desde 83 a coordenadora da pesquisa faz a coordenação geral deste projeto e assessoria em língua portuguesa. Mais informações, consultar na bibliografia Monte, Nietta - 87, 88, 89.

(2). Para apoiar este aspecto da intervenção pedagógica, passamos a contar desde outubro 89 com a colaboração científica da linguísta / air Palacio e uma equipe de alunos e orientandos da Universidade Federal de Recife. Estes vêm se dedicando com apoio do CNPq, à descrição de quatro destas línguas, especialmente seleccionadas devido ao escasso número de falantes que apresentam; por exemplo, as línguas Poyanawa e Arara, cujos falantes não totalizam mais de 10 indivíduos com mais de 40 anos. Ou aquelas como Shanenawa e parte dos Kaxinawá, em que a socialização das crianças é feita sobretudo em língua portuguesa, sendo a língua indígena sua segunda língua (conhecimentos passivos desta língua: entendem, mas não falam).

No caso por nós estudado ⁽³⁾, ao olharmos o contexto macrosocial onde ocorre o conflito, fatores sócio-econômicos reforçam esta tendência principal: o envolvimento dos índios seringueiros na economia de mercado, a modernização do extrativismo através dos novos sistemas de "cantinas/cooperativas indígenas", dos financiamentos conseguidos com esta finalidade através dos projetos econômicos ou de "desenvolvimento comunitário", normalmente apoiados pelas Organizações Não Governamentais (ONGs) da região, ⁽⁴⁾ com recursos nacionais e internacionais de agências ambientalistas e humanitárias localizadas no Primeiro Mundo.

Também fatores ideológicos como políticas locais e nacionais de escolarização em língua portuguesa, com a reprodução dos programas da escola brasileira rural inteiramente em/de português. Tais políticas, não explícitas, fragmentadas em várias ações educativas para indígenas, vêm sendo executadas por agentes diversos nesta região e em todo o Brasil e, embora expressando metas as vezes distintas, têm conduzido a um resultado único - o reforço da tendência principal.

A tendência subordinada se manifesta como capacidade de recuperação e resistência das línguas indígenas, apoiadas por fatores sócio-econômicos como a falência de um modelo capitalista predatório, que se revela no baixo nível de vida das populações urbanas e rurais, a violência nos campos e cidades, a degradação moral e ambiental. No seu aspecto ideológico, manifesta-se também na construção de um novo projeto da sociedade e meio ambiente onde passam a ter vez e lugar "as diferenças": no Brasil, no final da década de 80, a vida e a morte de Chico Mendes, a organização da "Aliança dos Povos da Floresta" unindo índios e seringueiros, etc., formam os alicerces de um novo modelo de "humanidade" não só regional, onde a defesa da terra-planeta, dos índios e populações da mata, expressas em diversas línguas, ocupam lugar fundamental.

A pesquisa: preferências e argumentos metalingüísticos.

Parte dos resultados da pesquisa tratou do registro, classificação e análise das preferências por língua portuguesa (LP) e ou língua indígenas (LI), explicitadas pelos 110 falantes entrevistados, ao responderem 15 perguntas sobre o conflito linguístico vivido. Tratou-se da classificação e análise; também, dos argumentos formulados, ao justificarem suas preferências por LP e ou LI.

Organizamos 2 eixos lógicos nos quais as respostas se alojavam: eixo simétrico A e B e o eixo assimétrico A ou B. No eixo simétrico as respostas a favor do bilingüismo, LP e LI. No assimétrico as respostas a favor da LP, com exclusão da LI, ou da LI, com exclusão da LP.

Elaborou-se uma tipologia para dar conta da variedade de respostas, classificadas em 14 enunciados metalingüísticos e estes foram enquadrados em 4 tópicos relativos à concepção de língua e conflito lingüístico.

Tentou-se relacionar as ideais gerais da representação

dos falantes sobre os processos de aquisição e desenvolvimento, das línguas indígenas e do português e sobre o conflito linguístico por eles experimentado cotidianamente, numa perspectiva que abrangesse as outras dimensões da vida social, cultural e política, entendido o linguístico como parte dos conflitos interculturais.

Na análise das respostas, verificando qual destes eixos determinou maior número de enunciados, vimos que pró-bilingüismo e pró-português receberam maior número de respostas no conjunto das perguntas. Ao analisarmos o tipo de perguntas em que os falantes deram preferência à língua portuguesa, vimos que estas se diferem das perguntas em que os falantes deram preferência ao bilingüismo: para LP convergiram preferências quando o assunto era a língua de preferência para ler e escrever, a língua de maior utilidade para escrita e leitura e para alfabetização de adultos; As perguntas em cujas respostas os falantes deram preferência à LP/LI (ou pró-bilingüismo) foram as que solicitavam "língua melhor para índio falar e estudar na escola", "a mais bonita", e "a preferida para aquisição oral escrita". Nelas, fica realçado o aspecto da identificação afetiva, através da adesão estética e cultural, onde os enunciados expressam a qualificação étnica do lingüístico, na relação entre competência na língua e o "ser índio", tanto no oral quanto na escrita.

Ao analisarmos as preferências lingüísticas por LP da maioria dos entrevistados como resposta as perguntas sobre lecto-escritura, constatamos uma representação indígena do mundo da escrita relacionado ao uso funcional da língua portuguesa. Podimos também a denominação dos diferentes materiais utilizados para atos de leitura e escrita e a língua mais usada para veicular tais atos.

O português foi a língua mais citada para escrita de "cartas" e leitura de "jornais", seguidos por outros materiais de cunho mais escolar como "trabalhos escolares", "livros", "relatórios" para escrita, e "livros" e "revistas" para leitura.

Lembramos que a enunciação destes materiais não significa sua utilização real no cotidiano das interações verbais escritas nas aldeias; mas expressam sobretudo uma concepção do que pode ser escrito e lido, de potencial social destes materiais para os falantes, na sua representação do novo mundo da escrita.

A valorização da lecto-escritura em LP tem como contraparte a desvalorização destas habilidades em LI, para a qual apenas dois materiais foram citados por dois dos entrevistados: "carta e pintura facial" para escrita, e "tradução e qualquer notinha" para leitura.

Assim, constata-se nestas respostas uma concepção restrita da utilização social da lecto-escritura em LI, enquanto a LP é representada com variadas possibilidades de uso nas práticas de interação verbal escrita para dentro e fora do grupo étnico.

(3). Equipe de auxiliares da pesquisa: Vera O. Sena, M. Djacira Maia, M. Francisca Chagas, Renato Gavazzi e professores indígenas bilingües: Kaxinawá, Apurina Katukina, Jaminawa, Poyanawa, Shawanawa, Shanenawa, Manchineri.

(4). Organizações Não Governamentais (ONG's) locais: Comissão Pró Índio, Conselho Nacional de Seringueiros, União das Nações Indígenas, Centro de Trabalhadores da Amazônia, etc.

Como vimos, a natureza diversa do conteúdo das perguntas orientam a variação das tendências: as que reuniram maiores preferências pró-bilingüismo estão ligadas a um projeto de indianidade, no campo das expectativas e do desejo, com forte carga afetiva e étnica. Bilingüismo neste caso não significa a constatação histórica de uso simétrico e equilibrado das 2 línguas pelos falantes, mas como um projeto de futuro a ser conquistado. As perguntas cujas respostas foram majoritariamente pro LP estão referidas no cotidiano da história da lecto-escritura para estes falantes, onde fica realçada a funcionalidade social da LP e seu enorme prestígio para atividades de escolarização.

Tipologia dos conteúdos metalingüísticos extraída enunciados consciência falantes

Este quadro foi uma classificação elaborada ao relembrarmos os dados empíricos registrados em forma de inúmeros curtos enunciados, a fim de encontrarmos as regularidades de certos modos de pensar o lingüístico e a aprendizagem por parte dos falantes índios entrevistados. Depois de elucidarem a(s) língua(s) de preferência para diversas situações comunicativas na primeira parte do questionário, seguia a pergunta "Porque?", cujas respostas em forma de argumentos simples puderam ser classificadas assim:

- a. eficácia e extensão do ato comunicativo
- b. Ruído e preservação do ato comunicativo
- c. Facilidade e naturalidade para aquisição lingüística
- d. Valor e significado étnico do lingüístico
- e. Perspectivas resistência e/ou substituição lingüística
- f. Perspectivas econômica/social/política da competência lingüística
- g. Perspectiva intelectual da competência lingüística
- h. Determinantes não específicos da aquisição/competência lingüística
- i. Motivação afetiva da aquisição/competência lingüística
- j. Sem explicação
- k. Perspectiva aquisição e manutenção lingüística via educação formal
- l. Perspectiva aquisição e manutenção lingüística indígena via educação informal
- m. Casamento interétnico e competência
- n. Migração e competência.

Enquadramento da tipologia em quatro tópicos gerais sobre o lingüístico

- 1: Aspectos comunicativos e funcionais da competência lingüística: a, b
- 2: Fatores condicionantes da aquisição/competência lingüística: c, h, i, k, l, m, n
- 3: Valor e perspectivas da resistência lingüística: d, c
- 4: Objetivos e perspectivas da aquisição/competência lingüística: f, g.

Explicação sobre a tipologia dos enunciados da consciência lingüística.

a) Compreendemos nesta "categoria" os enunciados que realçam o caráter comunicativo da (s) língua (s) no sentido de ato social envolvendo o emissor e o destinatário, onde é feita a interação através da transmissão verbal (oral e escrita) de mensagens. Nos enunciados assim reunidos a eficácia da comunicação lingüística entre emissor/destinatário, através da competência em LP e/ou LI, se argumenta através de qualificações positivas dos atos comunicativos de "falar", "entender", "dizer mais fácil", sem "embaraço", "melhor"; "nós entende mais fácil..." (72); "é mais fácil de falar..." (30); "sabemos dizer melhor..." (63); "não tem muito embaraço..." (93).

Assim, garante-se a extensão da comunicação a maior número de destinatários:

"posso encontrar meus parentes, e os brancos também falam..." (2); "para conversar com todo mundo..." (46).

b) Sob a categoria b estão reunidos enunciados que, embora também realcem o caráter comunicativo da língua, o fazem ao inverso de em a: a função neste caso é não comunicar, provocar ruído, fazer desentender a mensagem, pelo uso de um código desconhecido do destinatário "indesejado" pelo emissor; a mensagem destinar-se-ia apenas aos que partilham do mesmo código do emissor - seu grupo étnico. Exemplos:

"a língua indígena os brancos não entendem, nós falamos o que quiser na frente dos brancos" (14); "a nossa, porque ninguém compreende" (46).

c) Reunimos nesta categoria enunciados cujos conteúdos apontam fatores sociolingüísticos condicionantes para aquisição / competência em LP e/ou LI: ser a língua materna é um destes - "nasceu com ela..." (30); "aprendi logo..." (45); estar exposto a ela é outro fator realçado - "os amigos conversando... a gente feito papagaio elho aprende..." (7); "fui criado no meio dos brancos..." (39). Ou seja a aquisição e a competência oral e escrita em uma das línguas ou em ambas é explicada pela facilidade e a naturalidade do processo de aprendizagem, sendo a língua para a qual está exposto, de uso e costume do meio social onde vive o falante.

..."é mais fácil para aprender a ler e escrever" (30); "sou acostumado já..." (39).

d) Agrupamos nesta categoria os conteúdos dos enunciados que qualificam o lingüístico com valores extralingüísticos, como o significado étnico, histórico, da competência em uma determinada língua: "A nossa língua é 'nossa cultura'..., história, 'tronco', herança', 'tradição'." A língua aqui é veículo condutor e definidor do conceito de identidade.

"É uma honra saber a nossa língua" (20); "É a língua do índio legítimo..." (22). Identidade étnica que se define na valorização do uso de uma língua "própria", "nossa", que identifica e diferencia um nós ("índio") em relação a um outro ("branco").

"a coruja tem de valorizar o seu toco... valorizar o que é meu antes de valorizar o que é dos outros" (47).

e) O valor étnico da língua (d) recebe nesta categoria tratamento diacrônico, retirando-lhe da posição relativamente estável que tinha em de e atribuindo-lhe sua condição histórica, portanto, possível de sofrer modificações e deslocamentos no conflito lingüístico com o português. Verbos como "esquecer", "perder", "deixar de falar" expressam a consciência diglôssica da perspectiva de substituição lingüística e ao mesmo tempo a expectativa de resistência étnica diante da língua e cultura portuguesa majoritária e "predominante".

"se a gente aprender só o português, a língua portuguesa predomina a língua indígena e aí acaba com nossa cultura..."; "porque índio não pode perder a língua..." (38).

f) Nesta categoria englobamos as perspectivas de ordem econômica, sociopolítica da aquisição e competência lingüística. Através do domínio da língua se objetivam mudanças individuais e/ou sociais para os falantes de natureza:

1) econômica: negócios, compra e venda, cooperativa, são termos e novas práticas de contato pelas quais se inserem no mercado regional e nacional, utilizando-se exclusivamente da língua portuguesa: do que resulta mais "desenvolvimento" e "progresso";

"falando bem a gente faz negócio bem" (78); "é a língua desenvolvida" (40); "lidar no comércio, na cantina" (28); "mais fácil não ser enganado pelo patrão" (40);

2) social: se visa através do domínio lingüístico melhor organização social, conhecimentos que capacitariam o grupo para melhor administração de si mesmos dentro da nova ordem.

"saber administrar nossa própria cultura" (107); "fazer reunião, organizar" (105);

3) política: visa-se, também, através do lingüístico estabelecimento de novas relações com o todo - o geral, "o nacional", via capacidade de reivindicar e negociar com este destinatário novo, "Governo Brasileiro", os itens que lhes interessam para a construção de sua identidade em novas bases.

"tem que negociar com os brancos" (47); "estamos envolvidos na sociedade" (106); "...português é mais usado em termos de nacionalização" (106); "...saber reivindicar, fazer documento para Governo Brasileiro, nos que vivemos num país chamado Brasil" (47).

g) Reunidos nesta categoria enunciados que aponham as perspectivas intelectuais de mais conhecimento e informação da aquisição lingüística: "aprender mais", "conhecer coisas que a gente não sabe", conteúdos de conhecimentos gerais (de caráter lingüístico e cultural) não especificados nas argumentações. Pro LP:

"aprender mais falar bem" (109); "conhecer a cultura do branco" (75); "aprender a falar mesmo as palavras do-branco" (78); pró LI: "para informar, construir de novo a história antiga" (107); "a língua dos antigos (pura mesmo) a gente não sabe..." (78).

h) Aqui os enunciados que expressam as determinantes gerais da aquisição e competência lingüística, com

forte carga normativa de obrigatoriedade e necessidade não explicadas:

"tem de aprender..." (18); "a gente precisa..."; "deve falar as duas" (19); "na aldeia é necessário... na cidade temos que aprender..." (54).

i) Enfoca-se aqui predominantemente o caráter de motivação e intencionalidade afetiva determinando a aquisição e competência e preferência lingüística. A desão do sujeito está nesta categoria explícita (verbos - gostar, querer, ter vontade), ao contrário da anterior, que indica uma ação exterior, involuntária, sobre o indivíduo ("tem de", "deve de...").

"gostaria muito de poder falar..." (37) (31); "a vontade de ter aprendido me faz ver boniteza nela" (32); "quero aprender a lei do branco..." (64).

j) Nesta englobamos os enunciados considerados "sem explicação" que sofrem variações desde respostas como "não sei"; nenhuma resposta (com a recusa ou abstenção em explicar-se); até as respostas cujos enunciados nada argumentam "eu acho mesmo" (54) ou repetem a própria pergunta "porque é bonita mesmo" (15).

k) Reuniu-se sob esta categoria os enunciados que realçam o papel dos circuitos de transmissão informais de natureza oral, de caráter tradicional e educativo como condicionantes estratégicos da aquisição e competência lingüística. Falar a língua entre os membros da família, em conversas e "reuniões", de pai para filho, velhos com os novos, são os mecanismos realçados na argumentação sobre o conflito lingüístico a favor da resistência da LI:

"caso encontramos com velho, temos de falar na língua..." (97); "o jeito que tem é ensinar aos que estão nascendo..." (99); "pessoal se reunir, ajuda a língua" (17).

l) Aqui agruparam-se os enunciados que, em sua argumentação atribuem à Educação Formal, ao Professor Bilingüe, às capacidades de ler/escrever, resumidas no objeto "Cartilha", as perspectivas estratégicas para aquisição e competência lingüística oral e escrita.

"a escola pode ajudar a língua ensinando a falar, ler, escrever..." (97); "se viesse um livro para ensinar" (33); "se o professor ensinar direito" (1); "para se tiver o massacre, nos termos como defender pelas cartilhas" (47); "escreve lamparina no português e faz na língua. Quem não sabe vai aprendendo" (69).

m) Enquadraram-se enunciados que qualificam o casamento interétnico como fator extralingüístico determinante para aquisição competência lingüística em LP.

"já tá tudo misturado..." (36); "casei com branco e mamãe tinha vergonha de ensinar nós..." (16).

n) aqui os argumentos qualificam a migração (emigração para cidade dos índios e imigração para aldeia dos brancos) com fator determinante da aquisição e competência lingüística:

"a língua acaba para os que vão morar fora da área, sem contato com a civilização própria" (47); "não deixar entrar branco na área" (48); "porque aqui na cidade só nós fala, eu tando fora da área, não posso aprender mais..." (16).

A meta do bilingüismo equilibrado: argumentos principais.

Na análise dos argumentos utilizados nos enunciados das respostas sobre preferência lingüística, verificamos para aqueles que moldaram simetricamente pró bilingüismo suas qualificações, a utilização preferencial dos seguintes argumentos, denominados doravante por sua tipologia.

Preferência lingüística	Argumentos mais usados respostas					
Pró bilingüismo LP + LI:	a	j	g	d	f	h

A argumentação preferencial utilizada para justificar escolha bilingüe revela uma concepção sobre o lingüístico que em primeiro lugar realça-lei a funcionalidade comunicativa (a); também, sua função informativa (g) além de utilizar-se do recurso da língua (gem) para nada explicar ou para negar qualquer reflexão, através do processo de silenciamento, dúvida, generalizações, e totalizações resumíveis no argumento (j).

Assim, se por um lado, as respostas pró bilingüismo revelam-nos as expectativas e perspectivas indígenas de extensão e intensificação das práticas de interação social via linguagem, com mais comunicação (a) e mais informação (g), também revelam o aspecto "mítico" ou de "bloqueio da reflexão metalingüístico" pela cristalização dos enunciados tipo (j). Essa tendência revelada na análise, em nosso caso, coincide com o que a sociolingüística desenvolvida no México com Muñoz e Hamel descrevem e analisam em seus

trabalhos sobre a consciência metalingüística dos Otomi, como a ideologia da "desproblematização", pela congruência e a simetria, da representação sobre o bilingüismo.

No eixo simétrico das argumentações, as respostas pró bilingüismo fizeram uso de toda a tipologia, reunindo assim em um mesmo enunciado, argumentos tanto exclusivos de LP como os exclusivos de LI, tentando obter a "congruência" pela reunião de elementos contraditórios e assimétricos como: (a) e (b) . (d) e (f), etc.

Assim, os falantes reuniram neste eixo todo o repertório paradigmático das concepções sobre o lingüístico e o conflito, argumentando sobre sua escolha a partir da "teoria da congruência" e "desproblematização do conflito", numa lógica de qualificações simétricas a respeito das tendências historicamente contrastantes.

Através desta, poe-se em relação não constituída aspectos contraditórios ou dissonantes na representação da diglossia. Assim, elementos afetivos como reconhecimento da língua indígena como marca de etnicidade, e os elementos da práxis comunicativa, como a maior necessidade funcional da língua dominante, o português, nestas consciências coexistem, resultando visão congruente do deslocamento histórico da língua indígena e da tendência, já bastante comprovada nesta análise (e em outras), de substituição das línguas maternas indígenas pelo português.

Representa-se assim na consciência destes falantes um bilingüismo possível no plano das expectativas e do imaginário, próprios à utopia indigenista e indígena atual, onde se faria a convivência simétrica e igualitária das duas (ou mais) línguas, na vontade de um país multi-étnico, paraíso terrestre vislumbrado nesta mitologia.

Rio Branco, 21 de abril de 1991.

Elementos Históricos para la Comprensión del Fenómeno Educativo en Zonas Indígenas del Nororiente Caucano

Lic. William García Bravo*

EXPERIENCIA

1. Contexto político y social de la educación Indígena

Se calcula que viven en América Latina alrededor de 30 millones de indígenas subdivididos en 400 grupos étnolingüísticos⁽¹⁾, determinando esta característica la necesidad de un reconocimiento político, económico y sociocultural de nuestras naciones, desde la perspectiva histórica de sometimiento, explotación y colonialismo del que han sido víctimas los grupos étnicos -junto a otros sectores sociales-, para poder desarrollar algunos análisis más aproximativos a la realidad nacional y regional.

En Colombia pueden existir más de 600.000 indígenas -2.5% del total de la población-, conformados en 81 grupos étnicos diferentes⁽²⁾, convirtiéndose el país en una de las regiones con más diversidad lingüística y cultural, lo cual exige adelantar estudios de investigación y programas de desarrollo que contemplen esta dimensión.

A pesar de su existencia ancestral prehispánica, sólo en las últimas décadas -por no decir años-, han cobrado vigencia y presencia los grupos indígenas en Latinoamérica; por tanto, sus formas culturales de entender los hechos educativos y pedagógicos no han sido contempladas para el diseño de las políticas educativas de nuestros países.

Según Varese y Rodríguez, el fenómeno indigenista cobra fuerza especialmente en la década del setenta debido a:

- Revaloración de la función de las ciencias sociales y su proyección en la realidad de las diferentes comunidades de la nación; esta tendencia es una proyección de los cambios que se viven a nivel continental (revolución cubana, revolución nicaragüense, carrera espacial, auge y desarrollo de las tendencias capitalistas, entre otras).

* Profesor Departamento de Sociales. Universidad del Cauca Popayán. Colombia.

(1) Varese. S., Rodríguez N. *Etnias Indígenas y Educación en América Latina; Diagnóstico y Perspectivas en: Educación, etnias y descolonización en América Latina*. Vol. I. UNESCO. México, 1983.

(2) Departamento Nacional de Planeación, Una visión general sobre los pueblos indígenas de Colombia, Mimeo, Santa Fe de Bogotá, 1992.

- Actitud reivindicatoria de los grupos étnicos del país, quienes a través de nacientes organizaciones indígenas formulan proyectos de lucha y autogestión, orientados inicialmente a la confrontación -en ocasiones violenta- de un Estado con carácter hegemónico y "occidentalizador", versus una nación heterogénea, de diferenciación étnico-lingüística y de grandes distancias sociales.

- Crisis de un modelo de Estado, desarrollado a partir de unos presupuestos ideológicos y económicos de clases sociales con fuertes brechas en la participación de los beneficios del país y de su control a través de los gobiernos de partidos tradicionales.

Es así como a través de 500 años, un sector de la población americana, no tan "minoritaria" como lo señalan las estadísticas oficiales, ha venido soportando y resistiendo el peso de una cultura dominante, escolarizada y negadora, que a través de un proyecto "civilizador" (castellanización y cristianización), ha conducido a la crisis y la marginación de sectores de población que mantienen de manera redefinida, un cúmulo de tradiciones, saberes, prácticas, aspiraciones y recursos culturales, producto de miles de años de contacto con la tierra, la naturaleza y otros pueblos.

Una de las maneras más eficaces para la penetración cultural del proyecto ideológico de las nacientes repúblicas y Estados latinoamericanos fue (en algunos sitios lo sigue siendo), la escuela como aparato escolarizante: el maestro, el currículo, el sistema administrativo, los medios didácticos y en general la planeación educativa, ya que no responde a un proyecto político, social y académico de las mismas comunidades, quienes con base en sus recursos, capacidades, aspiraciones e historia, son quienes deben decidir sobre la orientación, estrategias, administración, evaluación y reformas de sus propios sistemas educativos.

Los principales problemas educativos que se presentan en las zonas indígenas por la situación descrita se pueden reseñar así:

La educación nacional tradicional⁽³⁾:

- No está ligada al proceso productivo y social de las comunidades.

- Crea desequilibrios entre la identidad étnica y el proceso educativo de los indígenas

- El proceso de enseñanza aprendizaje no prevé la utilización de las lenguas nativas

- Falta de material educativo tanto para maestros como para alumnos

- Inexistencia de propuestas curriculares y educativas bilingües

- No se han tenido en cuenta las pedagogías propias de cada cultura

- Utilización de la educación para hacer proselitismo político en las zonas indígenas

- Presencia del Instituto Lingüístico de Verano, creando contradicciones en las comunidades

- No se reconoce ni valora la cultura indígena

- No se garantiza la continuidad del proceso educativo formal

- Deficiencias en la formación y capacitación de los maestros que trabajan en zonas indígenas

- Mal estado y falta de dotación de las escuelas

- Escasa coordinación interinstitucional

- Ninguna coordinación con las organizaciones indígenas y propias de las comunidades (cabildos, comités, etc.).

Para la solución de estos problemas se han venido realizando algunas acciones tanto por los distintos Estados y Gobiernos, así como por las propias comunidades y organizaciones indígenas; en ciertos momentos tales acciones han sido paralelas o coincidentes, en otros divergen y en los últimos años en nuestro país tienden a converger. Las principales acciones oficiales han sido: (cuadros 1 y 2).

Cuadro 1. Momentos históricos trascendentales para el impulso oficial a la educación indígena en América Latina y el Caribe

1940 Pátzcuaro, México: Congreso indigenista, se funda el Instituto Indigenista Interamericano (III) y se plantea por primera vez "desarrollar una educación apropiada para los grupos étnicos del continente." (los siguientes congresos retoman este planteamiento).

1977 Grenada: Asamblea General de la OEA, ordena al III la elaboración de un Plan Quinquenal de Acción Indigenista.

1977 Pátzcuaro: Reunión de técnicos y profesionales en Pátzcuaro y otros en Panamá para la elaboración del Plan Quinquenal.

1979, La Paz: Aprobación del Plan Quinquenal de Acción Indigenista, presentado por el III. Los Cancilleres de los Estados miembros de la OEA aprobaron por unanimidad y agregaron resolución especial para dotar de recursos económicos al plan de manera multilateral. Objetivos del Plan:

- Elevar la producción de los indígenas para superar los actuales niveles de subsistencia

- Lograr una mayor readecuación al medio rural del gasto social del sector público en materia de educación, salud, nutrición, vivienda

- Lograr el respeto de los derechos de los indígenas

- Defender el patrimonio cultural indígena

1979, México: Conferencia Regional de Ministros de Educación y Ministros encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y el Caribe, UNESCO, CEPAL, OEA. Se encomendó a la UNESCO la iniciativa de proponer un Proyecto Principal que permitiera unificar los esfuerzos y cubrir las carencias y necesidades educativas para el año 2000.

1980, Pátzcuaro: Reunión Regional de Especialistas sobre Educación Bicultural y Bilingüe, UNESCO, III, CREFAL, OEA. Declaración de Pátzcuaro sobre el derecho a la lengua.

1980, Yucatán: VIII Congreso Indigenista Interamericano. Ratificación del Plan Quinquenal.

(3) En memorias del Primer Seminario de Etnoeducación, pp. 19-20. Girardot, Colombia, 25-31, Agosto de 1988.

1981, Pátzcuaro: Segunda Reunión sobre currículum y materiales educativos para la educación bilingüe intercultural. UNESCO III.

1981, Quito, Ecuador: Reunión Regional Intergubernamental sobre los objetivos, estrategias y modalidades de acción de un Proyecto Principal en la esfera educativa de la región de América Latina y el Caribe.

Tomó forma el Proyecto Principal.

1981, San José, Costa Rica: Reunión de expertos sobre etnodesarrollo y etnocidio en América Latina. UNESCO. Elaboración de marcos conceptuales y metodológicos para el desarrollo de los pueblos indígenas.

1981, Montevideo: Decimonoveno período de sesiones de la Comisión Económica de Naciones Unidas para América Latina (CEPAL). Acuerdo y compromiso de los países de América Latina y el Caribe sobre el Proyecto Principal Educativo. Los objetivos son:

- Asegurar la escolarización antes de 1999 a todos los niños en edad escolar y ofrecerles una educación general mínima de 8 a 10 años

- Eliminar el analfabetismo antes del fin de siglo y desarrollar y ampliar los servicios educativos para adultos

- Mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos a través de la realización de reformas necesarias

1982, Oaxaca de Juárez, México: Seminario técnico de políticas y estrategias de educación y alfabetización en poblaciones indígenas. OREAL, UNESCO, III. Planteamiento de importantes innovaciones conceptuales, técnicas y prácticas en el campo de la educación indígena.

1985, Lima, Perú: Seminario Subregional sobre políticas y estrategias educativo-culturales con poblaciones indígenas, OREALC, MEP, INCP, III. Se analizaron las principales experiencias educativas con grupos indígenas en los países de la subregión andina.

1985, Guatemala: Seminario taller subregional sobre capacitación de promotores indígenas en Centro-América y Panamá. OREALC, CREFAL, III.

Cuadro 2. Momentos históricos trascendentales para el impulso oficial a la educación indígena en Colombia

1976, Bogotá: Reforma educativa nacional. Ley 088 de 1976. Modificaciones administrativas, pedagógicas, políticas y económicas del sistema educativo colombiano.

1978, Bogotá: Reglamentación de la Ley 088/76 a través del Decreto 1142 de 1978. Reconocimiento oficial a las iniciativas y particularidades educativas de los grupos indígenas del país.

1982, Bogotá: Primera Reunión y edición de lineamientos generales de educación indígena para Colombia. Se parte de la reunión y propuestas de los Seminarios de Costa Rica /1981 y México/1982, especialmente desde el etnodesarrollo.

1984, Popayán: Convenio Ministerio de Gobierno y la Universidad del Cauca para la investigación de propuestas curriculares y de capacitación docente para la educación indígena (marco conceptual y metodológico).

1984, Bogotá: Conformación oficial dentro de la estructura del MEN de un equipo de etnoeducación para el

diseño de políticas nacionales para la etnoeducación.

1985, Popayán: Primer encuentro nacional de experiencias en educación indígena. Especialmente región andina, Choco, llanos orientales y Amazonas. Intercambio de experiencias de las organizaciones: avances, límites y proyecciones. UNICAUCA-MINGOBIERNO.

1985, Girardot: Primer seminario nacional de etnoeducación. MEN, ONIC. Intercambio de experiencias, análisis de la situación educativa regional, exposición y acuerdo sobre los lineamientos generales de E.I., compromisos regionales.

1987, Bogotá: Ejecución masiva del Plan Nacional de Universalización de la Educación Básica Primaria. Importante en la historia del país para el sector educativo. US \$182.000.000.00.

1991, Bogotá: Reconocimiento de los modelos de etnoeducación en el país para la implementación a través del PNU en las regiones.

1992, Santa Fe de Bogotá: Reconocimiento de la etnoeducación en las nuevas leyes de educación. Próxima discusión en el Congreso.

2. Las primeras experiencias comunitarias en educación indígena en Colombia

Las organizaciones y comunidades han venido realizando acciones más concretas de cambio en las políticas, estrategias y pedagogías de la educación dentro de las zonas indígenas. En el caso colombiano se destacan: (Mapa 1)

2.1 1973, SIKUANI (Meta y Alto Vichada)

Se gestionó una serie de experiencias en educación propia o indígena, a partir del impulso de la misma comunidad y por el trabajo de algunos maestros no indígenas vinculados desde 1971 en dicha zona. Tal trabajo partió del enfrentamiento con una secta protestante, la cual quebrantaba las tradiciones e identidad de los sikuani de esta parte del país: tales acciones contribuyeron a su vez a fortalecer la naciente organización indígena, UNUMA: fue así como progresivamente se elaboró la primera cartilla de enseñanza con la participación de los ancianos, maestros y padres de la comunidad, para ser utilizada luego por jóvenes maestros indígenas bilingües autónomamente capacitados.

2.2 1976, LOS ARHUACOS (Sierra Nevada de Santa Marta)

Una de las primeras manifestaciones que se dio en el país hacia la búsqueda de una educación propia por una comunidad indígena fue en el año de 1976, la comunidad arhuaca, asesorada por el Instituto Colombiano de Antropología (ICAM) y la Unión de Misioneros Seglares (USEMI), presentaron ante la respectiva oficina del Ministerio de Educación Nacional, la propuesta de programas curriculares para los tres niveles en educación básica primaria indígena, la cual pretendía ser una respuesta a sus aspiraciones de cambiar los modelos educativos implementados en dicha zona por los padres capuchinos desde 1976.

2.3 1976, SIKUANI (Altos, Vichada)

A partir del análisis del trabajo educativo que la Prefectura Apostólica de Vichada realizaba desde 1962 en el internado Santa Teresita, se identificaron algunos problemas de la educación con comunidades indígenas y se planteó la experimentación de algunos cambios introducidos para lograr una educación adecuada: una nueva estructura para los internados, el fortalecimiento de las escuelas satélites, la capacitación y profesionalización de un grupo de maestros indígenas, la búsqueda de un currículo bilingüe y bicultural. La propuesta fue presentada en 1979 oficialmente al Ministerio, el cual la aprobó a partir de 1982.

2.4 1979, PAECES Y GUAMBIANOS (Cauca) ⁽⁴⁾

En el caso del Cauca la primera experiencia organizativa y educativa indígena la realizó el grupo étnico Paez, quienes desde 1971 con el surgimiento del Consejo Regional Indígena del Cauca, CRIC, plantean en su plataforma de lucha: "Defender la historia, la lengua y las costumbres indígenas y formar profesores bilingües que enseñen de acuerdo a la situación y en lengua propia.". Sólo hasta 1979 es cuando se empieza el Programa de Educación Bilingüe (P.E.B.), a partir de la constitución de un equipo de investigadores y la apertura de algunas escuelas indígenas en la zona nororiental.

Los Guambianos, por su parte, se constituyeron como organización a partir de 1980, pero sólo hasta 1985 con la realización del Primer Planeamiento Educativo General, en el cual participaron las escuelas de los distintos Resguardos, se da prioridad a las acciones educativas que benefician a la comunidad, empezando así una serie de luchas y transformaciones por una educación propia.

2.5 1975, WAYUU (Departamento de la Guajira)

A través de un grupo de estudiantes wayúu de la Universidad Pedagógica Nacional y con la realización en 1981 de la primera reunión de estudio sobre educación intercultural bilingüe, realizada en la Guajira, se comenzó la experiencia educativa y organizativa de esta etnia. Dicho trabajo ha sido de los pocos que han logrado articular al sector gubernamental, privado y comunitario en su propuesta educativa.

2.6 1981, SIKUANI (Meta-Vaupes)

Los Indígenas del Vaupes a través de su organización indígena, CRIVA, el apoyo de un sector de la iglesia y la asesoría del Instituto Misionero de Antropología, tratan de sistematizar y sacar adelante su propia experiencia educativa. Existen actualmente diseños curriculares para la básica primaria y la formación de maestros (Normal).

2.7 1984, EMBERA WAUNANA (Departamento del Choco)

Por influencia y auge del movimiento indígena nacional, los embera waunana del Departamento del Choco, inician su proceso organizativo; gracias al apoyo de los claretianos ponen en marcha su propio programa educativo en 1984, basados en la experiencia educativa no formal de los religiosos en dichas comunidades, así como de un grupo de estudiantes emberas. Para tales fines se conformó un equipo de trabajo, se seleccionó una zona experimental y se plantearon principios pedagógicos iniciales.

Otra serie de experiencias recientes, más aisladas y

menos sistemáticas, pero no de menor significancia y apoyo al proceso indígena general son: paeces y coyaimas del Tolima; emberas, kunas y katis de Antioquia, Kanza e lngas del Valle del Sibundoy en Putumayo; Motilonos del Norte de Santander e igualmente indígenas del Amazonas.

Mapa 1. Primeras experiencias comunitarias de educación indígena en Colombia

Nº	Zonas	Etnias	Organización	Año/OR	Año/PEB
1	Meta-Vichada	Sikuani	UNUMA		1973
2	Sierra Nevada	Arhuacos	CIT		1976
3	Alto Vichada	Sikuani	ORIST		1976
4	Cauca	Paez, Gua.	CRIC/AICO	1971	1979
5	Antioquia	Emberas	OIA		1980
6	Guajira	Wayúu	YANAMA	1975	1981
7	Meta-Vaupes	Sikuani	CRIVA	1973	1981
8	Choco	Embera	OREWA	1979	1984
9	Tolima	Paez, Coy.	CRIT	1980	1984

3. Consideraciones pedagógicas derivadas de estas experiencias

Las características físicas y culturales de los hábitats y pueblos han tenido y tienen actualmente repercusiones en los modos de aprovechamiento de los recursos naturales, en las diferentes concepciones frente a la naturaleza y la sociedad (cosmovisiones), en los valores socializadores y educativos de las comunidades con respecto a los medios y modos comunicativos (tradición oral, idioma materno, mitos, etc.) y por supuesto, en las concepciones de desarrollo y educación derivadas de estas raíces culturales propias y de su interacción con culturas "mayores".

La educación como planteamiento teórico y práctico está ligada fundamentalmente al proyecto político que se ha tenido, en este caso al de sociedades hegemónicas estatales, así como al de los grupos étnicos particulares y sus organizaciones propias.

Existe una primera fórmula que se aplicó y aún se aplica en la mayor parte del territorio nacional por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN) a través de sus sistema educativo, la educación como agente socializador y conservador del individuo hacia el grupo, adquiriendo el sistema educativo en general y el espacio escolar particularmente, la connotación reproductivista de un sistema social de clases, de unas estructuras objetivas y subjetivas que afianzan el actual sistema organizativo de la sociedad y una imagen de cultura.

A través de la educación el Movimiento Indígena cobró fuerza, adquiriendo un carácter nacional frente a sus luchas, ya que desde sus organizaciones y algunas comunidades, desarrollaron la escuela y la educación propia, como una bandera organizativa y de unidad; tal vez debido a esto mismo, los primeros trabajos llevaron a un activismo por parte de los responsables en adelantar las acciones educativas, quienes de manera funcional -definida por la

(4) Estas experiencias han sido acompañadas desde 1984 por el equipo de investigación de la Universidad del Cauca.

coyuntura- realizaron adaptaciones de los programas oficiales, se plantearon ideales románticos, desenfocados de una realidad y posibilidad histórica y en algunos momentos un deber ser educativo desenchajado de la contemporaneidad de las mismas comunidades indígenas y de sus verdaderos valores culturales, desconociendo en ocasiones el aporte de otros contextos culturales y cayendo en posiciones racistas y regionalistas.

Los programas educativos orientados por las organizaciones indígenas durante estos primeros años son adaptaciones iniciales del currículo oficial, lo cual caracteriza los primeros pasos de la educación indígena, de un corte meramente activista y de oposición al sistema, al Estado, a las estructuras, al poder. Casos en que una escuela indígena se construía al lado de la escuela oficial buscando cambiar la legitimidad de los centros escolares oficiales, en procura de otros, ideológicamente consecuentes con los intereses de las comunidades indígenas, tal dinámica es producto de un movimiento organizado de agentes, que ven en la educación la posibilidad de articular acciones políticas y reproducir su esquema ideológico.

El tipo de educación planteada y la función de la escuela en cada comunidad, se da a través de las consignas como: "educación bilingüe", "educación propia", "historia propia", siendo éstas un rechazo directo a la imposición de la escuela y el currículo oficial en estas comunidades; al maltrato a los niños indígenas, al menosprecio a unas tradiciones, a la burla de que eran objeto por una cultura distinta que hacía presencia en el espacio escolar.

La escuela y la educación indígena fueron y continúan siendo un arma de lucha de una propuesta político-ideológica, con rasgos revolucionarios y validada socioculturalmente, que busca reivindicar los derechos materiales y culturales de las comunidades indígenas en el Cauca y en el país, como parte de un movimiento nacional y latinoamericano.

Este fenómeno es apoyado en la década del 70 por un gran auge de los movimientos sociales y populares, debido al trabajo y promoción de profesionales (indígenas o no), quienes consideran justa la lucha por causas de tipo político-reivindicatorias y que además, se enmarcan psicológica y pragmáticamente en un marco latinoamericano de lucha por la autonomía, la libertad, la autodeterminación de los distintos pueblos, consignas de la década del sesenta y setenta, época de auge del movimiento.

El proyecto educativo que existió entonces en esa fecha, es impulsado inicialmente por activistas no indígenas (profesionales, maestros oficiales, religiosos, etc.) quienes por su formación e historia individual, imprimen un estilo en el proceso.

En la historia de cada organización y programa educativo se puede observar como la mayor parte de los primeros colaboradores y motores de los programas, fueron equipos de trabajo conformados por investigadores y personas no indígenas, por lo que huellas como el paternalismo, el racismo, el caudillismo, el idealismo, la subvaloración inclusive, quedaron de esa época. No obstante se deben reconocer estos elementos en su respectivo contexto y coyuntura histórico-temporal, para leerlos críticamente.

Los primeros maestros indígenas fueron aquellos líderes de las comunidades con escasa preparación en la educación oficial, a lo sumo quinto elemental, quienes sin embargo, afrontan la responsabilidad de participar y luchar por su comunidad, asesorados por equipos inter-étnicos (indígenas y mestizos) de educación.

Este fenómeno de lucha educativa no ha sido generalizado ni homogéneo en todas las comunidades, en ciertas veredas los padres no están de acuerdo con la escuela indígena (o bilingüe como se llamaba), el solo hecho de que el maestro era indígena, no se enseñara el español únicamente, se trabajara en la huerta escolar, etc., llevó a una serie de contradicciones y dificultades internas, gracias a las cuales el proceso tuvo que irse reorientando paulatinamente para avanzar.

Algunas características iniciales fueron:

- La búsqueda de una orientación comunitaria: esta era de vital importancia en el momento, no sólo por el hecho de enmarcarse como un proyecto pedagógico innovador y socializador que seguía las recomendaciones de la época, una de las cuales era precisamente la participación comunitaria, sino porque el proyecto político inicial de escuela, era el de aglutinar a las comunidades alrededor de reivindicaciones comunes y propias, que llevaran a la unidad y a la fuerza para sacar adelante luchas políticas más amplias.

En la formación de las primeras escuelas los padres aportaron mano de obra para la construcción, materiales didácticos, dinero para el pago de maestros, construyeron bancas, mesas, tableros y, por otra parte, se estaban conociendo y organizando, formando comunidad por la escuela.

- La investigación como eje: tenemos que se comenzó el planteamiento de pequeños proyectos de investigación y experimentación, es así como a pesar de implementarse o adecuarse el currículo oficial con el nombre de educación propia, se introducen cambios a partir de la realización de cursos y talleres en las comunidades con equipos de investigación, tratando de establecer modificaciones más profundas y más adecuadas al modelo oficial.

- La reivindicación del idioma materno: Otro planteamiento de la década del 70, es la "recuperación" del idioma materno como fuerza comunicadora y socializante de la comunidad en la escuela, llegándose a reconocer en aquella época, la educación indígena como la educación bilingüe. Este concepto también ha evolucionado gradualmente hasta situarse en una posición más real, según el contexto lingüístico de las actuales comunidades indígenas. Existen comunidades donde la vigencia del idioma materno puede ser total, la mitad, una minoría o la pérdida total; a su vez comunidades que desean recuperar el idioma materno y otras que no le prestan tanto interés.

- La educación ideológica: ya que el sistema educativo se convierte en arma y escudo ideológico, reproductor de las nuevas ideas indígenas, procurando el fortalecimiento de los grupos en dimensiones más estructurales como la tierra, la participación, la salud, el bienestar, los servicios públicos, etc. Esta característica quizá nos permita entender también por qué surgieron primero las organizaciones indígenas antes que las mismas escuelas y programas educativos propios.

Características más recientes:

Actualmente se puede plantear que en las zonas indígenas caucanas ha aumentado significativamente el consenso comunitario que propende por una educación propia, aunque se suelen presentar inconformidades, ahora son de menor trascendencia -no por eso sin importancia- al fenómeno global. Las comunidades, los padres, los cabildos, las juntas de acción comunal, asumen con mayor madurez y responsabilidad sus propuestas educativas, ya que el tiempo y los procesos se han encargado de argumentar a favor de la educación indígena.

Esto ha permitido que a partir de 1984 se haya fortalecido la legitimidad de la escuela propia en la zona, lo que a su vez influye en el mejoramiento de otros aspectos del sistema educativo p.e., definición de unas primeras líneas de investigación (desarrollo del niño indígena, lingüística, etnohistoria, relación escuela-comunidad); avances administrativos del programa, es decir se distribuyen funciones de asesoría, de supervisión, de capacitación docente, presentándose durante 1984 y 1987 una planeación del trabajo de capacitación y formación de maestros, en donde se reconocen y aclaran las relaciones con las instituciones del Estado y las privadas, e incluso se inscribe el movimiento en el de la educación popular, pues tiene las características de movimiento de amplia base social orientado a transformar las condiciones de existencia.

Existen ahora más argumentos de tipo teórico y práctico por los cuales se sustentan y sostienen estas prácticas sociales; no se podría considerar en la fecha un solo planteamiento educativo, ya que la dinámica ha reunido otros factores e intereses de las comunidades, quienes reconocen la importancia de la educación para sus autogestiones, y generan sus propias estrategias, llegándose a abordar la educación y la escuela como hechos integrales en la vida y dinámica de las comunidades indígenas, quienes rescatan la educación como hechos políticos, productivos, culturales antes que pedagógicos o teóricos.

Podríamos afirmar que la escuela y la educación propia están cumpliendo -y más de lo previsto- los objetivos planteados inicialmente como organización y como programa educativo; pero también se ha comprendido que no se podía detener allí y por eso los esfuerzos de avanzar son cada vez mayores. A partir de 1988 y 1989 se dan situaciones fundamentales para la educación indígena, que obligaron a asumir con cierta historicidad el trabajo.

El Estado no mantenía -ni aun lo hace ahora- una cobertura adecuada que permitiera a los niños asistir a la escuela, razón por la cual no se matricula una gran cantidad o desertan de la misma la mayoría. A medida que la población crece y las comunidades empiezan procesos organizativos, se crean nuevas veredas, se establecen escuelas bilingües o indígenas, obligando al mismo programa educativo de las organizaciones a la capacitación de sus docentes, a la cualificación de sus estrategias y contenidos, a replantear las relaciones con el Estado, por ejemplo se empieza a contratar al docente indígena por medio de los municipios, se ha llegado incluso a la oficialización de las propuestas de las organizaciones, especialmente en 1988 y 1989, y a la profesionalización de sus maestros.

El comienzo de los programas de profesionalización para maestros indígenas (Guambianos y Paeces), el reconocimiento por parte del gremio indígena del papel de los maestros oficiales, la aplicación del Plan Nacional de Universalización y su estrategia de Etnoeducación (después de toda una lucha con el Programa Escuela Nueva), la participación en los Consejos de Rehabilitación, la reorientación de las relaciones con el Estado y sobre todo la mayor madurez y claridad de los mismos indígenas en la autogestión de sus Programas Educativos.

Hoy por hoy los indígenas han llegado a una etapa histórica, definida por un cúmulo de influencias políticas, ideológicas, e históricas que les permiten comprender la importancia de la recuperación cultural como eje del desarrollo apropiado para sus comunidades. Este fuerte impulso a la recuperación cultural también ha pasado durante estos últimos años por una serie de transformaciones tanto teóricas como prácticas que obligan a definir en la contemporaneidad los conceptos de identidad, tradición, cultura, lo propio, lo externo, etc.

Hasta hace pocos años se planteaba que la educación indígena era para los indígenas y orientada por los indígenas exclusivamente, desde el punto de vista teórico esto se consideraría consecuente, no obstante la realidad exige tener en cuenta una serie de consideraciones materiales, sociales, culturales, que impiden que en la práctica se lleven a cabo dichos planteamientos; en este momento por ejemplo desconocer el papel que los maestros externos -de una tipología muy heterogénea en el nororiente caucano- pueden desempeñar en pro del proceso educativo indígena (zona de 80% Resguardos Indígenas con un 70% de maestros no indígenas) sería un grave error que podría llevar a enfrentamientos.

En el momento se desarrollan en el Cauca los procesos de profesionalización de los maestros guambianos y paeces, en los cuales participan gran número de maestros no indígenas, lo que ha contribuido a generar interesantes polémicas frente a la interculturalidad de la educación indígena. 500 años de influencia, de resistencia, de colonialismo han producido modificaciones culturales, a la vez que necesidades modernas del mundo externo, que exigieron la consideración más real del aspecto intercultural en la escuela. Las matemáticas, el español, el conocimiento científico "occidental", son herencias universales que no podemos negar, lo importante es el proceso de articulación por medio del cual se adquieren estos valores sin detrimento de los propios.

La educación indígena sigue un proceso de marcha, en ocasiones parece lento, en otras rápido; en este momento siguen existiendo problemas prioritarios como la tierra, la producción, la salud, etc., no obstante para las hoy comunidades indígenas, el planteamiento educativo es muy importante y lo enmarcan en su problemática actual que hoy viven como comunidades indígenas, conservando el carácter de lucha por defender sus derechos, sus recursos y decisiones frente a otra cultura que se ha empeñado en negarlos, así como reconocer su historia educativa a partir de su historia como pueblos y culturas en lucha por la sobrevivencia.

Bibliografía.

- Bodnar, Yolanda, *Educación Bilingüe*. en: *Rev. Educación y Cultura, Bogotá*, 1988.
- Cortes, P. y otros. *Experimentación curricular en Educación Indígena*. Editorial Universidad del Cauca, Popayán, 1989.
- CREFAL, OEA, UNESCO, Reunión Regional de Especialistas sobre educación bicultural bilingüe. Ponencias. Pátzcuaro, México, 1980.
- Equipo de educación indígena de la universidad del Cauca. *Informes de Campo y diagnósticos elaborados*. Popayán, 1990.
- García, W., Sanabria, OL. *El maestro de la zona indígena caucana. Una aproximación tipológica*. Universidad del Cauca, Popayán, 1992. En Prensa
- ICSES., Universidad del Cauca. *Encuentro Nacional de Experiencias en educación indígena. Serie Memorias de Eventos Científicos*, Bogotá, 1986.
- Ministerio de Educación Nacional., ONIC. *Primer Seminario de Etnoeducación*. 25-31 de Agosto de 1985. Mimeo *Memorias*. Bogotá, 1986.
- Ministerio de Educación Nacional. *Lineamientos Generales de Educación Indígena*. V Edición. Bogotá, 1986.
- Proyecto de educación indígena, Universidad del Cauca. *Memorias: Encuentro Nacional de Experiencias en Educación Indígena*, Popayán, 26 Abril-Mayo 1 de 1985. Editorial Guadalupe, ICSE, Bogotá, 1986.
- Rivera, J. *Una pedagogía popular para la educación intercultural bilingüe*. E.B.I. MEC-GTZ. Ediciones ABYA AYALA, Quito, 1987.
- UNESCO, III. *Educación, etnias y descolonización en América Latina. Una guía para la educación intercultural bilingüe*. México, 1983, 2 vol.
- UNESCO, III. *Seminario técnico de políticas y estrategias de educación y alfabetización en poblaciones indígenas*. Informe final. Oaxaca, México, 1982.
- UNESCO, III. *Educación en Poblaciones Indígenas. Políticas y Estrategias en América Latina*. Ponencias del seminario subregional de Lima, 1985. Santiago de Chile, 1987.
- Varese, S., Rodríguez, N. *Etnias indígenas y educación en América Latina; Diagnóstico y perspectivas en: Educación, Etnias y Descolonización en América Latina*. Vol.1. UNESCO, México, 1983.

Hacia una Propuesta de Educación Bilingüe Intercultural para la Mujer Indígena

María Luisa Jáuregui*

EXPERIENCIA

Estos dos hechos son de una importancia crucial para los Educadores de Adultos (sobre todo para los que creemos y apoyamos la educación bilingüe intercultural como la mejor vía para el afianzamiento de la identidad cultural, la conservación de la lengua y la educación de la población indígena de nuestra región), puesto que ambos nos están urgiendo una acción eficaz para promover la participación del indígena tanto en la planificación, ejecución y evaluación de los proyectos que le benefician directamente como en la llamada "moderna ciudadanía" que requiere la construcción de la transformación productiva con equidad que se quiere promover en la región.

Existe suficiente experiencia en la historia educativa de nuestra región para poner los cimientos de un programa que considere a la educación bilingüe intercultural, más allá de un mínimo básico ofrecido en programas de alfabetización o de postalfabetización bilingüe.

Existen dos razones por las cuales la educación bilingüe intercultural se convierte este año en un tema candente de actualidad. Se trata de las siguientes:

Primero, el año 1993, ha sido proclamado por las Naciones Unidas como el "AÑO INTERNACIONAL DE LAS POBLACIONES INDIGENAS DEL MUNDO" con el objetivo de mejorar las condiciones de vida de las poblaciones indígenas, entre las cuales se incluye "la cultura, la lengua y la educación" y esto se pretende mediante "la participación de las poblaciones indígenas en la planificación, ejecución y evaluación de los proyectos que tengan consecuencias en sus condiciones de vida y en su futuro".⁽¹⁾

Segundo, la introducción de nuevas tecnologías en la región en busca de una modernización de la productividad, hoy más que nunca necesitan de mano de obra calificada de todos los sectores de la sociedad. La educación y el conocimiento se convierten así en el eje de una transformación productiva, a lo cual debemos de agregar las palabras "con equidad"⁽²⁾.

Es cierto que aún persisten algunas dificultades en la enseñanza de la lecto-escritura en el idioma oficial, a pesar de los esfuerzos hechos por los Gobiernos, la UNESCO, la UNICEF y tantos otros organismos para atender a los analfabetos indígenas de acuerdo a nuevos enfoques, privilegiando la enseñanza-aprendizaje en sus lenguas maternas y la producción de módulos de autoaprendizaje, cartillas y textos que toman en cuenta sus características culturales.

Esto puede deberse a que ha faltado muchas veces un enfoque global que considere también las estrategias más adecuadas para la enseñanza de la lecto-escritura en el idioma oficial -que muchos no co-

* Especialista de Alfabetización y Educación de Adultos UNESCO/OREALC.

(1) Para mayores informaciones sobre el Año Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo escribir al Centro de Derechos Humanos, Naciones Unidas, 1211 Ginebra 10, Suiza.

(2) "Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación productiva con Equidad", CEPAL/UNESCO, Santiago de Chile, 1992.

nocen- y para su enseñanza a nivel oral, a fin de garantizar la transferencia a la lengua oficial, de las habilidades adquiridas en la lengua materna.

En varios casos, la resistencia de los adultos indígenas a alfabetizarse en su propia lengua deriva de no percibir con claridad las ventajas de iniciar el aprendizaje de la lectura y escritura en un idioma que no goza de reconocimiento social, cuando el medio en que viven hace imperiosa la adquisición de la lengua oficial para satisfacer necesidades y hacer valer derechos. Esa percepción puede ser resultado de falta de información sobre los métodos más eficientes para lograr, eventualmente, manejar con facilidad la lengua oficial⁽³⁾.

Existen iniciativas recientes para extender la educación bilingüe intercultural a otros beneficiarios, tales como los niños en edad preescolar, la OEA y UNICEF organizaron un Taller Regional en Quito del 1 al 6 de junio de 1992 sobre este tema.

Sabemos que los países de la región que cuentan con un alto porcentaje de poblaciones indígenas están conscientes de los esfuerzos que quedan por hacer para institucionalizar la educación intercultural bilingüe, como hizo el Ecuador en abril de 1992, pero muchas veces tropiezan con la falta de fondos públicos.

En este Año Internacional dedicado a las Poblaciones Indígenas, los Educadores de Adultos no podemos quedarnos indiferentes. Sobre todo aquellos que conocemos y tenemos alguna experiencia en la educación bilingüe intercultural.

La propuesta que deseamos hacer se refiere a darle prioridad a la educación bilingüe intercultural de la mujer. Esto se debe a varias razones, entre las cuales se pueden evocar:

- La importancia que tiene la educación de la madre para la educación de los hijos;
- La importancia que tiene la educación de la madre, que es la transmisora por excelencia de la cultura;
- La importancia que tiene la educación de la mujer indígena que por tradición se ha mantenido más alejada de la cultura oficial;
- La importancia que tiene recuperar la participación de la mujer indí-

gena en el desarrollo de su pueblo, limitada muchas veces por el hecho de ser analfabeta en su lengua y en la oficial.

Fundamentación de la propuesta

Existe ya una cierta experiencia en la educación de la mujer indígena de la región, adquirida mediante programas de alfabetización bilingüe con contenidos de educación cívica.

Desde 1981, la UNESCO se interesó en "asegurar a la mujer oportunidades de estudio y trabajo que respeten sus derechos y su dignidad y que posibiliten su plena participación en todos los procesos de la sociedad" en el marco del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe.

El Proyecto Principal asignó carácter prioritario a la atención del analfabetismo femenino y la creación de condiciones para facilitar el acceso y la permanencia de las mujeres en los programas formales y no formales de educación.

Las políticas del Proyecto Principal de Educación, con respecto a la mujer, fueron gestadas desde una comprensión de la discriminación de género. Consecuentemente, la preocupación se centró en torno a aquellas mujeres en las cuales se conjugaban exclusiones socioeconómicas, culturales y por sexo.

Simultáneamente, las respuestas a la cuestión de la mujer fueron concebidas como parte de un proceso general de democratización de la sociedad civil en su conjunto.

La acción de la UNESCO se orientó principalmente hacia las mujeres que viven en zonas urbano-marginales, promoviendo procesos de autoconciencia y organización social con enfoques multisectoriales y participativos.

Se organizaron reuniones de especialistas en varios temas que atañen a la alfabetización y a la postalfabetización de la mujer marginal urbana y rural; se organizaron talleres de capacitación de alfabetizadoras; talleres de elaboración de materiales, así como programas y proyectos de educación cívica para la mujer.

Por ser la mujer indígena campesina la más afectada por el analfabetismo, en 1987, en una reunión regional organizada en Antigua, Guatemala, para examinar la "Situación Educativa de la Mujer Indígena", se reafirmó la necesidad de aplicar el modelo de educación bilingüe intercultural que plantea la recuperación de las etnoculturas como paso necesario para el ingreso a la cultura y a la lengua oficial⁽⁴⁾.

Los trabajos con mujeres indígenas consistieron principalmente en facilitar el intercambio y difusión de experiencias por medio de publicaciones; en la capacitación del personal a cargo de programas educativos y en la elaboración de materiales apropiados.

A partir de estos trabajos se reafirmó la idea de que la situación de la mujer indígena estaba estrechamente vinculada con los problemas que afectan a sus pueblos en particular: la destrucción de la cultura; el despojo de sus tierras y recursos naturales; las condiciones de pobreza y de violencia física en sus distintas vertientes y manifestaciones.

Ejemplos de proyectos de educación bilingüe intercultural con énfasis en la educación cívica de la mujer indígena

Es así que surgieron proyectos en donde se unía a la educación la capacitación para el trabajo, la educación e integración al desarrollo, la educación intercultural de la mujer indígena, la alfabetización y la educación cívica.

Se trataba de programas de alfabetización y educación cívica con mujeres campesinas que se desarrollaron entre 1987 y 1990 en Ecuador y Perú, con el apoyo técnico y financiero

(3) "Educación en poblaciones indígenas. Políticas y estrategias en América Latina. Zúñiga C., Madeleine. Ansión, Juan. Cueva, Luis, eds. Santiago de Chile Instituto Indigenista Interamericano/ UNESCO/OREALC, 1987.

(4) "Situación de América Latina y El Caribe, 1980-1989" Proyecto Principal de Educación, UNESCO/OREALC, Santiago de Chile, 1992.

de la UNESCO. En estos programas participaron organizaciones como la Comisión Interamericana de Mujeres (CECIM) y ONGs tales como el Centro de Documentación e Información de los Movimientos Sociales del Ecuador (CEDIME) y la Asociación Perú Mujer, el Centro de Investigación y Promoción Popular del Perú (CENDIPP) y la Dirección de Alfabetización del Ministerio de Educación del Perú.

La evaluación de estos programas indicó que los objetivos iniciales se cumplieron. Las mujeres se alfabetizaron, pero además creció su capacidad de organizarse en torno a necesidades básicas y creció su sentimiento de autosatisfacción y de esperanza ⁽⁵⁾.

Los programas se estructuraron a partir de un objetivo común: alfabetizar a las mujeres campesinas y simultáneamente promover el aprendizaje de sus derechos y deberes cívicos, así como su organización y participación en el ámbito de la familia, la comunidad y la sociedad nacional.

Los programas con mujeres fueron encarados con un enfoque que define la identidad cultural como fundamento del desarrollo. Esta idea presupone el derecho a la diferencia y el respeto recíproco entre las diversas manifestaciones culturales.

Si examinamos más de cerca estos dos proyectos, vemos que el proyecto del Ecuador, lanzado en 1987, tenía como objetivo principal "la capacitación de alfabetizadores en zonas rurales con predominio de analfabetismo en la población femenina para fortalecer su conciencia cívico-política".

El proyecto se concentró en las zonas de la Sierra y de la Costa, en el marco más general de la cuestión de las nacionalidades indígenas. En la fase inicial se dio énfasis a la producción y validación de materiales didácticos sobre los derechos de la mujer indígena. Luego se contemplaron espacios para la formación femenina y se capacitó a líderes femeninas indígenas.

Además de realizar talleres de capacitación, se emplearon técnicas de sociograma y sensibilización acerca de los esquemas corporales. En total se capacitaron unas 430 alfabetizadoras en 4 provincias y se editó una cartilla llamada "Información Cívica y Legal para la Mujer Ecuatoriana".

Los temas tratados por esta cartilla eran, entre otros: El Estado, La Nación Ecuatoriana, La Constitución, Nociones Fundamentales de Derecho, La Familia, El Matrimonio, El Divorcio, Las Uniones de Hecho, Los Delitos Sexuales, La Mujer y El Trabajo, La Seguridad Social, El Código de Comercio, El Sistema de Educación Ecuatoriano, etc.

Lo interesante de este proyecto es que se trató de explorar todos los aspectos cívicos que podrían ser de utilidad a la mujer ecuatoriana, tanto en la lengua materna de los usuarios como en la lengua oficial del país, es decir que al final del proyecto se contaba con material de lectura bilingüe.

El proyecto "Alfabetización y Educación Cívica de Mujeres Campesinas en Comunidades Rurales del Perú", se lanzó en 1988, en 6 comunidades de la Sierra, la Costa y la Selva.

Estas comunidades ya se habían beneficiado de programas de alfabetización, pero la falta de materiales apropiados para el lugar y los temas ajenos que se emplearon habían hecho fracasar estos programas.

El proyecto comprendía la educación cívica y la promoción comunitaria, estaba basado en la participación y el compromiso de las comunidades. Con este fin se lanzaron campañas de sensibilización, cursos y talleres.

Se elaboraron cartillas y guías metodológicas en temas tales como La Salud, La Agricultura, etc. También se elaboraron videocassettes sobre Derechos y Deberes Cívicos de la Mujer Campesina.

En la zona de la Sierra, los Clubes de Madre ya existentes, fueron dinamizados para promover la vida comunitaria y el programa trajo como consecuencia: la llegada del agua potable a la comunidad; la rehabilitación de una carretera; el aprendizaje de técnicas para mejorar la agricultura; la creación de huertos familiares y comunales y el aumento del ganado.

En la zona de la Costa se le dio mayor importancia a la creación de una cuna comunal y a su manejo. Se organizaron cursos sobre temas relativos a la Crianza, la Nutrición, la Salud y la Psicología Infantil.

Además del material elaborado en castellano, se produjeron cartillas

en lengua quechua para revalorizar las costumbres y promover el conocimiento de la medicina tradicional.

En la zona de la Selva, junto con la educación cívica, se enfatizó la autoafirmación cultural, se publicaron cuentos tradicionales, se construyeron bibliotecas, se crearon huertos comunales y se obtuvo el agua potable para la comunidad.

Como se puede constatar, estos programas de educación cívica trajeron como consecuencia un relativo desarrollo comunitario acompañado de una revalorización cultural.

En 1992 se han lanzado dos proyectos más dirigidos a mujeres indígenas campesinas en el Ecuador y en el Perú. Los dos proyectos cuentan con el apoyo técnico y financiero de la UNESCO, así como con el apoyo técnico y financiero de UNICEF, el Programa Alimentario Mundial y la Cooperación Holandesa en el caso del Ecuador y el apoyo financiero de la Cooperación Danesa, en el caso del Perú.

En el proyecto del Ecuador, se desarrollará la alfabetización, la postalfabetización y la capacitación productiva no formal. Se incorporará la dimensión de género hacia la equidad, con apoyo en los derechos cívicos y en coordinación con los otros agentes del desarrollo local.

El proyecto pretende alfabetizar unas 500 mujeres campesinas en el programa de primaria popular del nuevo programa de Educación Básica de Adultos del Ecuador; producir materiales de lectoescritura y cálculo sobre fundamentos de Producción y el Medio Ambiente: Salud y Nutrición, Mujer y Familia, Organización, Participación y Gestión Comunitaria. Además desarrollará un proceso de capacitación no formal en Gestión Empresarial, Administración, Crédito y Comercialización.

En el caso del Perú, el proyecto se lleva a cabo en las provincias de Cajamarca y Cusco y se inspira en el proyecto mencionado anteriormente, ya que toma como ejes principales la alfabetización y postalfabetización de

(5) "Alfabetización y Educación Cívica. Experiencias con mujeres campesinas en Perú". Pilar Nuñez (Compiladora), UNESCO/OREALC, Santiago de Chile, 1990.

la mujer campesina, así como la educación cívica. Este proyecto está siendo ejecutado por tres ONGs Peruanas: Perú Mujer, el Centro Andino de Educación y Promoción José María Arguedas (CADEP) y la Asociación para la Ecología y el Desarrollo (APED).

El proyecto espera llegar a unas 5.000 analfabetas. Capacitando a unas 90 Promotoras en Cajamarca y promoviendo la Autoformación Femenina, el Desarrollo de la Organización de Mujeres y el Desarrollo Cultural.

En Cusco, se capacitarán a 120 promotoras bilingües para alfabetización, postalfabetización y promoción comunitaria, incluyendo educación cívica.

Elementos para la propuesta

Como se ha visto en la parte anterior, contamos ya con bastante experiencia en el área de la educación bilingüe intercultural de la mujer, aunque no se haya titulado de esta manera.

Los elementos principales de la propuesta que sugerimos para la educación bilingüe intercultural de la mujer indígena de la región incluyen los dos elementos que se describen a continuación:

- la alfabetización y la postalfabetización bilingüe intercultural;
- la educación cívica de la mujer (en su sentido más amplio).

Alfabetización y postalfabetización bilingüe intercultural

Las organizaciones indígenas señalan que se debe respetar la cultura propia y que la educación de los niños y de los adultos tiene que darse en el idioma propio. Sin embargo, muchos indígenas piensan que es mejor aprender de una vez a leer y escribir en castellano. Una de las razones es el poco valor que se les da a las lenguas de los pueblos indígenas, otra es la escasez de textos escritos en esos idiomas y otra es la urgencia de pasar de la cultura oral a la escrita.

Además de valorizar la cultura indígena, desde el punto de vista pedagógico, el aprendizaje de la lectura y la escritura se hace con menor esfuerzo en la lengua materna puesto que el esfuerzo se concentra en la alfabetización y no en el aprendizaje de una segunda lengua, en este caso el castellano.

Se dice que se aprende a leer y escribir sólo una vez en la vida. Esto es cierto porque leer significa aprender a traducir signos escritos en sonidos y palabras, así como escribir es traducir sonidos y palabras en signos escritos. Una vez aprendido este procedimiento, se le puede aplicar a cualquier idioma que se conozca a nivel oral. Además, en el caso de las lenguas indígenas y el castellano, el alfabeto es bastante similar, puesto que los alfabetos de las lenguas indígenas han sido elaborados sobre la base del castellano.

Propiamente no se requiere una segunda alfabetización para el castellano una vez que se haya aprendido a leer en la lengua materna. Se necesita aplicar los conocimientos adquiridos a los nuevos sonidos que no existen en el propio idioma.

Lo importante es conocer un idioma a nivel oral para aprender a leer. Pocas personas aprenden a leer en una lengua desconocida. También es determinante el convencimiento que se debe aprender en el idioma materno porque es un derecho de todos los pueblos el tener la posibilidad de comunicarse por escrito o de leer su lengua⁽⁶⁾.

Además de los recursos económicos que necesita este tipo de educación, existen dos elementos claves para el éxito de todo programa de educación bilingüe, se trata de los educadores y de los materiales.

En el caso de la alfabetización con mujeres, lo ideal es disponer de alfabetizadoras bilingües, salidas del mismo seno de la comunidad donde se va a ejercer, fuertemente comprometidas con la causa de la identidad indígena.

La alfabetizadora debe ser conocedora y promotora de la sabiduría ancestral de su etnia o pueblo, respetuosa de sus valores tradicionales y

sus creencias. Sin el dominio, al menos operativo de la lengua indígena, jamás podrá entender el mundo cosmológico y religioso del pueblo indígena, ni menos aún las dificultades reales que plantea la inserción del indígena en el mundo moderno.

Al conocer bien la lengua de sus antepasados, la alfabetizadora será capaz de entenderla y expresarse en ella. Ese conocimiento de la estructura íntima del idioma indígena permitirá que la alfabetizadora prevea las dificultades de aprendizaje del idioma castellano, su fonética y su sintaxis, así estará preparada para corregir a tiempo los errores de construcción de las frases en castellano o los errores de pronunciación o de ortografía que se presenten.

La alfabetizadora promoverá una educación intercultural pues tendrá que manejarse bien en el conocimiento y en las destrezas propias de las dos culturas: la indígena y la hispánica. Le corresponderá examinar y estudiar los valores de ambas culturas y también las falencias y carencias de las mismas, convirtiéndose así en un puente entre las culturas.

De preferencia los materiales, aparte de contenidos generales, deberán desarrollar también aspectos específicos relacionados a la situación en el país donde se van a utilizar, ilustrados convenientemente.

Todo alfabetizador que trabaja en un área indígena debe tener un conocimiento adecuado para desempeñarse con éxito en su labor pedagógica. Debe contar con textos didácticos sobre la cultura, la lengua, la metodología de la educación bilingüe, la relación entre comunidad, escuela y currículo y la alfabetización de la población adulta indígena.

Finalmente es importante disponer de lecturas en el propio idioma, se puede, por ejemplo alentar la reproducción de leyendas, cuentos, tradiciones, recetas de cocina, información sobre plantas medicinales, etc. como lecturas suplementarias para las personas recién alfabetizadas.

(6) "Materiales de apoyo para la formación docente en educación bilingüe intercultural". Rivera Pizarro, Jorge. Santiago de Chile, OREALC, 1988.

Fundamentación de la educación cívica

Hasta hace pocos años, la problemática de la subordinación de género en la sociedad estaba ausente de las propuestas de educación cívica.

Desde los años setenta al presente, se han formulado propuestas alternativas a la educación en general a partir de concepciones innovadoras y participativas para involucrar a los sectores marginados como sujetos activos en el proceso educativo. En éstos últimos diez años también se han desarrollado experiencias alternativas de educación cívica legitimadas en la región.

Los supuestos que orientaron estas actividades fueron:

- que la alfabetización necesita ser encarada como un proceso de apropiación cultural, sobre la base de recuperar los códigos lingüísticos de las propias comunidades;

- que es un medio de fortalecimiento de la autoestima y la participación de las mujeres en la toma de decisiones de la comunidad y la sociedad nacional;

- para ser eficaz debe estar asociado a otras reivindicaciones sociales.

Desarrollar programas de educación cívica para mujeres requiere asumir no únicamente los deberes y derechos indicados en las constituciones y en las normas civiles sino también la alimentación, vivienda, trabajo, salud y cultura. Es así que podemos entender que los fundamentos de la

educación cívica van más allá de los derechos civiles, esto es que deben incluir el desarrollo y la transformación de la persona.

La educación cívica se fundamenta principalmente en el cambio y la transformación de la sociedad. Existen diferentes enfoques para lograrlo, sin embargo, éstos no pueden ser alcanzados plenamente si la persona no ha logrado un cambio de actitudes, un desarrollo y transformación personal. Más aún, cuando se trata con mujeres por ejemplo, la autoestima y la autoafirmación femenina es un requisito impostergable que convierte a la mujer en sujeto de derecho con derechos⁽⁷⁾.

En la vida cotidiana, la mujer cumple un protagonismo esencial en la formación de estrategias de sobrevivencia familiar. El cambio de actitudes en la sexualidad femenina, en la autoestima personal, para la autoafirmación, beneficia grandemente ese protagonismo en pos de la solución de las necesidades básicas de la vida.

Se debe partir de lo personal (su sexualidad, su autoimagen, su cuerpo, su maternidad, sus aspiraciones) hasta llegar a consolidar sus capacidades organizativas (desarrollando su capacidad de ayuda mutua, la solidaridad y las relaciones democráticas con su entorno), a través del conocimiento y ejercicio de los derechos cívicos y políticos.

Tanto en el conocimiento de las leyes como en la elaboración de los contenidos educativos de las mismas, existe la necesidad de una interpretación de ellas desde una perspectiva de género.

Consideraciones finales

Creemos que toda propuesta de educación bilingüe intercultural para la mujer debe contemplar las seis necesidades de aprendizaje de la mujer que fueron definidas en la Consulta de UNESCO Y UNICEF, realizada en Santa Fe de Bogotá, entre el 25 y el 28 de mayo de 1992, sobre "Educación de Adultos: Prioridades de acción estratégica para la última década del siglo"; que son las siguientes:

I) Contribuir a elevar la autoestima de la mujer;

II) Flexibilidad en términos de contenidos, secuencias, ritmos, espacios, horarios, técnicas de trabajo y relación pedagógica;

III) Ser participativos, lo cual significa que los participantes o sus comunidades pueden intervenir y tomar decisiones sobre criterios y procesos de diseño, desarrollo y evaluación de los programas;

IV) Ser pertinentes a la condición de la mujer;

V) Reconocer la cultura y el saber popular de los participantes;

VI) Promover la protección, cuidado, atención y afecto a la niñez, la salud y alimentación y capacitación técnica para el trabajo y sociocultura a fin de mejorar la calidad de vida.

(7) "Identidad y Ciudadanía. Educación Cívica y Mujer Rural en la Subregión Andina". Elizabeth Dasso y Sonia Montañón (compiladoras), UNESCO/UNICEF, Santiago de Chile, 1991.

15/03/93

Algunas Reflexiones para la Elaboración de Contenidos Educativos a Partir de las Aportaciones Etnicas

Ana Santamaría Galván*
Pedro Guevara Fefer*

EXPERIENCIA

1. Introducción

Entendemos por aportación étnica, el conjunto de conocimientos generados por y para los miembros de un grupo indígena específico, así, son aportaciones: las tradiciones, los cuentos, las leyendas, la poesía, la música, el saber sobre la naturaleza, sobre la salud y la enfermedad, sobre la historia, las prácticas productivas, etc..., el conjunto de esos elementos reflejan la realidad particular del grupo del que se trate.

Los contenidos educativos para tener ese carácter, deben formar parte de una propuesta educativa global, con objetivos precisos y claramente definidos. En ese sentido de la respuesta a las preguntas: ¿para qué van a servir esos contenidos?, ¿cómo se van a utilizar?, ¿qué procesos sociales van a reforzar?, ¿quién los va a socializar y a través de qué medios?, depende en gran medida que los contenidos cumplan sus cometidos educativos.

La idea central de la que parte este documento, es la de precisar algunas líneas metodológicas que permitan abordar el tratamiento de aportaciones étnicas para convertirlas en contenidos educativos.

La tendencia actual en la educación de adultos (EDA) para poblaciones indígenas se inscribe en el gran marco de la educación bilingüe y bicultural o intercultural "en el sentido de mantener los contenidos y los valores de las culturas vernáculas, dotándolas de los conocimientos e instrumentos necesarios para desenvolverse con éxito en las relaciones con la sociedad nacional" (Amadio, M.: 1985.23).

La EDA tiene, por consiguiente, el papel de recuperar la lengua y la cultura de los pueblos indios y al mismo tiempo, fortalecer su desarrollo endógeno.

Si se consideran estos planteamientos como ejes centrales de la pro-

puesta educativa, entonces se puede afirmar que cualquier aportación étnica es susceptible de convertirse en un contenido educativo, siempre y cuando responda efectivamente a las necesidades o intereses de todo el grupo; es decir, siempre y cuando contribuyen a reforzar o construir el proyecto histórico de la etnia.

Los siguientes apartados buscan esclarecer algunos conceptos básicos en torno a la especificidad de la etnia y su proyecto, para después proponer algunas reflexiones tendientes a la configuración de los contenidos educativos.

* Miembros activos de la A.C. Jarhuajperakua (Ayuda Mutua) y profesores de la Escuela de Biología de la Universidad Michoacana San Nicolás de Hidalgo.

2. La especificidad de la etnia

En México existen alrededor de 62 etnias y en el estado de Michoacán se localizan cuatro grupos importantes: los purhépechas, los nahuas, los mazahuas y los otomíes, que suman aproximadamente 300.000 personas⁽¹⁾.

La existencia de estos pueblos culturalmente diferenciados del resto de la sociedad nacional remite necesariamente a las características particulares del proceso histórico de desarrollo asumido por el país y a la resistencia de los pueblos frente a los intentos de integración y asimilación.

La especificidad étnica radica en la preservación de elementos sustantivos u orgánicos de su cultura que permiten la identidad cultural, es decir, el reconocimiento explícito de pertenecer al grupo, la permanencia de la cultura ha garantizado la continuidad en el tiempo de la etnia.

Pero si bien es cierto que los pueblos indígenas han sobrevivido, también es cierto que por el mismo proceso de desarrollo han sido "subsumidos" en una categoría "supra-étnica" del indio; es decir, han sido obligados a establecer relaciones de subordinación e inferioridad frente a los otros sectores de la sociedad.

Esta situación ha impactado negativamente la plena realización de las etnias. Así, dos planos se mueven simultáneamente, en uno, la permanencia de rasgos culturales propios y en el otro la pérdida sistemática de la identidad cultural como producto de un proceso histórico de supremacía occidental. A la par que permanecen elementos vitales de la cultura, producto de la resistencia, existen, también formas inhibitorias de esa cultura que son finalmente resultado de los diversos procesos de aculturación fundamentados en el predominio de una cultura sobre otra.

Meyer señala entre algunos efectos de este proceso, los siguientes: (Meyer, 1985:34)

1. La pérdida de una serie de conocimientos concretos y prácticas que, depositadas en los conceptos de idiomas nativos, son el resultado de muchos años de experiencia y de experimentación.

2. La adquisición de la noción por parte de los indígenas de que todo lo aprendido en casa es malo.

3. La desorientación psíquica del educando al destruirse los soportes de una personalidad integrada y coherente, pues el proceso de aculturación hace que el individuo afectado rechace su cultura ancestral al mismo tiempo que es rechazado como indígena "revestido" por la cultura dominante.

4. La ciega aceptación de todo lo exterior como bueno, erosiona la capacidad crítica y produce fáciles víctimas del consumismo desenfrenado.

5. La imposibilidad, si la tendencia continúa, de que realmente se forje una síntesis de las diversas corrientes culturales que fluyen en el continente, porque uno de los principales ingredientes -la contribución indígena- es ignorado.

Para los fines de este documento, se enfatizan los puntos 1, 2, 3 y 4 de los comentarios de Meyer. Efectivamente, la condición de inferioridad que se ha querido imponer a las etnias y que durante siglos ha actuado como justificación para la conquista ideológica y consecuentemente para la conquista política y económica ha significado un proceso de "deformación" o "apreciación deformada" de la propia cultura. Los valores externos se instalan en el pensamiento y aparecen como mejores frente a lo propio (¿Cuál si no es el papel de la ideología?).

No se trata de negar el intercambio cultural, es decir, la revitalización de elementos culturales externos y útiles para la propia cultura, sino de desmistificar aquellos elementos que en lugar de permitir la construcción de una identidad propia, la desestructuran.

Así, cualquier grupo puede elaborar interpretaciones sobre su realidad pero en tanto vivimos en una sociedad tamizada por determinadas relaciones sociales, la pureza cultural no existe y por ende esas producciones intelectuales reflejan en mayor o menor grado el tipo de contradicciones existentes. En este orden de ideas, es fácil entender que "crear algo, producir algo" es un derecho auténtico de manifestarse, es el derecho que poseemos todos los seres humanos de decir "nuestra palabra", pero es evidente la

necesidad de sobrepasar ciertos niveles de ingenuidad, porque lo que "expresamos" puede, sin lugar a dudas, reforzar niveles de sojuzgamiento cultural que imposibiliten la creación y recreación de formas culturales propias o en sentido contrario, proponer aspectos vitales para un proceso auténtico de reforzamiento cultural.

Afortunadamente existen al interior de las etnias, lo que en términos gramscianos sería la intelectualidad orgánica, que ha permitido en los últimos decenios la organización de amplios movimientos sociales en defensa de la etnicidad y de su proyecto histórico. Factores substanciales que se articulan a la propuesta educativa bi-cultural o intercultural.

3. El proyecto histórico de las etnias

En primer lugar es necesario mencionar que para lograr un verdadero desarrollo integral de las etnias en el contexto actual de los estados nacionales, es indispensable que los propios indígenas posean su propio proyecto. Dicho proyecto debe articularse a partir de su propia especificidad cultural, es decir, a partir de la recuperación y revalorización de su cultura: historia, lengua, prácticas productivas y de organización para la reproducción, práctica de desarrollo educativo, práctica de desarrollo endógeno, arte, etc. Esta especificidad cultural constituye el patrimonio más importante para generar, articular y operar ese proyecto, por otro lado, también es necesario afirmar, que debido a los efectos de los procesos de aculturación referidos en el apartado anterior "una de las decisiones etno-políticas más complejas y comprometidas es elegir qué es lo que se descarta y qué es lo que se conserva de la propia tradición y patrimonio cultural" (Varese, S. Gigante, E. Lewin P. y Pardo, M.: 1985:41). Esta es una tarea fundamental porque a partir de ella se puede configurar realmente un proyecto que responda a sus propias necesidades y aspiraciones hacia el futuro.

(1) En América Latina, en la década de los 80, había cerca de 27 millones de indígenas, agrupados en aproximadamente 400 etnias (Rodríguez, 1980).

La reflexión sobre aquellos elementos de la cultura propia, de los incorporados de fuera (cultura apropiada) y de los que **hayan sido** impuestos es sumamente **necesaria**. A partir de ella es **posible** visualizar el tipo de proyecto **que se requiere** y por supuesto, en el plano filosófico, el tipo de hombre **indispensable** y los valores que **necesita** (sujeto protagónico).

Stefano Varese, afirma que "la **reconstrucción** o construcción y **organización** intencional de un proyecto **histórico** global de una etnia, incluida dentro de un Estado-Nación étnicamente diferente y mayoritario... es necesariamente **alterno** o **complementario** del Proyecto Nacional Global... porque goza de autonomía suficiente para constituirse en programa histórico independiente y complementario en cuanto es esa autonomía la que permitirá el establecimiento de una empresa solidaria con el resto de la colectividad nacional y del proyecto nacional" (Varese, S.: 1983, pp. 12-13).

Esta observación de Varese es sumamente importante puesto que abre el campo para el encuentro intercultural, aspiración fundamental de la educación bilingüe y bicultural (o intercultural) que parte del reconocimiento de la diversidad cultural en naciones multiétnicas o pluriculturales.

Siguiendo los planteamientos de Varese, el autor propone algunas recomendaciones útiles para la creación del proyecto, mismas que por su importancia se resumen en este trabajo: (idem. 15-22)

-Partir del proyecto de la etnia como un proyecto interrumpido, detenido o frustrado, pero no liquidado.

-Definir ¿qué es una etnia?, ¿dónde empieza y dónde termina?, ¿cuáles son sus fronteras sociales?

-Articular la diferencia dialectal, darle **unidad** a la lengua, esto es una **tarea que corresponde** a los poetas, a los literatos, a los lingüistas y en general a la **inteligencia** de un pueblo... una lengua **no se unifica** por un proceso natural espontáneo... se logra con el ejercicio de una voluntad política.

La lengua no sólo es importante como índice sintético de la etnicidad, sino que tiene un papel estratégico en la lucha por la sobrevivencia y el futuro étnico. Una determinada sociedad, una

determinada etnia, tiene en su lengua no sólo una manera especial de percibir el mundo, sino una manera propia de soñar con el porvenir, de realizar proyectos sobre su futuro a partir de una especial percepción de la identidad. La lengua, por consiguiente, constituye el vestigio último y primero en donde se encierra el mundo de las interpretaciones de los pueblos, constituye un fundamento esencial de la cultura, un pueblo que ha perdido su lengua, puede perder más fácilmente su identidad.

Estas sugerentes recomendaciones constituyen un aporte sustancial en el que uno de los aspectos que sobresalen es el papel fundamental que juegan los intelectuales de las propias etnias, en quienes recae la responsabilidad de la estructuración del proyecto. Huelga decir que los agentes externos contribuyen en términos de acompañamiento solidario y con aportes relevantes de su propia cultura.

La recuperación y la articulación de la lengua indígena es, sin duda, uno de los momentos más importantes del proyecto, porque es a través de ella que puede garantizarse la producción de conocimientos útiles.

Finalmente es imprescindible no perder de vista que tratándose de la configuración de una propuesta intercultural, la difusión y el intercambio obligan a asumir la utilización crítica de otras lenguas y el establecimiento de un nuevo tipo de relaciones con el resto de la sociedad (intercambio de aportes culturales) en busca de la renombrada síntesis cultural.

4. Algunas reflexiones para la elaboración de contenidos educativos a partir de las aportaciones étnicas

Después de las consideraciones previas descritas en los apartados 2 y 3, se proponen algunos lineamientos metodológicos. Se advierte que esta propuesta es tan sólo un primer acercamiento y que por ello puede ser susceptible de ser modificada global o parcialmente.

Tener claridad sobre el proyecto y su propuesta educativa

¿Hay proyecto?

¿Cuáles son sus alcances y limitaciones?

¿Cuáles son sus principales líneas de acción?

¿Qué intereses o necesidades de la población pretende resolver a corto, mediano y largo plazo?

¿Cuál es la función del proceso educativo?

¿Cuál es la modalidad que asume la educación en el marco de la propuesta global?

Para esclarecer estos aspectos es necesaria una reunión con los representantes de la(s) etnia(s), en base a estas reflexiones iniciales, un primer producto sería la actualización del proyecto.

Ubicar con precisión a los actores protagónicos del proceso educativo

¿Quién es?

¿Cómo es?

¿Cómo se desea que sea?

¿Qué necesitan aprender, para responder a las necesidades del contexto local, estatal o nacional?

Estas preguntas nos llevan de la mano al perfil del sujeto protagónico de la acción educativa y por ende a los objetivos y selección de contenidos que deben de estar vinculados a las áreas de interés, que se transforman, desde ahora, en áreas de conocimiento.

La vinculación entre lo que se dice que se quiere aprender y el proyecto determinará el establecimiento jerarquizado de las áreas de conocimiento.

Captación y selección de contenidos.

Es obvio que uno de los planteamientos de la propuesta educativa busca la generación de conocimientos a partir de la revitalización de las formas culturales propias. Por consiguiente, las aportaciones étnicas se producen desde y para la cultura, se recuperan en la forma específica del grupo, pero toca a los responsables, determinar el cómo se va a captar y cómo se van a seleccionar aquellos aportes que den cuenta de los objetivos del proyecto.

Momento de la captación

Captar contenido puede ser relativamente fácil o relativamente difícil. Fácil, porque basta decirle a la gente

que exprese algo y ya, difícil porque el proceso de captación requiere de ciertas líneas orientadoras:

A) Determinar el tipo de conocimientos que se debe captar y conocer a la persona que lo posee.

Al interior de las comunidades se pueden distinguir dos tipos de saberes, uno al que se le podría llamar saber cotidiano, que es aquel que sirve para solucionar problemas concretos, es la manera de comprender y de interpretar la realidad y que cotidianamente resulta ser necesario para un adecuado desenvolvimiento social. Es normativo y reúne todo el conjunto de conocimientos indispensables para la reproducción, es un saber inmediato vinculado a la empiria, es histórico.

Todos los miembros de un grupo poseen o deben poseer estos conocimientos (conocimiento sobre la naturaleza, sobre las normas sociales, etc.).

La otra dimensión del saber se denomina saber elaborado, que tiene autonomía respecto de la práctica, reconstruye y ordena las experiencias de acuerdo a ciertas reglas y principios de pensamiento, presenta un grado mayor de indagación y sistematización del conocimiento.

Este saber no lo poseen todos los miembros de la comunidad, descansa sobre un sector específico que posee un cierto manejo y control del mundo simbólico del grupo y que está socialmente reconocido. (CFR. Martini, S.: *Saber Popular*, 1987).

En el caso de los p'urhépechas, este grupo está representado por los curanderos, los que saben cuentos, adagios, los narradores de la historia del pueblo, etc.

Es necesario advertir que independientemente de que se ubiquen en este saber específico, deben poseer también el conjunto de conocimientos cotidianos que les permiten la vida social dentro del grupo.

Por consiguiente, un primer paso para la captación de conocimientos, es la selección adecuada de las personas que poseen ciertos saberes indispen-

sables para la configuración del proyecto global y que es necesario que todo el grupo conozca.

B) La captación del conocimiento debe estar medida por un proceso de reflexión.

Si se recuerda que las interpretaciones sobre la realidad están mediadas por cierto tipo de relaciones imperantes en la sociedad, entonces es posible que sobreviva una forma cultural específica, tal como las pirekuas, pero que los contenidos que a través de ellas se digan refuerzan procesos no convenientes para el grupo, por eso, es pertinente que durante la captación, se reflexione sobre estos aspectos (valores propios, apropiados e impuestos) y de esta manera, el mismo proceso de captación se convierte en educativo y contribuye a la formación del sujeto y del proyecto.

La captación de conocimientos genera nuevos procesos; a la par que se reflexiona sobre los contenidos, se socializan los propósitos del proyecto, se involucra a un número mayor de personas, al mismo tiempo se readequan las áreas de conocimiento en función de los intereses que se van detectando y se empiezan a promover formas particulares de investigación sobre la realidad.

La configuración de grupos de investigación contribuye a dinamizar el proyecto y además se convierte en una fuente inagotable de nuevos conocimientos que habrán de nutrir, de manera permanente, el programa educativo; esta ventaja, sumada al hecho de que son grupos endógenos, ayuda a lograr los alcances sociales del proyecto.

C) Importancia del momento de la captación de conocimientos

Dentro del proceso educativo con poblaciones indígenas, la captación de conocimientos es de gran importancia, como ya se ha podido apreciar, debido al gran potencial educativo que conlleva en sí misma.

La buena realización de este paso asegura el avance sustancial del programa y crea el terreno propicio para la posterior socialización de los

contenidos.

Especial cuidado se habrá de poner en la selección de las personas responsables de realizar esta tarea.

Selección de las aportaciones étnicas

Este proceso parte de la ordenación de las aportaciones y de su ubicación en áreas específicas de conocimiento. La selección corresponde a los responsables del proyecto y sus criterios dependerán de los alcances de las intenciones formativas que se quieren alcanzar. Debido al modo de captación, esta tarea resultará relativamente sencilla.

Tratamiento de las aportaciones

Una vez seleccionados los contenidos y ubicados dentro de las áreas de conocimiento pertinentes, serán sometidos a un nuevo proceso de reflexión por parte de los responsables del proyecto. Este proceso estará encaminado a determinar aquellas aportaciones que por su contenido puedan permanecer intactas; es decir, que por sí mismas contribuyan a reforzar o revalorar algún aspecto de la cultura o aquellas otras que requieran de algún tipo de refuerzo didáctico, tal como una guía de lectura que pudiera enfatizar algunos puntos de reflexión para el lector o un anexo que complete o haga más sólido el conocimiento.

Validación de los contenidos

Este paso se refiere al momento en que los contenidos ya estructurados se someten al juicio de las personas que los hayan aportado. Si esta tarea se puede hacer colectivamente a través de organizar una actividad educativa específica (taller, por ejemplo) o aprovechar algún espacio vital comunitario (asamblea) resultará más provechosa.

Se plantea la realización de este momento porque de esta manera se van evitando errores que al final redunden en la apatía de la gente frente al material elaborado.

Los miembros de la localidad se van involucrando con el material en todo el proceso y van creando expectativas sobre él.

Anexo

El Estado y la educación bilingüe bicultural o intercultural

En México desde 1973, el Estado ha incorporado a los planes educativos los planteamientos de la educación bilingüe y bicultural, en el artículo 5, Fracción III de la Ley Federal de Educación expedida en ese año se precisa: "alcanzar mediante la enseñanza de la lengua nacional un idioma común a todos los mexicanos sin menoscabo de las lenguas autóctonas". (Ley Federal de Educación. Documentos sobre la Ley Federal de Educación. México. 1974. p. 67).

En el artículo 15 de esa misma ley se hace mención a los diversos

aspectos y tipos que comprende el sistema educativo nacional y se estipula que, independientemente de la modalidad en que se asuma, ésta debe impartirse "... de acuerdo a las necesidades educativas de la población y a las características particulares de los grupos que la integran".

Posteriormente en el Plan Nacional de Desarrollo 1982-1988 en el capítulo 7, se dice: "especial énfasis se pondrá al desarrollo del sistema de educación bilingüe-bicultural, de conformidad con las necesidades y requerimientos de los grupos étnicos a fin de que puedan integrarse al conjunto de la sociedad y contribuir al enriquecimiento de la identidad nacional" (Poder Ejecutivo Federal. Plan Nacional de Desa-

rollo 1983-1988. S. P. P. México. 1983. p. 233).

El programa para la modernización educativa 1989-1994 incluye en el apartado específico sobre educación de adultos la atención a grupos indígenas, mediante acciones alfabetizadoras en lengua materna, así como el reforzamiento educativo para el desarrollo comunitario.

Sin embargo, estos planteamientos constituyen más una aspiración que una realidad. En nuestro país, los pueblos indios siguen sometidos a un proceso de desestructuración interna, que sólo los movimientos indígenas vinculados al movimiento amplio de los sectores populares podrán revertir.

Bibliografía.

- Amadio, M.: "Caracterización de la educación bilingüe -intercultural" en *Educación y pueblos indios en Centro América. Un balance crítico*. UNESCO-OREALC. Santiago de Chile. 1987. pp. 19-26.
- Asociación Alemana para la Educación de Adultos: Rev. "Educación de Adultos y Desarrollo", N° 29. Bonn, Octubre, 1988.
- Brandao, C.: *Questao da educaçao popular*. Ed. Brasiliense. Brasil, 1980.
- Martinic, S.: *Saber popular*. CIDE: Santiago de Chile. 1985
- Meyer, E.: "Los alcances de una política de educación bicultural y bilingüe". En Rev. *Educación y pueblos indios en Centroamérica, Un Balance crítico*. UNESCO-OREALC. Santiago de Chile, 1987. pp. 27-38.
- Picon, C.: *Planteamiento sintético de algunas cuestiones críticas en torno a la educación bilingüe y bicultural, promovida por los Estados Nacionales de América. Un balance crítico*. 1987. pp. 103-120.
- Rodríguez, M., Masferrer, E. Y Vargas, R.: *Educación Étnica y Descolonización en América Latina*. UNESCO, Vol. I y II México, 1983.
- Varese, S. Gigante, E. Y Pardo, M.: "Diagnóstico y evaluación de las acciones educativas en el medio indígena". En Rev. *Educación y pueblos indios en Centro América. Un balance crítico*. 1987. pp. 123-129.
- Varese, S.: *Proyectos étnicos y proyectos nacionales*, SEP/ 80s N° 53. México. 1983.
- Zúñiga, M. Ansion, I. Y Cueva, L.: "Educación a poblaciones indígenas. Políticas y estrategias en América Latina". UNESCO-OREALC. Santiago de Chile, 1987.