

La Piragua

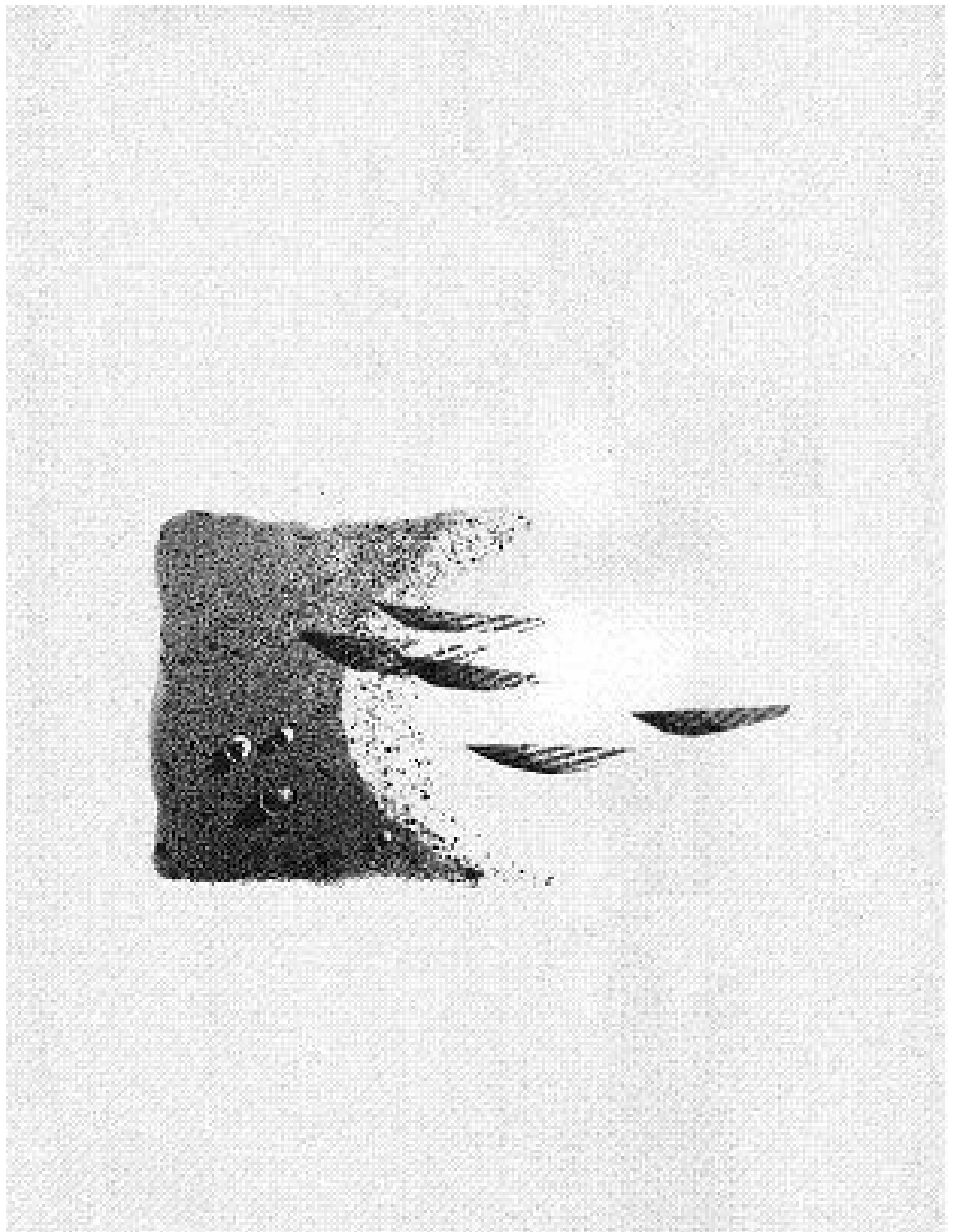
- 5 La educación que buscamos
- 8 Una educación para la democracia
... ¿para cuál?
- 10 Educação popular para uma
democracia Latinoamericana
- 17 La casa de Ibeorgun: la democracia de
los Kunas
- 22 La educación popular en la disyuntiva
entre dictadura y democracia
- 28 Movimientos sociales y poder político
- 32 La educación popular en la escuela
formal (la escuela popular AIPE)
- 35 Educación de adultos y democracia
- 41 "VI Jornadas Iberoamericanas
de Educación de Adultos"

TEMA: Educación Popular y Democracia

Revista del Consejo
de Educación de Adultos
de América Latina - CEAL

Vol 1 - N° 1 - 2° Semestre 1989





Editorial

Lanzar una nueva publicación, como todo nacimiento, mezcla algo de alegría con un poco de inseguridad. Se combina el entusiasmo por un anhelo que se conforma con esa preocupación ante el encuentro, no controlado, entre esa nueva criatura y las personas hacia las cuales se intenta llegar.

¿Estaremos acertando?

En el caso de "La Piragua", contamos a favor del optimismo con un lustro y más en que los miembros crecientes de CEAAL se han encontrado, de diversas maneras, para intercambiar experiencias y reflexiones en torno a los sectores populares, a sus búsquedas y a los apoyos posibles y necesarios que puede ofrecer la educación en ese desarrollo.

Pero, así y todo, la tarea que nos proponemos es difícil y no estamos seguros de acertar.

En muy pocos años, las experiencias de educación popular se han multiplicado y esparcido por América Latina; hay todo tipo de intentos, referidos a los sectores más variados, que buscan empujar objetivos diversos, mediante distintos matices en la metodología. Hay mucha experiencia y creemos que ha llegado el momento cuando conviene recoger esas vivencias para reflexionarlas en relación a las tareas centrales de construcción de la sociedad deseada para América Latina y al protagonismo popular en esas tareas.

Y frente a esa empresa intelectual grande ¿estamos acertando? Es muy posible que no del todo.

Es que hemos colocado la vara bastante alta: queremos una revista que sea teórica (en el mejor sentido del concepto), que ayude a la reflexión de lo que se hace y oriente lo que se debe hacer; pero no queremos una revista para los teóricos (ahora en el sentido más estrecho), sino para aquellos que hacen la educación popular. Buscamos una reflexión que brote desde las experiencias de educación popular y que retorne a esas prácticas.

Es difícil. En ese camino estrecho arriesgamos permanentemente el desbarrancarnos, ya sea hacia lo reflexivo "grosso", ya hacia los solos relatos de vivencias.

Hemos escogido como hilo conductor de este primer número "la educación popular para una democracia latinoamericana". Hace no mucho tiempo, la mayoría de las sociedades en el continente se encontraban sometidas al poder limitante de la bota dictatorial. Hoy -para unos países antes, para otros después- se abren las alamedas de la convivencia democrática. Pero en América Latina, no nos resulta hoy satisfactoria la sola recuperación de esa condición jurídica tal como la teníamos antes. Es que mucho ha cambiado en estos últimos veinte años.

Es el desarrollo de actores sociales varios que se agregan a los tradicionales partidos políticos; es la crisis que se prolonga hasta llevarnos a sospechar que será esa la "normalidad" en que nos corresponderá vivir, pero, sobre todo, es la insatisfacción por los logros y las seguridades que la democracia ofreció en los sesenta; todo eso nos empuja hoy a aspirar hacia una convivencia distinta.

CEAAL decidió, hace dos años, que ese era un parámetro que podría orientar el sentido de las múltiples experiencias de "educación popular" que se habían desplegado en América Latina y lo señaló como el eje estratégico que debía recoger y articular lo mejor que se estaba desplegando en las diversas prácticas continentales.

Por eso nos ha parecido adecuado que este primer número de "La Piragua" recupere esa misma temática.

Hemos recurrido a una variedad de artículos que, en su conjunto, representan la intención teórico-práctica que originalmente llevó al surgimiento de esta revista. Unos son más bien teóricos, pero son de esos que arrojan luz sobre las decisiones de una práctica educativa que busca aportar a la construcción democrática; otros, se refieren directamente a experiencias, pero hemos buscado seleccionar aquellas prácticas en que lo educativo se decide, se orienta y se busca en cuanto se intenta que empuje hacia experiencias participativas y solidarias, que promuevan así la democracia.

Entre los primeros, los que enfatizan más el juego general de los conceptos adecuados, se encuentra el artículo de Francisco Vío, en el cual se intentan fijar los criterios que orientan la búsqueda de una estrategia de profundización y sentido para las acciones de CEAAL en la relación entre educación popular y democracia.

Los trabajos de Diego Palma y Francisco de Souza se ubican en un rango común: en ambos se trata de explorar la relación entre la democracia que buscamos (que no es cualquiera) y la educación necesaria para apoyar e impulsar esa democracia (que tampoco es cualquiera). En el primer artículo la exploración se hace desde las distintas limitaciones que se han levantado como propuestas democráticas y que no han funcionado en América Latina; en el segundo, la mirada se proyecta más a partir de las exigencias que el avance popular levanta hacia la democracia.

En el caso de Adriana Delpiano y Francisco Estévez, ellos se refieren a un intento, bastante exitoso, de lanzar la educación popular hacia tareas que se refieren directamente al conjunto de la sociedad.

El artículo de Marco Raúl Mejía considera el esfuerzo -necesario- de prolongar la educación popular hasta más allá de lo no formal, para incluirla en el sistema escolarizado.

Por último, incorporamos aquí la síntesis relatoria que elaborara Jorge Osorio sobre el trabajo que realizaron las VI Jornadas Iberoamericanas de Educación de Adultos, donde se abordó el mismo tema que es el de este número y del programa central de CEAAL.

Nos han faltado aquí algunas dimensiones que deseábamos incluir: queríamos tener la reflexión en torno a una experiencia con mujeres, no por alardear de no-machistas, sino porque se trata de la irrupción más importante, en los años recientes, en la construcción de sociedad en Latinoamérica.

Otra mirada que está ausente es la expectativa que pueden tener los jóvenes respecto de la democracia, y ellos son la mayoría.

Estas, y otras, son nuestras carencias. Pero es que esta revista no es de la Secretaría General de CEAAL, ni siquiera es de los grupos más cercanos y comprometidos con esa institución, es un espacio de reflexión de los educadores populares de América Latina, y nosotros -los de la Secretaría- no podemos ir mucho más allá de lo que Uds. nos aporten.

Esta provocación busca ampliar la gama de autores y artículos que podamos incluir en los próximos números de "La Piragua".

El análisis de Orlando Fals Borda apunta a una temática algo más específica: deriva la reflexión desde la consideración de los movimientos populares, que son los sujetos llamados a impulsar y construir la democracia deseada.

El resto de los artículos apunta hacia experiencias particulares y permite desplegar un análisis de carácter más cualitativo. Eso sí que hemos buscado experiencias de punta, en cuanto exploran más allá de los límites tradicionales -lo local, lo micro, lo informal- a que se ha sometido la educación popular en la experiencia latinoamericana y, en tanto tales, abren caminos de crecimiento y desarrollo para esta práctica pedagógica.

En un caso, en la reflexión de Raúl Leis, se trata de recoger y recuperar la sabiduría democrática acumulada en una cultura indígena -un segmento popular particular- que debe ser reconocida y respetada por cualquier intento de construcción cívica que aspire a ser realmente educativo.

Consejo Editorial

- Paulo Freire (Brasil)
- Orlando Fals Borda (Colombia)
- Rocío Rosero (Ecuador)
- Francisco Vio Grossi (Chile)
- Félix Cadena (México)
- Francisco Gutiérrez (Costa Rica)
- Germán Molina V. (Chile)
- Carlos Núñez (México)
- José Ramón Llovera (Venezuela)
- Adriana Delpiano (Chile)
- Arlés Caruso (Uruguay)
- Luis Rigal (Argentina)
- Joao F. de Souza (Brasil)
- Miguel Urioste (Bolivia)
- Francisco Ballón (Perú)



Equipo de Coordinación

- Patricia Varela C.
- Diego Palma R.
- Francisco Vio G.
- Jorge Osorio V.

• Composición de Textos
Caupolicán: 2222151
• Impresión
Gráfica Nueva: 717882

Editor de este número

• Diego Palma R.

Equipo de Producción

• Diseño Gráfico
Linterna : 721520
Verónica Santana S.
Iván Ortega
Julio Martínez V.



Secretaría General CEAAL

Pérez Valenzuela 1634
Casilla 6257 - Santiago 22 Chile
Télex: CEAAL 240230 • Booth
CI Chile Fax: 2235822
Fonos: 2235822 - 2239331
2256271

La educación que buscamos

Francisco Vío Grossi*

* Abogado, sociólogo y educador popular chileno, Director del Centro "El Canelo de Nos", actual Secretario General de CEAAL.

1. AMÉRICA LATINA Y LA CRISIS

Es un lugar común afirmar que América Latina aún no emerge de una prolongada crisis. Esta crisis no es sólo económica sino que también social y política.

Las distintas dimensiones de la crisis

Existen abundantes indicadores que nos señalan que nuestra región en su conjunto es más dependiente hoy que en los años sesenta y que sus desigualdades internas se han profundizado durante los últimos años. En palabras directas, los latinoamericanos ricos son más ricos a fines de los ochenta que a comienzos de los sesenta y que los pobres aumentaron con el correr de los años.

Por otra parte, es conocida la afirmación que indica que los niveles de dependencia, lejos de disminuir, han aumentado en nuestra región. La deuda externa nos ha dejado a merced de las decisiones de la banca mundial. Aquellos que se han atrevido a desafiar esta tendencia (Perú por ejemplo) han debido pagar un alto costo social y político, similar, sino peor, al que han cancelado

los gobiernos más sumisos (Chile por ejemplo). Por otra parte, las políticas neo-liberales impuestas por el Fondo Monetario Internacional han abierto nuestras fronteras y mercados al capital transnacional. La dependencia financiera y tecnológica es tal que la soberanía nacional sobre nuestros propios territorios ha disminuido ostensiblemente. Pareciera que apenas se nos permitiera realizar limitados cambios políticos hacia una democracia formal, y que el tema de los necesarios cambios de política económica pareciera haber sido exiliado del debate social (casos de Argentina, Uruguay y Brasil).

La crisis de esperanza

Esta crisis no es sólo económica y política sino que también es una crisis de esperanza. La nueva recomposición de fuerzas a nivel mundial, que ha restablecido la hegemonía sin contrapeso de Estados Unidos, ha ido acompañada de un promisorio proceso de renovación de los llamados socialismos "reales". Por su parte, las organizaciones populares convencionales (obreras, campesinas, cooperativistas, etc.) han visto mermados sus márgenes de acción no sólo por el

aumento de la represión política, sino que también debido a los profundos cambios socioeconómicos ocurridos en los últimos años (liberalización y transnacionalización de nuestras economías). Ellos han producido niveles nunca vistos de desempleo, subocupación y transformación masiva del campesinado en marginales rurales. Hoy, más que nunca, pareciera que los movimientos sociales y políticos no sólo no pueden actuar sino, lo que es peor, si lo pudieran hacer no sabrían realmente cómo hacerlo, a menos que quisieran repetir añejas fórmulas en la América Latina que se acerca al año 2.000. Hay una crisis de esperanza por la ausencia de un paradigma de reemplazo del actual estado de cosas, que nos ofrezca un sistema más solidario, justo y participativo.

La crisis y la educación

En el campo de la educación, esta crisis se manifiesta, al menos, en dos planos. Por una parte, existe una brecha que se amplía crecientemente entre las posibilidades de acceso al conocimiento disponible. Mientras algunos pocos niños se educan con computadores de cara al siglo XXI otros continúan analfabetos, sin capacidad siquiera para conocer la

magnitud de su propia marginación. El Año Internacional de la Alfabetización decretado por las Naciones Unidas para 1990, ofrecerá una buena oportunidad para que la opinión pública latinoamericana tome conciencia de la inmensidad de esta marginación. Pero, por otro lado, existe también un serio cuestionamiento, tanto del contenido de los actuales programas educativos como de las formas de creación del conocimiento dominante en nuestra región. En las escuelas, liceos y universidades latinoamericanas se produce y reproduce un conocimiento funcional a un tipo de desarrollo más ligado a las nuevas formas de dependencia financiera y tecnológica que a los requerimientos de un auténtico desarrollo latinoamericano. Bajo una pretendida búsqueda de parámetros cientifistas heredados del estructural funcionalismo, se enfatizan métodos y técnicas "objetivos" de investigación que separan al investigador de la realidad latinoamericana. Esto oscurece el encuentro de los intelectuales con la vida de nuestros países. Como se ha venido repitiendo insistentemente, existe también una crisis de los modelos de producción de ciencia, lo cual hace necesario explorar nuevas y audaces formas que logren integrar elementos no considerados en el análisis (los comúnmente denominados elementos "subjetivos"), para enriquecerlos y, por lo tanto, ganar en certeza y precisión. (Vío Grossi y otros, 1988).

En suma, desde el punto de vista de los sectores populares latinoamericanos asistimos a una crisis política, social, económica, educativa y, lo que es aún peor, de esperanza frente a las posibilidades de construcción de un modelo alternativo de reemplazo.

2. LA EDUCACION POPULAR Y SU CONTRIBUCION A LA RENOVACION DE LA POLITICA

En los últimos años se ha observado un crecimiento explosivo de los grupos que, por toda América Latina, trabajan en educación popular con sectores de base (campesinos, pobladores, indígenas, mujeres, pescadores, etc.). Los organismos no gubernamentales se expanden vertiginosamente, intentando ocupar espacios que los nuevos Estados neo-liberales han abandonado como corolario de sus teorías privatistas. Los grupos populares, que habían quedado librados a su propia suerte, ven que los enfoques de educación popular los ayudan a intentar desarrollar respuestas, a partir de la utilización de sus propias energías. Son miles los programas de agricultura orgánica, tecnologías apropiadas, comunicación popular, arquitectura de barro, organizaciones autogestionarias, alfabetización popular, desarrollo de la mujer, respaldo a minorías étnicas, defensa y promoción de los derechos humanos, etc., que se multiplican a lo largo y ancho de América Latina. Estos esfuerzos micro-sociales, que muchas veces ven en CEAAL un lugar de encuentro e intercambio de experiencias, han adoptado la educación popular como su enfoque de trabajo.

La Educación Popular

No es la intención, en este breve documento, elaborar una acabada presentación de lo que es la educación popular. Para ello hay una amplia bibliografía a disposición de los lectores. (Cfr. Osorio, 1988). La intención es sólo enfatizar que ella ha surgido, inspirada por el pensamiento de Paulo Freire y otros, como una educación del pueblo, alternativa a la educación oficial, muchas veces alienante y opresora. Ella es alternativa, tanto en sus contenidos (intenta desarrollar una cultura popular adecuada a las necesidades del cambio social necesario para vencer la dominación) como en su metodología (que es democrática, es decir, rechaza el autoritarismo de la educación formal que separa los roles de

sujeito y objeto del proceso educativo).

Beatriz Costa, una destacada educadora brasileña, dice así que la educación popular es un espacio en el cual los sectores populares desarrollan colectivamente su conocimiento, su forma de aprender y explicar la realidad, lo cual contribuye al desarrollo del saber para transformar la realidad.

La educación popular rechaza la pretendida neutralidad valórica de la educación convencional y declara que toda educación sirve propósitos que es posible definir. A partir de allí, hace su opción por una educación cuya finalidad es política no sólo porque busca democratizar el poder político, sino que también porque pretende contribuir a profundizar procesos de distribución social del conocimiento disponible (y las formas de producirlo) en función del desarrollo de la solidaridad y justicia social.

La educación popular, a diferencia también de la educación tradicional, enfatiza sus vínculos con la acción transformadora. Es ya clásica la expresión de Paulo Freire cuando señala la relevancia del proceso "acción-reflexión-acción" como eje de un camino hacia niveles cada vez más precisos de aprehensión y transformación de una realidad en permanente cambio. En este proceso ella intenta romper el verticalismo tradicional entre el "que sabe" y el que es "ignorante", proponiendo en cambio un diálogo entre personas que contrastan sus distintas experiencias (académicas y/o prácticas según los casos) alrededor del develamiento de las causas de fenómenos específicos. La educación popular ha abierto caminos para el desarrollo de una amplia variedad de métodos y técnicas participativas en la educación popular que han contribuido significativamente a democratizar la relación educativa y, por lo tanto, parte de la vida social de las organizaciones populares. En Chile, por ejemplo, los educadores populares jugaron un papel destacado en la capacitación de más de 50.000 apoderados del "NO" en el plebiscito del 5 de octubre pasado. (Cfr. Delpiano y Estévez, 1989).

La educación popular enfatiza también su carácter procesal, es decir, proponen que la educación debe ser un proceso permanente que permita al hombre y mujer latinoamericano ir avanzando cada vez hacia niveles superiores de toma de control colectivo de su propia vida. Su sentido último es impulsar procesos crecientes de autonomía colectiva que le permitan a la gente común disponer de poder sobre sí mismos y el medio que los rodea. Este esfuerzo democrático debe ser sistemático e integral, desarrollando simultáneamente todas las capacidades y aspiraciones humanas.

La Educación Popular frente a los enfoques y prácticas tradicionales

Así, la educación popular ha emergido como una propuesta de superación de muchas dicotomías presentes en muchos enfoques de educación y desarrollo en América Latina, tales como: la distancia planteada entre conocimiento popular y/o vulgar y conocimiento científico, entre trabajo manual y trabajo intelectual, entre lo objetivo y lo subjetivo, entre la práctica y la teoría, entre el trabajo y la educación, entre lo micro y lo macro, entre lo local y lo nacional, entre la ciencia y la vida. Más que polos opuestos, la educación popular enfatiza la existencia de un continuum fluido y permanente entre distintas dimensiones de un mismo fenómeno, cual es conocer la realidad para transformarla.

La aplicación de este enfoque en la práctica social, durante estos años, ha ido permitiendo a los educadores populares ir elaborando una posición crítica frente a las prácticas políticas convencionales, las que son caracterizadas por estilos verticalistas y cúpulares, no dando cabida a la participación amplia de todos en la tarea común. Estilos de esta naturaleza suelen también predominar en la dirigencia de muchas organizaciones sociales. De este modo, el movimiento de educadores populares ha ido emergiendo como un movimiento profundamente crítico del autoritarismo, en todas las dimensiones de la vida social. Por tal entendemos la imposición arbitraria de ideas y decisiones de quien detenta una cuota de poder sobre otros que no la tienen. Existe autoritarismo no sólo a nivel de estructuras políticas sino que también, desgraciadamente, en las salas de clases, en las iglesias, en los sindicatos, en las familias, en los medios de comunicación social, en la economía y en la cultura, por sólo mencionar algunas dimensiones.

La Educación Popular y lo local

Al mismo tiempo, desde la práctica, la educación popular ha ido elaborando una cierta valoración de lo local como espacio privilegiado para la recreación de nuevas relaciones sociales. Quizás demasiado énfasis en el diagnóstico y solución de problemas globales ha oscurecido la necesidad de provocar procesos integrales de desarrollo humano, que sólo es posible desarrollar a nivel micro y en la vida cotidiana. Los educadores populares hemos hecho nuestro el slogan de "Pensar globalmente y actuar localmente".

La Educación Popular coincide con otros movimientos de alternativa

Este anhelo por un desarrollo integral y armónico que potencia simultáneamente todas las dimensiones de la vida humana, ha hecho que muchos educadores populares se alejen de enfoques desarrollistas "hacia afuera" (promoción de exportaciones y apertura de mercados) o "hacia adentro" (sustitución de importaciones a través de industrialización clásica). Ellos son esfuerzos parciales que, al centrarse en un excesivo economicismo terminan promoviendo el consumismo, es decir, la predominancia del "tener" por sobre el "ser".

Estas visiones son, a menudo, compartidas con otros movimientos sociales emergentes como lo son los movimientos feministas, de minorías étnicas, de derechos humanos, ecologistas, pacifistas y autogestionarios, que cada día adquieren más relevancia en nuestra América Latina. Con ellos compartimos tanto un rechazo a las fórmulas convencionales de solución de nuestros problemas como un sentimiento común de formar parte de una alternativa por un desarrollo más solidario, igualitario y, por lo tanto, más humano.

3. EDUCACION POPULAR Y DEMOCRACIA LATINOAMERICANA

La revalorización de la democracia es un fenómeno compartido por la mayor parte de los movimientos sociales latinoamericanos a fines de los ochenta, como producto de los regímenes militares autoritarios del Cono Sur, como de la existencia de democracia restringida en México, Cuba, Guatemala, El Salvador, Honduras, Panamá y otros países del Norte.

A esta revalorización han contribuido, también, las nuevas formas de dominación del capital financiero y de las transnacionales que hemos enunciado anteriormente. Hoy no se habla de democracia "formal" (política) vis-a-vis democracia "real" (económica y social), sino que más bien de un proceso ininterrumpido y simultáneo de profundización de formas solidarias y de cooperación. La democracia es visualizada así como un proceso per-

manente de socialización de la vida social, es decir, de los bienes esenciales para la reproducción de la vida humana, de las formas de producción y difusión del conocimiento, de los efectos, las identidades, etc. Es, en suma, un proceso ascendente de distribución social del poder, opuesto a las restricciones que muchas veces les imponen los autoritarismos de distinto sello. El autoritarismo implica centralización del poder, mientras que la democracia es la permanente ampliación de las relaciones entre los hombres hacia la plena autonomía social, es decir, el estado utópico en el cual la sociedad puede reproducirse a sí misma, sin mayores regulaciones.

La democracia latinoamericana y la tarea de la Educación Popular

Las organizaciones de educación popular de toda América Latina que pertenecen a CEAAL están de acuerdo en afirmar que en todos los países vivimos una lucha entre un "polo autoritario", en que predomina la lógica de la dictadura, y un polo "democrático" en el que predomina la lógica de la democracia. El tránsito entre uno y otro es un proceso complejo y multifacético que se da simultáneamente en el Estado y en todas las dimensiones de la sociedad civil. Es así como, por ejemplo, es posible encontrar la persistencia de relaciones democráticas profundas al interior de regímenes autoritarios (como en las "ollas comunes" en el Chile de Pinochet o las comunidades altioplánicas) mientras que -a la inversa- es posible encontrar la persistencia de formas muy autoritarias al interior de regímenes formalmente democráticos (como en el control cupular de los sindicatos en Argentina).

El compromiso de CEAAL

El programa de CEAAL sobre EDUCACIÓN POPULAR PARA UNA DEMOCRACIA LATINOAMERICANA se propone contribuir a agilizar el tránsito entre el polo autoritario al democrático en todas las esferas en que CEAAL trabaja, como señalaremos en el apartado siguiente. Este esfuerzo se dirigirá a apoyar a los movimientos sociales que son los verdaderos agentes de democratización, a través de la educación popular.

Esta tarea constituye para CEAAL y el movimiento de educación popular un enorme desafío. Requiere volver a mirar al hombre y a la mujer latinoamericano, a la pareja, a la familia, a los mecanismos de socialización, a los fundamentos

valóricos y normativos de nuestros pueblos, a sus sueños de liberación y emancipación, a la particular naturaleza de sus instituciones, de sus autoridades y poderes, de sus proyectos de sociedad, en fin, de nuestra propia historia para aprender de sus aciertos y errores. Es en la democratización de nuestra vida cotidiana donde refundaremos sociedades democráticas en perpetuo proceso de crecimiento de un desarrollo humano y armónico.

4. LA EDUCACION QUE QUEREMOS

Esta campaña luchará por una educación democrática que, al menos, tenga las siguientes características:

1. La nueva propuesta educativa debe impregnar a toda la educación y no quedarse sólo en una propuesta para una asignatura específica. Está ligada al currículum global.
2. La educación debiera ser entendida como un proceso multifacético, compuesto de un conjunto de amplios y diversos momentos educativos que se dan en la vida cotidiana, en la sociedad y no restringida solamente al espacio local de la escuela. La escuela no es el único espacio educativo y, a lo mejor, no el más importante.
3. Una educación que rescate la especificidad de la vida cotidiana de los grupos que participan en la educación. Una educación capaz de rescatar la especificidad de clase no como la única especificidad que existe, sino que también rescate la especificidad regional, local, étnica, de género. Una educación que vaya apuntando hacia la desconcentración del poder, esto es, hacia la distribución social del poder. El conocimiento también es poder, por lo que la educación debe vincularse con la lucha por la distribución social del conocimiento. Al rescatar la especificidad, no queremos abandonar el anhelo de la educación de buscar la universalidad o la universalización del conocimiento. La educación dominante ha sido incapaz de capturar esa universalidad, porque está basada en una concepción que va desde lo general a lo particular, desde lo abstracto a lo concreto, y donde nunca parece llegarse a lo concreto. La educación muchas veces no le sirve a la gente y no responde a sus propias necesidades. Paradojalmente, pareciera que la mejor forma de llegar a la universalidad es a partir de la especificidad.
4. Una educación basada en la solidaridad y en la cooperación, para poder reconstruir nuestras comunidades, que han sido desarticuladas por el impacto

del capitalismo de estos años. Una educación capaz de promover la solidaridad, la cooperación, necesariamente terminará siendo una educación para la creación de esta nueva comunidad, donde se puedan desplegar todas las dimensiones de la vida.

5. Una educación participativa. Hay que desvestirse de todo enfoque demagógico y vincular la educación al problema central del poder, de las decisiones, de cómo la gente va construyendo su propio conocimiento.

6. Una educación destinada a mejorar la calidad de vida, tal cual es percibida por los grupos. Tomando en cuenta el desarrollo de la afectividad, del sentido de pertenencia, de la identidad, de lo lúdico.

7. Una educación multidimensional, que se comprometa con todas las necesidades de todo el grupo y de todos sus miembros.

8. Una educación imaginativa, es decir, que logre desarrollar toda la capacidad de creación que tenemos los seres humanos. La educación no es para proyectar el futuro sino que es para transformar el presente y darle un sentido de futuro a lo que hacemos.

9. Una educación que rescate el valor de la acción que se exprese en una adecuada relación educación y trabajo, teoría y práctica: reflexión y acción.

10. Una educación para los derechos humanos, una educación democrática debe ser una educación que, en sí misma, no establece separaciones artificiales entre profesores y alumnos, entre sexos y edades, ni entre saberes. Ni una educación demagógica en que pareciera que todos somos iguales, sino una relación que permita que se encuentren saberes limpios, transparentes en el momento en que uno aprende y otro enseña.

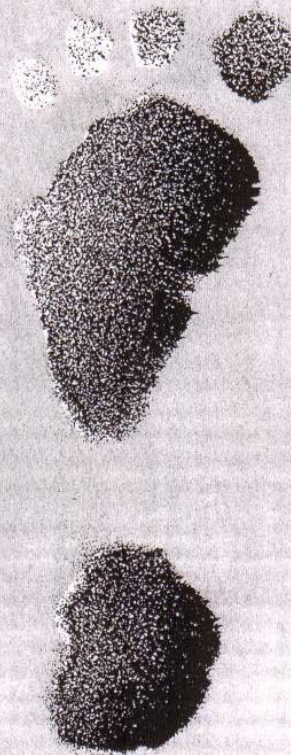
Estas reflexiones pueden ayudar a establecer relaciones entre nuestra práctica micro en América Latina y los desafíos de la realidad latinoamericana. La convocatoria de CEAAL es para profundizar en el tema de una educación popular para una nueva democracia latinoamericana.

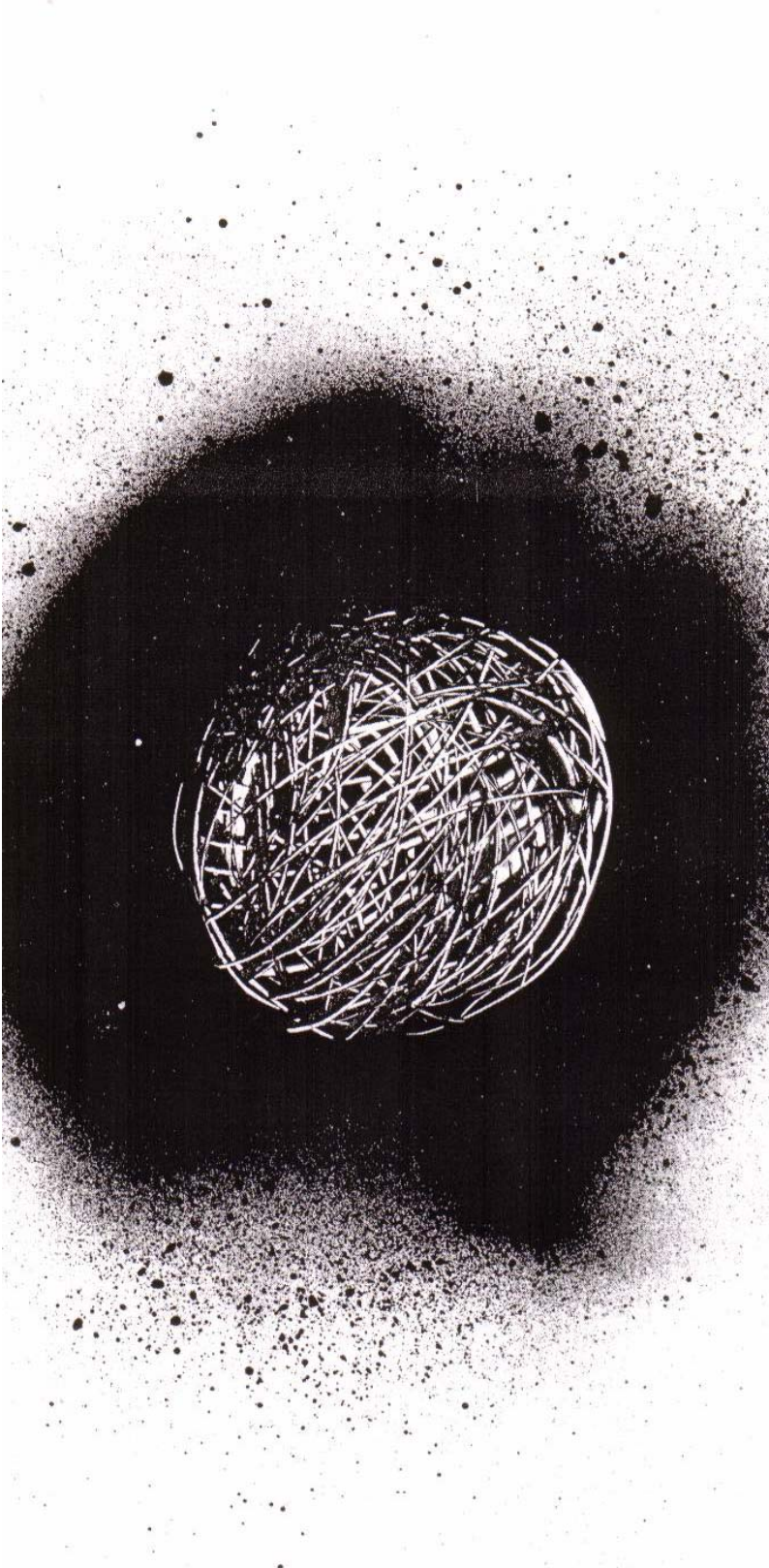
Bibliografía

Delpiano, A. y F. J. Estévez, "La Educación Popular en la disyuntiva entre dictadura y democracia", Santiago, 1989 (en este mismo número).

Osorio J., "Educación Popular en América Latina. Bibliografía básica", Santiago, CEAAL, 1988.

Vfo Grossi, F.; V. Gianotten y T. De Wit (editores), "Investigación participativa y praxis rural. Nuevos conceptos en educación y desarrollo local", Santiago, CEAAL, 1988 (2ª edición).

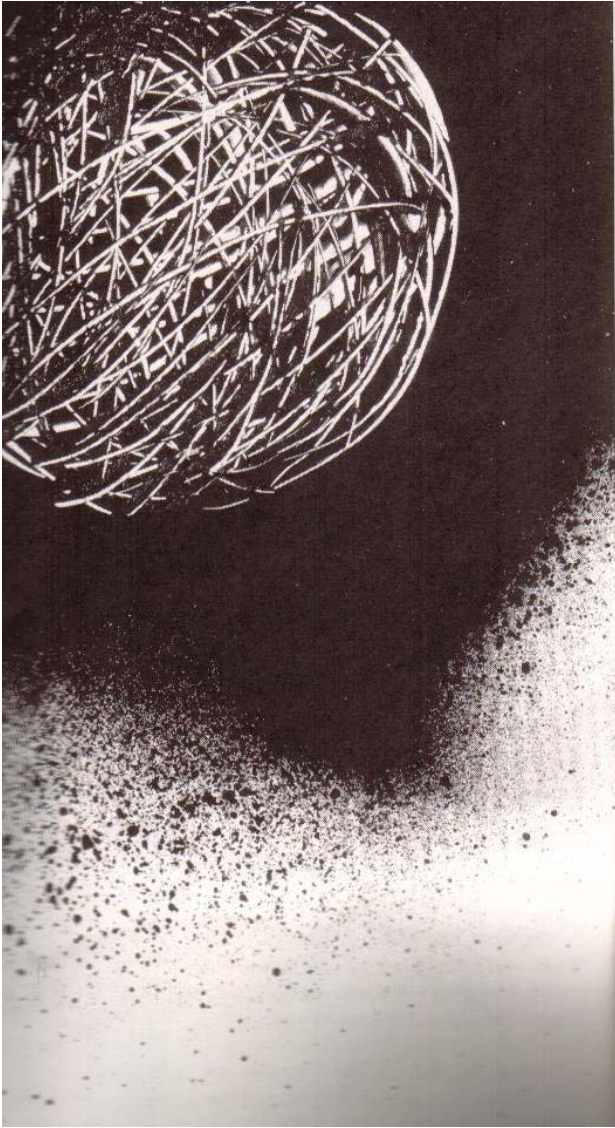




Una educa- ción para la demo- cracia

*Diego Palma**

** Sociólogo, investigador de
CEAAL, encargado del programa
"Educación Popular para una De-
mocracia Latinoamericana".*



...¿para
cuál?

INTRODUCCION

Los prohombres que impulsaron la ampliación del aparato educativo en América Latina, hijos en distinto grado del pensamiento iluminista, creían en una relación muy directa entre educación y democracia: la educación incorporaba al trabajo y a la convivencia social y, así, fortalecía inmediatamente la democracia.

Hoy, la reflexión en torno a esa experiencia, ha remecido esa fe hasta el punto que algunos nombres insignes (Althusser, Illich...) han llegado a postular que, por el contrario, la educación es esencialmente antidemocrática. Son numerosas las preguntas que se levantan cuando se busca volver a soldar esa relación.

Aquí pretendo ocuparme de una, que no es la más importante, ya que es externa a la naturaleza y a las opciones de la educación que es la tarea que reclama nuestra responsabilidad. Se trata aquí de preguntarnos por el contenido de la democracia ¿de cuál democracia estamos hablando?, ya que nos enfrentamos a un término muy abierto, que se puede llenar -y se llena- con los contenidos más diversos (1).

Y, sin embargo, aunque no se refiere directamente a lo educativo, esta pregunta resulta muy central para la problemática que se busca levantar en este primer número de la Revista de CEAL; la definición que adoptamos respecto de la democracia, cualquiera que sea, se va a imponer como norte y fuente de significaciones para las prácticas educativas que aspiramos a perfilar.

Para llegar hasta comprender la conceptualización que me parece la más rica y completa, voy a introducir antes la presentación tradicional que se despliega a lo largo de la sucesión de los pensadores más representativos que han disputado el tema a lo largo de la emergencia de la hegemonía burguesa. Este será el contenido de la primera parte de este artículo.

Este desarrollo se ha realizado como una polémica que es muy de actualidad que se propone en términos de "tipos ideales", presentados como opuestos y alternativos, un tanto se organizan en torno a rasgos diversos. La crítica de este desarrollo -y de esta forma de proponer el problema de la democracia- nos va a colocar en la pista de una propuesta más integral y rica que es la que hoy se está levantando y que voy a presentar en el punto segundo.

En el tercer momento, voy a ocuparme de una dimensión de la reconceptualización de la democracia que parece central en el intento de ligar la construcción de un orden social y la conformación de las personas a través de

prácticas educativas. Este aspecto se puede expresar en la tesis siguiente: la democracia, que se debe llegar a plasmar en el funcionamiento del conjunto de la sociedad, se funda con firmeza sólo cuando se asienta en relaciones coherentes que establecen los ciudadanos en la vida cotidiana.

Por último, en la cuarta parte, desde esta concepción propuesta para la democracia, intentaré algunas conclusiones muy gruesas hacia los rasgos generales de una educación necesaria.

1. LA DISPUTA EN TORNO A LA DEMOCRACIA

La democracia como "libertad"

La primera propuesta nace de los pensadores políticos ingleses del siglo XVIII que, en el contexto de la revolución triunfante de 1688, subrayan (Lock) un rasgo que, en esa coyuntura de lucha contra el autoritarismo monárquico, se ubica como el central: la democracia excluye una legitimidad cuyo fundamento esté por encima del poder del hombre, en palabras de Hannah Arendt, "la democracia inaugura un espacio en el que cada cual es impulsado a hablar, a escuchar, sin estar sujeto a la autoridad de otro". (Cit. en Hurtado, 1988; 296).

La democracia se expresa, para el pensamiento liberal, en las instituciones que garantizan esa libertad para los individuos así como la propiedad privada, que es el fundamento de la misma.

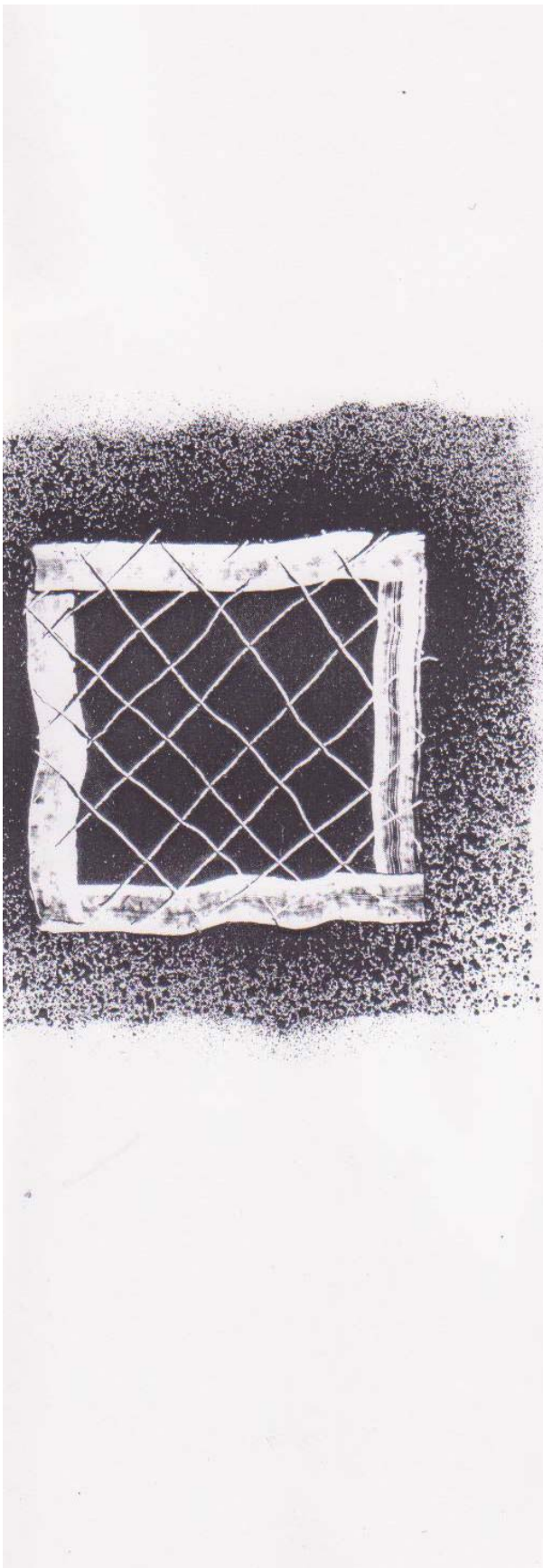
Este enfoque ha sido traducido a las circunstancias modernas por Joseph Schumpeter en la denominada "teoría económica" de la democracia.

En ese discurso, el sistema político es explícitamente considerado como un instrumento destinado a promover los objetivos de los individuos que lo integran (2): Vale decir que los intereses fundantes del sistema son los que corresponden a los individuos y no hay objetivos propios de grupos o segmentos sociales más allá de aquellos propósitos en los que puedan converger los elementos individuales que los integran.

Según esta mirada, el régimen es democrático porque es sensible y responde a los objetivos que expresan los miembros y su excelencia coincide con esa capacidad de entregar respuesta.

La democracia como igualdad

En Inglaterra del siglo XVIII, los primeros ensayos democráticos se entrete-



ieron con la extensión y profundización del capitalismo, cuyos efectos de pauperización llevan a coincidir descripciones de intención tan distinta como las que aparecen, por una parte, en los capítulos que Marx dedica a la acumulación primitiva, y, por otra, en las novelas de Charles Dickens.

Es en este contexto que los filósofos sociales franceses optan por insistir menos en la libertad y más en las tareas de la igualdad.

Para Jean Jacques Rousseau, el autogobierno (soy libre cuando soy dirigido por mi propia voluntad) sólo puede llegar a ser fundamento de sociedad si se articula en algo así como una voluntad común (une volonté générale); de no ser así, el ejercicio de la voluntad de unos implica, necesariamente, la expropiación de la voluntad de otros.

La posibilidad de la democracia sería, para este enfoque, coincidente con la posibilidad de la conformación de la voluntad general con la cual todos se identifican. La constitución de dicha voluntad expresa la identidad entre dirigentes y dirigidos, así como entre distintos sectores de la misma sociedad; Rousseau explícitamente rechaza la formación de voluntades particulares al interior de la sociedad política que pueden fracturar la voluntad general. (Rousseau; II,3).

El autor reconoce un fraccionamiento social, producto de distintas formas de acceso al régimen de propiedad, pero descarta toda extensión política de tal pluralismo social, ya que visualiza allí -más que en cualquiera posible invasión de la libertad individual por parte del Estado- el obstáculo fundamental a toda tarea democratizadora.

La aplicación más pura de esta propuesta fue intentada por los jacobinos durante el proceso de la Revolución Francesa, pero el heredero más influyente de Rousseau ha sido el marxismo, en esa particular vertiente que se ha identificado como "leninismo" (la "voluntad general" encarnada en los intereses objetivos del proletariado, expresados políticamente por el partido).

La democracia como la confrontación de las diferencias

Hoy día el pensamiento está muy sensibilizado por los desarrollos, de signo pluralista, que se están impulsando en los llamados "socialismos reales", así como por la emergencia y multiplicación de núcleos de interés diverso,

representados por los "nuevos" movimientos sociales, y por el relativo descrédito que ha ido cayendo sobre las propuestas globales de desarrollo; por eso hoy existe mucha empatía hacia un enfoque de la democracia que incluye y favorece el libre juego de las diferencias, la articulación de las rivalidades y el enfrentamiento entre quienes sostienen concepciones diferentes. Democracia es ahora un régimen que reconoce la existencia del conflicto y que busca los medios institucionales para canalizarlos; se trata de un proceso de construcción en que la unidad está puesta, más bien, al final de ese camino y no es un acuerdo (excluyente) fijado desde el inicio. Más aún, lo democrático estaría, precisamente, en ese ejercicio de confrontación creativa y sólo como consecuencia en los resultados.

Por ahí va la posición, influyente hoy, de Hanna Arendt. Para ella, lo público es un espacio de debate que, en cuanto tal, articula dos aspectos que antes se consideraban por separado: el espacio público supone el reconocimiento de las diferencias y de los puntos de vista diversos, pero, al mismo tiempo, supone la aceptación de una condición de igualdad, de reconocimiento del otro como un igual. El espacio público es el lugar de la palabra y de la acción de una pluralidad de hombres que se reconocen como iguales para concertar una acción. (Arendt 1983; Cap. V).

Esta posición remonta su raíz tradicional en Alexis de Tocqueville. Si la lógica de la igualdad había determinado el rechazo de las "asociaciones intermedias" por parte de Rousseau, son los temores ante las amenazas posibles a la libertad, los que llevan a Tocqueville a reintroducirlas en su esquema: sólo el pluralismo social con legítima expresión política puede oponerse al despotismo de las mayorías (tal como se desencadenó con la Revolución Francesa). Sin embargo, hay que subrayar que Tocqueville no representa el simple retorno a las posiciones de Locke, por cuanto, al referirse a la "igualdad", él no alude a una "naturaleza humana" similar a todos sino a "igualdad de condiciones" económico-sociales.

Esa homogeneidad social es el prerrequisito indispensable para el funcionamiento de un pluralismo no factionalista; esa situación es la que Tocqueville percibe existente en el republicano agrario jeffersoniano previo a la guerra de secesión en Estados Unidos, pero el mismo autor entiende que tales condiciones no se dan en Europa, donde descarta cualquier ensayo de democracia pluralista (3).

En esto Tocqueville resulta mucho más lúcido y previsor que algunas de las propuestas más simplificadas que se hacen hoy día en esta línea; pero sobre este aspecto deberá volver más adelante.

La crítica al enfoque tradicional

Esta manera de aproximarse al problema de la democracia, no resulta -directamente- de mucha utilidad para la pregunta respecto de una "educación popular adecuada" que aquí estamos persiguiendo.

Las propuestas distintas tienden a tratarse cada una como un modelo, y, en cuanto tales, se sobrecargan de algunos inconvenientes que dificultan el abordaje del tema que nos ocupa a través de esa vía.

Los modelos se organizan en torno a un rasgo dominante, refieren los otros aspectos como funcionales y lógicamente coherentes con ese rasgo que manda y organiza; ese planteo genera una distancia entre el modelo y la realidad concreta, que es contradictoria, que incorpora aspectos antagónicos y está sometida a dinámicas en conflicto. Este aspecto está ligado al origen más o menos idealista, propio de filosofía social, que está en el origen de esta suerte de tipología sobre la democracia. Salvo los rasgos subrayados en Alexis de Tocqueville, que no son centrales en su discurso, toda esta postulación surge a partir de las ideas y sólo indirectamente se refiere a la realidad.

Referido a lo anterior, está el hecho que los distintos modelos se proponen como excluyentes unos de otros: o se opta por la libertad o se opta por la igualdad, lo cual simplifica las opciones hasta tornarlas simplistas.

Por último, y en la misma lógica, el enfoque de los modelos excluye todo proceso y no da cabida a la historia. En cambio, lo que parece mostrar una mirada de conjunto sobre esta polémica, es que, en distintos momentos y circunstancias, la percepción se ha vuelto sensible a distintos aspectos que están incorporados en el único y mismo hecho democrático; todo parece indicar que la construcción democrática es una dinámica (no necesariamente lineal ni finalista) que se procesa, precisamente, porque incorpora necesariamente dimensiones distintas, siempre en equilibrio inestable ya que, en cada situación concreta, deben volver a buscarse y a definirse mutuamente (4).

Pero analizar la democracia así requiere de otro enfoque.



2. LA DEMOCRATIZACIÓN COMO PROCESO DINAMICO Y CONTRADICTORIO

José Bengoa, en un artículo que apareció en la revista "Proposiciones" (Bengoa, 1987) recoge una entrada distinta. Se trata de que los distintos rasgos que pueden caracterizar a la democracia no se enfoquen como esencias alternativas, ni tampoco como etapas de un proceso lineal y finalístico, sino como dimensiones que sólo se entienden y especifican en la referencia mutua de unas con otras.

La dimensión jurídica como puerta de entrada a la comprensión del proceso democratizador

En América Latina venimos saliendo de un período largo y opaco durante el cual la mayoría de los países estuvieron sometidos a regímenes "de facto". Por eso puede resultar hoy muy evidente que los aspectos jurídico-formales constituyen una dimensión fundamental y necesaria en la construcción democrática (5).

Una lectura de aroma gramsciano permite descubrir una doble significación en los derechos formales reconocidos. Por una parte, son el sello de reconocimiento de las conquistas logradas por la presión popular; por otra parte, esa consagración formal de derechos se constituye en respaldo que legitima la lucha necesaria para lograr su efectivización en la economía y en la sociedad.

Es así que, en un enfoque dinámico del proceso de democratización, debemos entender el momento jurídico formal, a la vez, como indispensable e insuficiente.

Es indispensable, porque no existe ningún estado de derecho sin un sistema de reglas codificadas que regule y controle la arbitrariedad del poder; pero es insuficiente para impulsar y comprender el proceso político, ya que ningún conjunto de reglas logra definir absolutamente las prácticas concretas por las cuales los autores específicos interpretan e impulsan esas mismas reglas.

Entonces la pregunta que se impone es ¿qué se debe agregar como complemento a esa democracia formal para que funcione?

La reaparición remozada de la vieja polémica

A esta altura es fácil volver a caer en las alternativas polémicas que señalé en el punto anterior, aun cuando revestidas de nuevos ropajes.

La tesis que equivalía democracia a igualdad y que, en consecuencia, entendiendo que la normatividad jurídica debe nivelar condiciones e oportunidades para todos los ciudadanos, fue asumida por los socialismos: por el comunismo que ha intentado una economía totalmente planificada (un Estado no-liberal), y la social democracia que asume el asegurar las condiciones universales de seguridad y bienestar (un Estado asistencial).

Para los nuevos liberales, sin libertad en la economía no hay posibilidad de libertad alguna e imputan ahora a las formas socialistas de intervención todos los vicios que sus ancestros levantaron contra el Estado absoluto: burocratización, pérdida de libertad de las personas, desperdicios de recursos, mala conducción económica...

Hasta hace algunas décadas la carga polémica del liberalismo se dirigió contra la conculcación de los derechos del hombre por parte del colectivismo stalinista. Hoy, en cambio, los ataques apuntan hacia la intervención del Estado en la sociedad civil, tal como se da en los países occidentales más desarrollados bajo la forma de "Estado de bienestar".

Más allá de denunciar que se trata de una empresa cara (que es el argumento para el gran público que levantaron Ronald Reagan y la Sra. Thatcher) los teóricos neoliberales señalan que se está destruyendo la libertad individual cuando se reduce al individuo a la condición de un niño conducido de la mano por su tutor. Ahora, de nuevo, lo jurídico debería asegurar a los individuos contra la intromisión del Estado, defender la propiedad privada que es base de la libre iniciativa individual y dejar que el mercado haga el resto.

La dialéctica necesaria entre libertad e igualdad

Las dos posiciones alternativas definen, cada una, la libertad y/o la igualdad como valores absolutos que, según cada cual, se deberían perseguir e impulsar.

Sin embargo, hoy se nos ha develado, de manera muy transparente, y con tintes a veces dramáticos, las limitaciones que muestran tanto los socialismos reales como los liberalismos reales cuando esas unilateralidades se persiguen en términos absolutos y sin contrapeso.

Muy recientemente, la experiencia china llegó a masacrar los intentos de proponer iniciativas particulares -pro-

pias de una generación nueva y distinta que buscaba aportar matices distintos de los logrados y que fueron arrasadas porque -se dijo- significaban una amenaza a la igualdad lograda.

Por otro lado, mucho más cerca de nosotros aquí, en Chile, la experiencia de autoritarismo político y mercado libre que representa al neoliberalismo más puro aplicado en América Latina, ha significado el enriquecimiento inédito de los más ricos a costa de que la mitad de la población no logra ingresos suficientes para cubrir sus necesidades básicas.

Hoy, la reflexión sobre la democracia apunta hacia un enfoque más totalizador, donde igualdad y libertad no se enfrentan como valores, cada uno, absolutos y alternativos, sino que se definen mutuamente, cada uno fijando los límites del otro en una síntesis superior.

Existe una forma de libertad que se entiende en términos tales que su mecanismo normal de funcionamiento aplasta la oportunidad de una parte de la sociedad para poder ejercer esas mismas iniciativas libres. Por naturaleza, esa forma de libertad es elitaria; por definición, no es democrática y, por tanto, para nosotros no es una libertad deseable.

También existe una concreción de la igualdad que, necesariamente, obliga a la uniformidad gris, monótona y repetitiva; en consecuencia, se torna reacia a aceptar las diferencias y los aportes particulares. Esa no es una igualdad democrática.

La democracia que buscamos debe reconocer, recoger, articular e impulsar respetuosamente las diferencias, los distintos intereses y las iniciativas diversas. Porque no hay igualdad social sino reconociendo las diferencias de quienes aspiran a llegar a encontrarse como iguales; así, las mujeres sólo pueden ser respetadas como iguales cuando se reconoce su situación diferente, igual los jóvenes en una sociedad controlada por adultos, o los indígenas frente a los "blancos". Una democracia que sólo se limita a reducirnos a todos a la categoría de "ciudadanos" igualados en el derecho a votar, es una democracia muy insuficiente. La democracia significa la promoción a todos los niveles de un espacio público en que todas esas iniciativas, expresivas de situaciones diferentes, se proponen, se confrontan y se concertan (6).

Por el otro lado, y precisamente porque existen esas diferencias y desigualdades es que la democracia que postulamos tiene que asegurar la equivalencia de oportunidades (Tocqueville) de los diversos segmentos sociales para enfrentar la competencia y el mercado.

Por eso es que la democracia que postulamos requiere de una cierta intervención del Estado en la sociedad y en la economía, no para homogenizar a

grupos y personas -ya sea repartiendo paternalmente servicios, ya recortando toda iniciativa particular y diferenciadora- sino más para asegurar condiciones en las que cada uno de los diversos segmentos en la sociedad puedan, efectivamente, desarrollar y aportar iniciativas tales que se incorporen a la discusión, a la concertación y la construcción del proyecto económico social.

Los liberales y la libertad entre desigualdades

La necesidad de empujar en esta doble dimensión fue reconocida por los defensores más lúcidos de la "libertad": John Stuart Mill en su ensayo "On Liberty" (7), continuamente articula el principio básico del liberalismo "no se puede legítimamente ejercer poder contra ningún miembro de una comunidad contra su voluntad, salvo para evitar daño a otros" (neminem laedere); con el otro principio complementario "cada uno debe aportar lo suyo para el progreso de lo común" (suum cuique tribuere). Al final del texto, el pensador propone que la conducta que corresponde al gobierno es, en primer lugar, no perjudicar a los individuos, y, en segundo lugar, imponer a cada uno la exigencia "de aportar lo que le corresponde a cada uno (que deberá determinarse en base a principios equitativos) de esfuerzos y sacrificios para defender a la sociedad y a sus miembros de daños y molestias" (8).

Cuando la sociedad de los "ciudadanos" se amplió progresivamente desde los propietarios hasta incluir a aquellos que sólo poseían su fuerza de trabajo, las demandas hacia el Estado se multiplicaron, cuantitativa y cualitativamente, y el segundo principio se fue tornando cada vez más exigente. Entonces los liberales se inclinaron hacia la comprensión minimalista y rígida de Herbert Spencer que reduce, arbitrariamente, todo el derecho público al solo derecho penal y la función social del Estado al control del daño que los individuos se puedan provocar unos a otros (Estado gendarme).

Es en esa línea que engarzan las tesis "modernas" sobre el "estado mínimo" que nuestros neo-liberales criollos manejan unilateralmente como la receta mágica para la solución de todos los problemas que aquejan a América Latina.

La mesa de tres patas

Claro está que de estas referencias, que son generales y abstractas, no se puede desprender directamente las formas precisas como libertad, igualdad y formalización jurídica, se deben combinar en cada sociedad concreta y en cada proceso particular.

No hay respuesta a esta tarea que sea sólo derivada de los principios genera-

les, en cada caso se deberá discutir y acordar.

Lo que se mantiene en todos los casos es que, coherente con las circunstancias concretas de cada uno, las tres dimensiones se definen mutuamente.

Recurriendo a una imagen que acuñó Claudio Véliz, hace más de veinte años, la democracia funciona como una nueva mesa de tres patas; se afirma simultáneamente en las tres, no importa la altura de la mesa pero las tres patas deben ser de largo igual.

Cuando la democracia extiende una de las patas más allá que las otras, sea la formalización, sea la igualdad, sea la libertad... entonces esa democracia se desbalancea y se cae... y eso ha pasado con la democracia.

Es ese equilibrio lo que nos permite hablar del orden democrático como un proceso dinámico. Pero en este punto Norbert Lechner ya lo ha dicho y mucho mejor de lo que puedo hacerlo yo.

"Observando en estos años la situación chilena o los procesos en Argentina, Brasil, Perú, sabemos que no basta con invocar la democracia. En lugar de tomarla por dada hay que asumir la democracia como un futuro problemático. Es lo que intenta mi pregunta por el orden. Concibo el orden no como la perpetuación de lo existente, sino como su transformación. No cualquier cambio, por supuesto.

Al hablar de orden siempre hacemos referencia, por lo menos tácitamente, a una utopía de buen orden. Ha habido un mal uso de la noción y, sin embargo, no podemos prescindir de ella. La utopía de la democracia es la autodeterminación de un pueblo sobre sus condiciones y modos de vida. En esta perspectiva planteo la cuestión del orden en tanto relaciona democracia y transformación social". (Lechner, 1988:16).

3. LA VIDA COTIDIANA, LA DEMOCRACIA Y LA EDUCACION

Para el lenguaje corriente "lo cotidiano" se identifica con lo rutinario, lo que sucede todos los días, con esa connotación negativa de que nada importante sucede en lo rutinario; por el contrario, lo importante es precisamente lo que rompe la rutina cotidiana, es lo extraordinario.

La reflexión teórica en torno a lo cotidiano

Para toda la reflexión que toma cuerpo

a partir de Agnes Heller, (Heller; 1987) el concepto comporta un contenido muy distinto.

Ahora, la vida cotidiana, es la forma particular como cada grupo singular, experimenta de manera diferenciada los procesos macrosociales. La inflación o la cesantía son conocidos por los economistas en términos de porcentos y tasas; en un barrio popular, las mismas situaciones se conocen como angustia, esfuerzo, organización... Ambos conocimientos son reales, pero es a la segunda experiencia que se refiere la vida cotidiana.

La vida cotidiana es, además, el nivel más inmediato y más amplio donde las personas se constituyen en sujetos que enfrentan la construcción de su propia realidad.

La vida cotidiana es el espacio en que las mujeres y hombres corrientes se pueden constituir en constructores responsables de sus propios destinos.

Sucede que cuando se trata del conjunto de la sociedad los problemas y las tareas son de una complejidad tal que éstos superan la capacidad de comprender y actuar de los hombres corrientes, estos problemas y tareas se delegan hacia los dirigentes, los especialistas o los políticos que, en el mejor de los casos, lo hacen "en nombre" de las mujeres y hombres corrientes pero éstos, de tales decisiones, se enteran con el mismo fatalismo e impotencia con que se reciben los informes del tiempo.

No es así en lo que atañe a la vida cotidiana, allí la mayoría de las mujeres y hombres por un cierto conocimiento de esa realidad, e incluso deciden, de manera individual u organizada, acciones que pretenden hacer esa realidad más favorable.

La vida cotidiana es espacio en que muchos son sujetos que, en distinto grado, dominan su realidad, aun cuando ese control sea relativo en la medida en que esa realidad está condicionada por situaciones macro que esos individuos no manejan.

Por último, y quizás lo más importante en la reflexión de la Heller, es la tesis según la cual los hombres enfrentan la construcción de la sociedad armados con aquellas herramientas de las que se han apropiado en su experiencia cotidiana.

"Todas las capacidades fundamentales, los afectos y los modos de comportamiento fundamentales con los cuales trasciendo mi ambiente y que yo remito al 'mundo entero' alcanzado por mí, y que yo objetivo en ese mundo, en realidad yo me lo he apropiado en la vida cotidiana: el coraje (cuando de niño he aprendido a entrar en una habitación oscura), el autocontrol, el compromiso hacia las tareas... yo mismo, sin las capacidades de las que me he apropiado en este ambiente, sin mis objetivaciones

ambientales, sería incapaz de objetivar en formas más elevadas mis capacidades. La vida cotidiana hace de mediadora hacia lo no cotidiano y es la escuela preparatoria de ello" (Ibid:25).

La autora lo repite insistentemente a lo largo de toda su obra. "La vida cotidiana es el conjunto de actividades que caracterizan las reproducciones particulares creadoras de la posibilidad global y permanente de la reproducción social". (Heller, 1982:9).

Una conclusión fundamental

Dada esta homogeneidad entre lo cotidiano y lo societal, hay una debilidad básica cuando proponemos un orden democrático para la sociedad a personas que, en su responsabilidad cotidiana, construyen su vida con valores y orientaciones no democráticas: hombres que son machistas con sus compañeras, autoritarios con sus hijos, estrechamente competitivos con sus vecinos...

La propuesta democrática se reduce a discursos, a ideología en el sentido más limitado del término, porque no tiene un gancho para ligarse a la vida cotidiana de las personas.

Es aquí, en esa tarea de democratización de la vida cotidiana y su proyección hacia un orden democrático societal, donde entiendo las actividades más significativas de una "educación para la democracia".

4. ALGUNOS LINEAMIENTOS MUY GENERALES HACIA LA EDUCACION

No voy a intentar aquí delinear los perfiles más finos que podrían caracterizar una "educación para la democracia".

Es que todavía no hemos avanzado bastante en la investigación y la reflexión como para arriesgar juicios muy enfáticos que, luego, cuando ya tienen ese terreno ocupado, pueden mostrarse débiles, incompletos o insatisfechos.

Los antecedentes que aquí he ordenado en torno a las distintas dimensiones que deben incorporarse en el proceso deseable de democratización y referido a los niveles cotidianos en que toca a la educación impulsar ese proceso, deben aplicarse a la consideración y sistematización de múltiples experiencias (algunas de las cuales se incluyen en esta revista) para poder concluir, con seriedad, en lineamientos que sean operacionales.

Por el momento, sólo aspiro a extender, desde los antecedentes ordenados en los puntos anteriores, algunos lineamientos, muy generales como dice el título del punto, hacia lo educativo, mi propósito en este intento no va mucho más allá de mostrar que las consideraciones hacia penetrar en una conceptualización compleja sobre "democracia", son de utilidad para la definición de las tareas que corresponden a la educación en la recuperación, consolidación y profundización democráticas.

Una educación que se refiera básicamente a las experiencias cotidianas

La educación que impulsa la democratización debe referirse, en origen y en destino, a la vida cotidiana de los educandos; debe surgir de lo cotidiano y debe retornar a lo cotidiano.

La educación más elemental, pero al mismo tiempo más básica, es la socialización, que se va adquiriendo en la experiencia cotidiana (Calvo, 1989), sin embargo esos conocimientos, valores y actitudes son un agregado heterogéneo que no tiene, necesariamente, coherencia lógica.

Cuando los niveles más formalizados de la educación aspiran superar la sola acumulación arqueológica de conocimientos cosificados, cuando se pretende un aprendizaje vivo, entonces la educación formalizada debe arrancar desde las experiencias básicas de la vida de cada grupo particular.

Esto es más que recurrir a ejemplos, es una metodología y una opción pedagógica; esa opción permitió a Paulo Freire alfabetizar con eficiencia inédita en el nordeste brasileño. Por el otro lado, la educación formalizada debe apuntar a orientar y a construir la vida cotidiana, es así que los conocimientos sirven para constituir al sujeto, para desarrollar la persona.

Si esa relación entre vida cotidiana y educación más formalizada no se produce -y lo más corriente es que no se produzca- entonces la experiencia viva queda como un agregado, heterogéneo y contradictorio, de vivencias que no se organizan ni apuntan hacia un horizonte; por su lado, los conocimientos adquiridos en el proceso de enseñanza formal, en la medida en que no se aplica, se olvida o queda como pura erudición, como ha pasado con buena parte de lo que todos aprendimos en nuestro paso por el sistema educativo.

La educación democratizante, prolongando la línea recién esbozada, es el proceso de enseñanza-aprendizaje que apunta a democratizar la vida cotidiana de los educandos y a abrir en espacio a la comprensión y a la articulación con el

proceso de democratización en el contexto, más amplio, del conjunto de la sociedad.

En consecuencia, la educación para la democracia no se define únicamente, ni siquiera básicamente, por los contenidos. Se puede intentar educar para el compromiso democratizador con una gama muy amplia de contenidos siempre que, en cada caso concreto, los contenidos elegidos sean relevantes para iluminar las urgencias en la vida cotidiana del grupo hacia el cual se dirige la acción educativa.

Quiero insistir aquí que, a la luz de esas afirmaciones, la educación para la democracia no es monopolio de las experiencias no formales y se puede -se debe- intentar en el sistema escolarizado.

Por lo demás, en las experiencias de las denominadas ONGs se pueden encontrar programas que se ordenan en torno a contenidos que poco o nada tienen que ver con la vida cotidiana de los educandos.

Tampoco la educación para la democracia se define absolutamente por los métodos y técnicas que se aplican.

Lo definitorio es la relación del proceso educativo con la vida cotidiana, sin embargo, cabe acordar que una vez que se cumple con esa condición necesaria, la educación que se quiere para la democracia debería recoger lo mejor de las metodologías participativas que se han ido desarrollando durante los últimos veinte años, ya que allí hay una posibilidad fecunda de esquivar las relaciones autoritarias que están incorporadas en la educación tradicional.

Los rasgos democratizadores en esa educación

Aquí intento desplegar, hasta la tarea pedagógica, aquellas dimensiones que nos permitieron caracterizar la democracia deseable.

- Se debe buscar una educación que, más allá de la transmisión repetitiva y uniformizante de contenidos únicos, incite a cada alumno a descubrir conocimientos y les entregue las herramientas (la investigación) para lograrlo. El profesor, en este proceso, cumple la función de guía que acompaña y complementa.

- La educación para la democracia debe recoger, respetar y dar sentido a las diferencias entre los educados, tanto sociales como individuales, particularmente a las diferencias de género, a las étnicas y generalidades... El programa único, que prepara para la uniformidad, es absolutamente incapaz de recoger y retomar sobre la vida cotidiana de los educandos.

- Debe ser una educación para el trabajo en común, que sensibilice para valorar la construcción colectiva; que adiestre en escuchar a otros, en corregir y avanzar la propia opinión, en reconocerse en una síntesis superior.

Ya anoté que estos rasgos son muy generales. Ellos deben constituir la base de un código que permita escrutar en las experiencias educativas más fecundas que se están intentando para avanzar así cualitativamente en el camino de los lineamientos que ayuden a progresar en una práctica educativa para el proceso de democratización.

Notas

1) "El término democracia es extraordinariamente ambiguo. Se presta a ser enarbolado por las fuerzas más contrarias. Así las propias clases dominantes, los propios centros de hegemonía imperialista, incluso los grupos e individuos cuyo comportamiento se caracteriza por el autoritarismo y la represión hablan de democracia". González Casanova, 1981; 537.

2) Aun cuando estas unidades constituyentes básicas pueden entenderse como "grupos" y no sólo como individuos estrictamente tales.

C. B. Macpherson ha mostrado lúcida-mente como el de "individuo" en la base de la renovación intelectual del iluminismo, cuyo sujeto pasa a ser el "homo oeconomicus" en lugar del zoon politikon que la tradición anterior nunca consideraba en sí mismo, sino como miembro de una comunidad; el individuo singular quien, según Adam Smith "persiguiendo el propio interés promueve el de la sociedad de modo más eficaz que cuando pretende realmente promoverlo", ése es en el Siglo XVIII el sujeto del análisis de la sociedad y de las relaciones sociales. (Macpherson, 1962).

3) Confrontar las citas correspondientes en Cristi, R. (1985; 12-13).

4) Esta concepción dinámica contradictoria del proceso de democratización cambia, en consecuencia, la pregunta respecto de la educación necesaria: no se trata ya de cuál educación hay que impulsar para favorecer determinado modelo de sociedad política en oposición a otro, sino de cómo la educación aporta al proceso democratizador favoreciendo las dinámicas incluidas en éste.

5) Norberto Bobbio lo propone así "(para una definición mínima de democracia) es indispensable... que aquellos llamados a decidir, o a elegir a quienes deben decidir, se enfrentan a alternativas reales y estén en posibilidad de escoger entre una y otra. Para que se realice esta condición es necesario que se garantice, a los llamados a elegir, los así denominados derechos de libertad, de opinión, de expresión de la opinión propia, de reunión, de asociación, etc. Sea cual fuere el fundamento filosófico de estos

derechos, ellos constituyen el presupuesto necesario para el funcionamiento correcto de los mecanismos de procedimiento que caracterizan a un régimen democrático" (Bobbio, 1986:20).

Bibliografía

Arendt, H. (1983) "Condition de l'homme moderne", París, Ed. Calman Levy.

Bengoia, F. (1985) "La educación para los movimientos sociales" en *Proposiciones* Nº 15, Santiago, Sur, p. 12 a 55.

Bobbio, N. (1986) "O futuro da democracia", Río de Janeiro, Paz Paz e Terra.

Calvo, C. (1989) "Educación de adultos, educación informal" (Mimeo)- Pronto para publicación en CEAAL.

Cristi, R. (1985) "Democracia, pluralismo y socialismo" en *Opciones*, 7, Santiago, Cerc. p. 11-21.

González Casanova, P. (1981) "La crisis del estado y la lucha por la democracia en América Latina" en *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. XLIII, Nº 2, México, UNAM.

Heller, A. (1982) "La revolución de la vida cotidiana", Barcelona, Ed. Península.

(1978) "Sociología de la vida cotidiana", Barcelona, Ed. Península.

Hurtado, C. (1988) "Democracia política más democracia social" Teoría democrática y sectores populares, en Al-bayay R. y C. Ruiz (comp.) *Democracia y Participación*, Santiago, Ed. Melquiades, p. 291-314.

Lechner, N. (1988) *Los patios interiores de la democracia*, Santiago, FLACSO.

Lefort, C. (1981) "L'invention démocratique", París, Ed. Fayard.

Locke, J. "Ensayos sobre el gobierno civil".

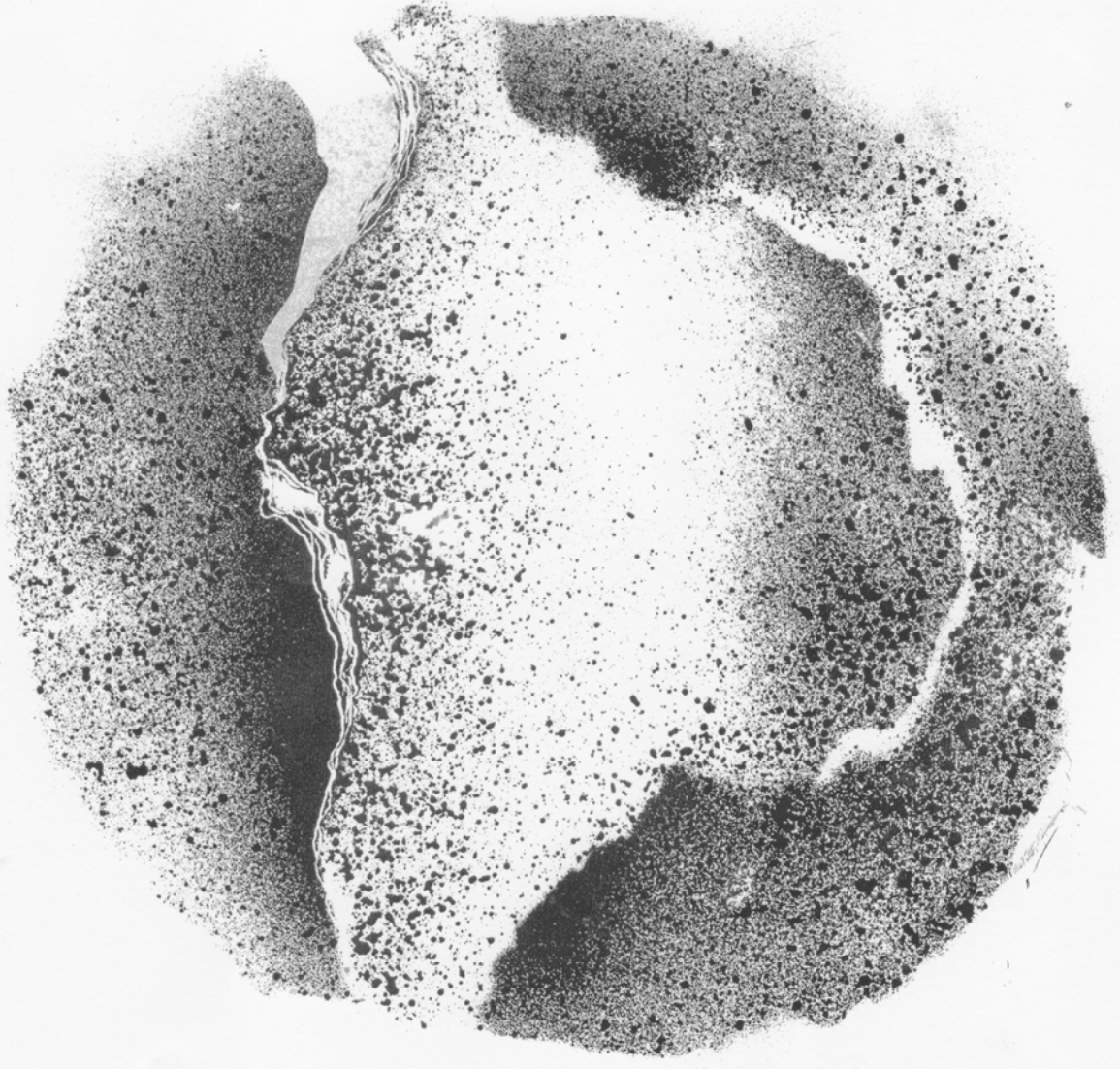
Macpherson, C.B. (1962) "Theopolitical theory of possessive individualism", Oxford, Clarendon Press.

Rousseau, J.J. "Contrato Social".

Schumpeter, "Capitalism, socialism and democracy".

Tocqueville, A. "Democracy in America".

100x 1000x magnification
1000x magnification



Educação 5 popular para uma democracia Latino americana

João Fco. de Souza*

* Educador brasileiro, Professor de la Facultad de Educación de la U. de Pernambuco, Coordinador del Programa de Investigación - Acción de CEAAL.

INTRODUÇÃO

No CEAAL queremos unir **educação popular** a um projeto de **democracia latino-americana**. Propostas surgidas em contextos e épocas tão diferentes, queremos vinculá-las. A **democracia** no contexto grego e/ou europeu. A **educação popular** no contexto latino-americano. Uma no século VI A. C. e século XVIII; outra, segunda metade do século XX.

O debate e a luta pela democracia aparecem como ingredientes das diversificadas expressões/experiências da educação popular. Passam a ser um eixo das suas experiências-reflexões. Mas também emergem no bojo da falência da proposta keinesiana do Estado do Bem-estar além de ter sido idéia força na luta contra as ditaduras latino-americanas.

Essa diversidade de experiências e de reflexão nos leva, no limiar da década de 1990, a colocar o problema e a perspectiva de uma **educação para uma democracia latino-americana**. O que pode significar uma democracia latino-americana? Um adjetivo a mais para a tão adjetivada democracia?... pobre democracia, mas com uma rica adjetivação.

E que educação popular pode servir à construção/consolidação dessa democracia? Qualquer atividade auto-intitulada de educação popular é suficiente? A diversidade enorme de práticas justifica a questão.

Na sondagem "**Temas de interesse sobre la educación popular**" realizada pela Comisión de Estudios do CEAAL, uma das instituições de apoio que a responderam afirma que "a educação popular é um instrumento, hoje, fundamental para a democratização da

América Latina, pois pode ser desenvolvida no sentido de incorporar as massas trabalhadoras ao processo histórico de transformação social e incorporá-las não a reboque das classes dominantes ou da pequena burguesia, mas sim como sujeitos de seu próprio projeto político".

Esta resposta subentende vários tipos de educação popular, um dos quais pode servir à democratização. Mesmo que seja uma declaração com muitos problemas de ordem conceitual contém, no entanto, elementos que podem direcionar nossa reflexão. Pretendemos retomá-la no item 2 deste trabalho.

No entanto, uma proposta de **educação para uma democracia latino-americana** suscita milhares de interrogações, inquietações, adesões, reservas, oposições e euforias. É necessário um aprofundamento para que não nos envolvamos em perspectivas que não nos ajudem a avançar no trabalho educativo requerido pelo nosso atual momento histórico.

Certamente que, sem uma história que irá completar três décadas (Souza, 1987), não seria possível propor um programa estratégico que mais se constitui no início da sistematização de um projeto sócio-político que vem/vai sendo construído por centenas de milhares de latino-americanos nas mais variadas situações e atuações, desde a luta pela afirmação étnica de determinados grupos sociais à Revolução Popular Sandinista nos 10 anos de seu triunfo passando pelo "NO" chileno. Este vasto movimento de norte a sul, de leste a oeste da América, nos seus altos e baixos, avanços e recuos, nas suas vitórias e nos seus fracassos, vem/vai configurando uma nova maneira de fazer política; provocando uma RE-CONCEITUAÇÃO e RE-EXPERIMENTAÇÃO da DEMOCRACIA.

1. UMA DEMOCRACIA LATINO-AMERICANA?

O debate e a luta pela democracia são antigos e nos últimos 200 anos, equivocados. Algumas vezes se nega sua possibilidade numa sociedade de classes; outras, se a defende ardorosamente. Uns opõem-na ao socialismo e/ou ao capitalismo. Outros denunciam a democracia formal como irrealidade, ilusão contra alguns que a afirmam como a única real. Ajuntam determinados pensadores ser ela a essência do socialismo.

O imperialismo e a democracia controlada

Hoje é um debate que nos preocupa sobretudo quando, lendo o documento "Una estrategia para América Latina en los 90" preparado por especialistas do Pentágono, encomendado pelo Conselho de Segurança Interamericano, percebemos que é proposta a democracia como solução norte-americana para nós. Documento destinado a orientar uma nova política de Washington para o continente. Por trás do documento de Santa Fé II estão presentes importantes setores sociais do império norte-americano que lutarão de diversas maneiras e com todos os seus meios para que os planos afilados sejam incorporados à política de administração Bush (Vários, 1989). Este documento identifica as ameaças que pairam sobre a América Latina na "subversión comunista, terrorismo y tráfico de drogas". E afirma que a América Latina não tem condições de enfrentá-las. "La capacidad de las democracias latinoamericanas en su lucha para cambiar estos ataques ha sido minada por el estancamiento económico producido en la región por la agobiante deuda externa".

Reconhece, pois, a debilidade das democracias latino-americanas para enfrentar essas ameaças devida ao aumento de seu endividamento e das taxas de inflação. E afirma os elaboradores do documento que "si estas tendencias continúan, es evidente que nos enfrentaremos con:

- más actitudes hostiles en América Latina;
- más Estados pro-soviéticos;
- más subversión;
- grandes amenazas al sistema financiero internacional;
- más crimen y narcotráfico, provocado por la subversión;
- más olas de emigrantes; y finalmente,
- grandes/probabilidades de un involucramiento militar de Estados Unidos".

Diante dessas possibilidades, os especialistas informam que na sua ótica "el mayor triunfo de la administración Reagan en América Latina fue el retorno a la democracia. Pero este logro, aún con apoyo bipartidista, puede ser mucho más fragil de lo que actualmente se considera. Debemos prestar atención a las vulnerabilidades del régimen democrático". Neste raciocínio, revelam sua concepção de regime que, para eles, "significa tanto el gobierno temporal como el permanente. En la democracia, el gobierno temporal es el oficialmente elegido. El gobierno permanente son las estructuras institucionales que no cambian con el resultado de las elecciones: la institución militar, la judicial y la

civil". Este é considerado o verdadeiro regime e governo. E afirmam que a sociedade deve "apoyar un régimen responsable de esa democracia".

¿Qual é a democracia que se quer desenvolver?

Nessa esteira, o documento denuncia o estatismo como sendo a ameaça real à democracia e que na América Latina "es un problema persistente y profundo". E mais que "la forma de pensar de muchos pueblos latinoamericanos es tal que aunque las formas gubernamentales puedan cambiar el régimen, tanto en el gobierno permanente como en el temporal persiste el estatismo. Los gobiernos pueden ser inestables y cambiar, pero todos tienden a incrementar el papel del Estado durante su período de mandato. El poder expansivo y absorbente del Estado está presente en todos los países donde esta perspectiva domina la cultura política".

Como consequência dessa constatação, os redatores identificam a aproximação dos governos latino-americanos com a União Soviética e afirmam que "el régimen latino es estatista por tradición, aun cuando esté presidido por gobernantes elegidos". Neste caso, identificado o problema como sendo cultural, "se trata de la lucha sobre qué régimen es mejor. El asunto, por lo tanto, no es solamente sobre las formas y procesos de elección de los dirigentes. El enfatizar el proceso electoral empeña los demás requerimientos esenciales de una democracia". Inclusive denunciam que nos Estados Unidos "se ve a menudo el estatismo como una forma de beneficio social. Lo que no se comprende es que un régimen estatista en Latinoamérica socava la independencia de la sociedad como comunidad activa y autosuficiente que puede pedir cuentas y las pide a los representantes que eligió". E revelam, na sequência deste argumento sua verdadeira compreensão de "régimen democrático (que) es aquel en que es responsabilidad del gobierno preservar la sociedad de un ataque externo o de la intromisión del aparato estatal".

De que sociedade se trata? Não o explicitam. Mas afirmam que os "Estados Unidos pueden ayudar a estos países para que se ayuden, al garantizar que cualquier esfuerzo para promover la democracia será recompensado". O nosso também o será? Isto porque os Estados Unidos não podem deixar os países latino-americanos "a merced de los traficantes de droga, los terroristas y de un Estado expansivo, como tampoco podemos permitir que se extienda la tiranía imperial soviética. No podemos detenernos a contemplar que la sujeción de la pobreza sea bloqueada por

políticas miopes sobre la deuda o por políticas económicas que destruyen la economía. Los políticos norteamericanos deben enviar el siguiente mensaje, claro y firme: el buen vecino ha regresado, y vino para quedarse".

Para conseguir isso, os "Estados Unidos deben... buscar una cultura prodemocrática, tanto en el gobierno permanente como en la administración temporal". Ou seja, "el problema... es establecer en América Latina regímenes que funcionen constitucional y democráticamente". Caso contrário "aun con elecciones, el régimen puede seguir siendo profundamente estatista y continuar moviéndose inexorablemente hacia al poder absoluto sobre una sociedad cada vez más débil".

Há, pois, que lutar para que "la cultura social y todas las estructuras del régimen sean modeladas para proteger a una sociedad democrática" cuja condição é a existência da livre empresa que garanta "la independencia de la sociedad frente al control estatista". E confirma: "solamente a través del fortalecimiento de grupos autónomos y auto-gobernados como los grupos empresariales en México, la prensa independiente del Perú, podrán desarrollar en la sociedad una voluntad democrática para vencer el autoritarismo estatista".

Desse raciocínio sacam os elaboradores do documento, como linha política para os Estados Unidos "dar a las democracias latinas la oportunidad de desarrollar sus propias instituciones democráticas hasta el punto de lograr alguna cuota de estabilidad. Para conseguir esto en el menor tiempo posible se debe educar, hasta donde sea posible, a las fuerzas enemigas de la democratización (...). Estados Unidos tienen que mantener y desarrollar programas que cultiven los valores dentro de la estructuras permanentes del gobierno... El desarrollo de políticas culturales es importante para el apoyo norteamericano al esfuerzo latinoamericano por mejorar la cultura democrática. El esfuerzo gramsciano por socavar y destruir la tradición democrática al subvertir o romper las instituciones que forman o mantienen esa tradición, debe ser combatido".

Apresentam os especialistas de Wall Street como saída

"el desarrollo de un capital de mercado nacional privado y autónomo (que) es indispensable para mantener independiente a la sociedad... impulsar las sociedades latinoamericanas hacia el capitalismo democrático, es decir, hacia sistemas de libre empresa y mercado de capital que sostienen a sociedades independientes (...).

La persistente crisis de la deuda debiera ser utilizada para empujar el proceso de transición de Latinoamérica de gobiernos democráticos a regímenes democráticos".

A democracia dos latino-americanos

Vemos, portanto, que a grande bandeira proposta para a América Latina é a democracia tanto para "el gobierno permanente como para el temporal". Esta proposta parece exigir de nós uma melhor caracterização do que entendemos por uma democracia latino-americana e um aprofundamento maior na nossa prática. Num primeiro aspecto é importante a defesa da democracia formal ou constitucional como condição de sua efetivação. Pois, como afirma Agnes Heller "la democracia formal deja sin ninguna solución los problemas concernientes a la organización estructural concreta de la sociedad. Y es precisamente por esta razón que es calificada de formal. Ho Chi Minh puede declarar, en forma muy legítima, que el socialismo está contenido en la declaración de independencia (de los Estados Unidos), dado que en ella se trata de un tipo ideal de socialismo democrático. Pero otros, que consideran que el capitalismo está implícitamente comprendido en los términos de la declaración, también tendrán razón, si es que ellos entienden por esto un 'tipo ideal' de capitalismo" (1979).

Quando, no século XIX, se estabeleceu a diferença entre greves econômicas e greves políticas é exatamente pelo fato de que estas últimas se caracterizam pela reivindicação da democracia formal. Como informa Heller, "las huelgas políticas tenían incesantemente por objetivo la obtención del sufragio universal, es decir, la posibilidad para los obreros y las mujeres de estar representados en el seno de los órganos legislativos del Estado. No fue el capitalismo, sino más bien una incesante lucha contra el capitalismo la que le confirió a la democracia formal un valor universal" (Ibid).

Mas isso não nos deve fazer esquecer que, mesmo tendo sido conquistada a luta contra o capitalismo, a democracia formal não perdeu seu caráter de classe na medida em que nesta sociedade a classe proprietária manteve sua hegemonia ou domínio. Neste sentido, o realismo histórico leniniano nos ajuda a compreender o problema, pois "enquanto existirem classes distintas, não se pode falar em democracia pura, mas somente em democracia de classe... a história conhece somente a democracia burguesa que substituiu o feudalismo e a democracia proletária que suplanta a democracia burguesa" (enin, 1979: 105).

Enquanto, pois, as relações sociais forem de exploração/opressão, os interesses do humano particular e genérico (Heller 1970) serão perpassados pelos interesses de classe porque a posição ocupada pelo indivíduo no processo

produtivo determina sua cotidianidade. A democracia como meio ou como fim, representa a luta das camadas da classe trabalhadora pela superação de sua condição de explorada/oprimida que exige a explicitação de um projeto político próprio. Assim, a luta pela democracia, além de ser condição de organização política dos trabalhadores, contribui para o seu processo de amadurecimento pelo acesso às decisões e pelo desenvolvimento político-intelectual que proporciona. Pois, como afirma Kautsky, "enquanto luta de massas, a luta de classe do proletariado exige a democracia. E necessário ter bastante democracia para organizar as massas e informá-las regularmente... não se pode organizar as massas na ilegalidade, uma organização ilegal não pode ser democrática" (1979: 15).

Democracia e hegemonia popular

Democracia, luta de massas, luta de classes... nesse processo o que se esboça não é um projeto político do tipo indicado no documento "Una Estrategia para América Latina en los 90". Mas, uma proposta de hegemonia popular ou de democracia popular, por sinal formulada por Gramsci, a quem esse documento acusa de incitador do autoritarismo/estatismo, cuja construção se inicia pela criação de uma opinião pública que percebe a legitimidade e justiça das reivindicações da maioria da população.

"A luta pela democracia se inicia pelo confronto dos interesses de classe, enquanto processo de afirmação de projetos políticos divergentes, e as conquistas resultantes dessa luta se materializam nas instituições e nas práticas dos governos, dos Estados, dos Movimentos Sociais, das diferentes organizações da sociedade. Nesse sentido, a democracia se constrói na luta pela afirmação dos interesses históricos das classes sociais razão pela qual é sempre adjetivada e expressa as conquistas de seus protagonistas no âmbito da luta de classes bem como a vitória que tais conquistas representam para uma das classes contendoras" (Pinto, 1988: 31).

A democracia avança no jogo de interesses entre as classes sociais e se manifesta no exercício plural das funções de decisão e direção que "não são propriedade exclusiva de um grupo nem de uma classe" (Chaui, 1980: 11). Na construção de uma **democracia popular**, a classe trabalhadora, em suas diversas frações, deve interferir nas decisões e na direção da sociedade (soberania popular) para o que se faz necessário o acesso à informação como condição de abertura democrática. Este acesso não se restringe ao consumo mas implica na

produção e na sua livre circulação. "Há duas maneiras igualmente antidemocráticas de lidar com a cultura e com a informação: fazê-las privilégio de poucos, em nome da divisão 'natural' das aptidões, ou vulgarizá-las, escamoteando tanto a divisão social do trabalho quanto a realidade do privilégio para produzi-las" (Ibid.: 14).

A reflexão sobre a democracia nos leva ao âmago da questão educacional, enquanto processo de expropriação/transmissão/produção/apropriação de conhecimentos na classe trabalhadora quer ele se dê na organização/mobilização popular quer aconteça na escolarização popular (Souza, 1987: 128ss).

2. EDUCAÇÃO POPULAR?

O fenômeno/movimento hoje denominado de educação popular, que efetivamente não deve ultrapassar os limites de uma proposta pedagógica, cujo começo identico no final de década de 1950/início de 1960 nas Ligas Camponesas e, sobretudo, no Movimento de Cultura Popular (MCP) no Governo Municipal de Miguel Arraes, em Recife, onde Paulo Freire balbucia a sistematização de uma nova proposta pedagógica (Souza, 1987: 15/16, 33ss), tem origem na tradição de rebeldia das camadas oprimidas da população que não se submetem a sua condição e reagem de diversas formas na busca de outras condições de vida e de trabalho, constituindo o que estou denominando neste trabalho de **Movimento Popular**.

As tarefas da educação popular

Atualmente, como está indicado numa sondagem do CEAAL a respeito de "Temas de interés sobre la educación popular", ela se constitui num instrumento fundamental para a democratização da América Latina. Através de sua história reencontramos a questão da democracia, de uma democracia latino-americana.

A resposta de uma **Instituição de Assessoria ao Movimento Popular** à sondagem nos sugere uma compreensão formal (leis e instituições) da democracia, mas aponta para uma democratização que permita a constituição das massas trabalhadoras em sujeitos de seu próprio projeto político. Entendo que a educação popular será instrumento fundamental, neste processo, pela sua contribuição à transfor-

mação da "massa trabalhadora" em "sujeito de seu projeto histórico próprio".

A discutibilidade conceitual dessa resposta, encontra-se na concepção de que cabe à educação "incorporar as massas trabalhadoras ao processo histórico de transformação social". Esta não parece ser a tarefa da educação popular. A tarefa de "incorporar" é da ação popular (reivindicativa, organizativa, militante, política, etc...) através do Movimento Popular no qual se dá um processo educativo que deve ser potenciado. A educação compete contribuir para essa incorporação na medida em que é um elemento intrínseco do processo de organização/mobilização popular.

"Penso que a tarefa específica dos educadores e suas instituições, com todas as implicações dela, é potenciar esse processo educativo. Entendo a educação popular como a dimensão pedagógica intrínseca da organização/mobilização popular, classista portanto, que se realiza no processo organizativo/mobilizador, desde a forma mais simples até a mais caracterizadamente política. Desta concepção advém um outro problema da informação declarativa referida que é outra indicação para nossa reflexão. Refiro-me à necessária vinculação da teoria/prática da educação popular ao projeto político próprio da classe trabalhadora.

Educação Popular e Proyecto dos trabalhadores

Claro que um projeto em construção, mas que, ao se configurar como utopia política do amplo processo histórico latinoamericano de transformação social, deve ser suficientemente indicativo, mobilizador e consistente para ir configurando o sujeito político de sua construção/consolidação. Aquela afirmação declaratória, num primeiro momento parece indicar que esse projeto ("processo histórico de transformação social") é uma democracia latinoamericana, mas termina apresentando-a como meio de constituição das 'massas trabalhadoras' em 'sujeitos do seu próprio projeto político'. Resta, portanto, a necessidade de, na luta por uma democracia, aprofundar a ação política pela reflexão sobre ela para a configuração consistente desse projeto político. Entendo-o como a construção/consolidação de outras relações sociais (econômicas, ideológicas, de gênero, étnicas, interpersonais) numa outra síntese cultural (novos conhecimentos e novas instituições) apoiada em mulheres e homens novos.

Encontramos-nos... diante da necessidade de um 'salto qualitativo' que

'exige uma nova fundamentação teórico-metodológica', ou seja, 'uma redefinição de nosso projeto pedagógico, redefinição fundamental à prática educativa'. Essa redefinição também exige clareza quanto aos níveis de aplicação da educação popular e de seus aspectos que, por sua vez, requer ações diversificadas e, certamente, específicas a fim de não comprometer o avanço do processo de construção das novas relações sociais.

No processo de redefinição desse projeto pedagógico, que interpreto como necessidade de elaboração/formulação de uma pedagogia própria, enquanto reflexão e teoria da educação comprometida com o projeto político da classe trabalhadora em suas diversas frações, mas que requer sua **unidade política**, ou seja, sua constituição como **classe para si** é necessário incorporar as contribuições do conhecimento histórico, político, sociológico, filosófico, da psicologia social e econômico. Ou mais apropriadamente, uma visão holística.

Essa pedagogia tem que ser elaborada/formulada para permitir o desenvolvimento de uma educação não-escolar e também escolar... que procure responder à realidade vivida pelos trabalhadores no sentido de realizar a transformação que se faz necessária a partir de sua situação histórica. Uma educação, portanto, que atenda também às realidades específicas das diversas camadas da classe trabalhadora e das diversificadas situações econômicas, ideológicas, de gênero, étnicas, interpersonais e pessoais em que se encontram as camadas da classe popular e suas diversas categorias.

Na construção, pois, do sujeito político o processo educativo, no interior do processo de organização/mobilização, tem que garantir sua integralidade em relação ao cotidiano-histórico e ao individual-coletivo. 'A educação popular deve procurar superar os conceitos e as práticas que mutilam a experiência humana do sujeito político para articular todos os conceitos e práticas que a aprofundem como experiência individual e coletiva, imersa no cotidiano' e na reorientação da história, a partir de suas tendências mais profundas. Trata-se, portanto, da compreensão do processo educativo como um dos instrumentos da construção/consolidação da hegemonia popular que deve ser o centro dessa PEDAGOGIA, ou seja, dessa reflexão e teoria da educação.

Essa pedagogia historicamente irá se operacionando na produção da **unidade política da classe trabalhadora latino-americana** a partir de cada uma de suas atuais versões nacionais num processo permanente de análise da ação popular através de suas organizações históricas e/ou emergen-

tes, ou seja, das diversas expressões do movimento popular" (Souza, 1989: 8-10).

A especificidade da prática educativa

Essa educação, pois, parte da cotidianidade da classe trabalhadora como expressão de múltiplas determinações. Como ensina Heller "o homem inteiro participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela colocam-se em funcionamento todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias" (1970: 17). Ideologias que expressam, em níveis diversificados e em campos diversos, a compreensão/interpretação/explicação de suas dimensões cotidianas/históricas. E pois um processo político-social, tanto pelo sujeito como pelos objetivos que persegue, de produção de conhecimento que contribui para a constituição de sujeitos históricos num **sujeito histórico multifacetado**. Vai se construindo/consolidando a **unidade política de classe trabalhadora**.

Como afirma Jorge Osório, "a educação popular es uma estratégia educativa que permite, de diferentes maneiras, de diferentes modalidades, articular uma coerência entre el proyecto político de los sectores populares y el proceso mismo de constitución del sujeto popular. La educación popular, entonces, también es una estrategia de coherencia entre el proyecto político, los procesos cotidianos y organizativos y las diferentes formas de organización, garantizando la participación popular y el proceso de constitución del sujeto, en coherencia con los principios de la nueva sociedad que queremos construir". (1988: 49).

Essas articulações e coerências vão sendo elaboradas pela significação da ação reivindicativa e política que o conhecimento que vai sendo produzido permite. Nesse sentido, a tarefa específica do processo educativo no interior do processo de organização/mobilização é a sua contribuição para que a classe trabalhadora pense, coerentemente e de modo unitário, sua situação e seu papel históricos.

Emerge dessa concepção o princípio educativo que podemos sintetizar na seguinte formulação:

trabalhar com as diversas camadas da classe expropriada, na educação não-escolar mas também escolar; debater com elas seus problemas, os problemas nacionais, à luz de seus interesses imediatos/históricos, de seu saber e dos conhecimentos científicos disponíveis, buscando, através de suas diversas orga-

nizações, meios e recursos para resolvê-los na perspectiva da hegemonia popular; nesse processo, novos conhecimentos capazes de superar a dicotomia saber popular/conhecimento científico serão produzidos e sistematizados para se constituírem instrumentos da construção de outras relações sociais.

A ênfase dessa pedagogia, na perspectiva de hegemonia popular recai assim na produção de um conhecimento unificado ou de uma nova cultura popular ou de uma nova síntese cultural que só é possível se realizar a partir do mundo das camadas da classe popular, da compreensão de seus clamores, de suas esperanças, de suas reivindicações, de seus projetos. (Souza, 1989: 124).

A pesquisa - ação participativa como um meio privilegiado

Revela-se assim de fundamental importância para os processos educativos a proposta da pesquisa ação participante (IAP) que toma como objeto do conhecimento, os conhecimentos científicos e populares existentes sobre a realidade social, os quais, confrontados com a situação real das camadas da classe popular, no presente contexto histórico, devem permitir a detecção das contradições dessa realidade, das possíveis soluções para os problemas de suas condições de vida e de trabalho, bem como a identificação das forças sociais capazes de conduzir o processo de transformação.

Nesse debate, elaboram-se um novo conhecimento unificado, superando-se a dicotomia conhecimento científico versus conhecimento popular, que deve ir sendo sistematizado.

Por isso, a prática pedagógica, isto é, a educação, pode e deve contribuir, permitindo o nosso desenvolvimento intelectual e o consequente compromisso, para a organização da unidade, resistência e luta política populares, num primeiro momento e, depois, para a consolidação das relações sociais não-capitalistas (Souza, 1987: 125-26).

3. EDUCAÇÃO POPULAR DEMOCRATIZADORA

Parecem ficar claras as concepções e práticas diametralmente opostas de democracia/democratização do Move-

mento Popular/ Educação Popular e do documento "Una Estrategia para América Latina en los 90". Não nos interessa uma democracia como condição de independência de uma sociedade tomada em bloco sem mostrar suas contradições e heterogeneidades e sem defender a tese de que todos devem ser empresários.

Queremos uma democracia que aponte para a satisfação das necessidades/interesses imediatos/históricos da maioria da população, que descentralize o poder e universalize a produção/circulação/distribuição/consumo de uma nova síntese cultural. Para isso necessitamos de um **sujeito colectivo e descentralizado** em cuja constituição, além da ação especificamente política, contribua a ação pedagógica. Trata-se de superar uma concepção liberal de individualidade e de afirmar um sujeito colectivo heterogêneo mas numa unidade.

E, no Movimento Popular, em cujo interior é potenciada a dimensão pedagógica, que os indivíduos antes dispersos e isolados passam a se identificar mutuamente, a decidir e agir em conjunto e a se reorientar a partir de cada ação. Sujeitos que vão/vêm se constituindo autonomamente e não por causa de um centro reitor (a igreja, o sindicato, o partido) e estes mesmos centros são re-significados e re-direccionados. Vem/vai se superando a tutela das camadas da classe popular.

Esse novo sujeito político, na formulação de Eder Sader, é "uma coletividade onde se elabora uma identidade e se organizam práticas através das quais seus membros pretendem defender seus interesses e expressar suas vontades, constituindo-se nessas lutas" (1988: 55). Comentando essa noção de sujeito, Marilena Chauí indica que a "novidade é triplíce: um novo sujeito (colectivo), lugares políticos novos (a experiência do cotidiano) numa prática nova (a criação de direitos, a partir da consciência de interesses e vontades próprias)" (Sader, 1988: 11-2). Tal sujeito participa de um processo de produção de conhecimentos, informações e aprendizagens que vão/vêm se ampliando e aprofundando redefinidos, é uma nova síntese cultural (novos conhecimentos, novas instituições) que começa a ser construída pela própria prática e sua dinâmica.

No entanto, se percebe também uma "tendência... à rotina e à paralisia sob o peso das dificuldades materiais para manter os vivos após uma derrota ou depois de conseguida uma vitória, dificuldades... que apontam para um outro fenômeno importante, qual seja, a preservação de lideranças populares na figura dos que lutam para manter a criatividade dos movimentos e dos que conservam sua memória" (Ibid: 15).

Inicia-se, pois, uma reelaboração das

experiências das camadas da classe trabalhadora e uma configuração de novos padrões de ação colectiva costurando-se por outros caminhos e de outras formas a **unidade política da classe popular latino-americana**. Isso não significa que já se tenha chegado ao triunfo, mas que o caminho está indicado necessitando ser feito pelo próprio caminhar do povo. Há muito que avançar, pois não se pode esquecer que esta história está sendo construída na oposição/interação com as camadas da classe proprietária e suas forças armadas, ou seja, o governo permanente do sistema como reconhecido documento. "Una Estrategia para América Latina en los 90".

Precisa-se ainda superar a velha dicotomia entre o sindical e o popular que, no entanto, ainda está presente em muitas falas e documentos. Temos que aprofundá-los para os entender como expressões distintas, mas não separadas, de um mesmo Movimento Popular. Há que se consolidar a **unidade política da classe popular**. Perceber a sua heterogeneidade afirmando e lutando pela sua necessária unidade. Não qualquer unidade, mas a unidade política sem a qual é impossível fazer face à exploração/opressão a nível nacional e internacional. Em fim, o povo começa a assumir a história em suas mãos pela construção da democracia popular, uma democracia latino-americana.

Notas

(1) Defino objetivamente as classes pelas possibilidades que têm os grupos humanos de apropriar-se ou não da mais-valia produzida e/ou realizada por outros grupos humanos. Neste caso, as classes fundamentais numa sociedade capitalista são duas. A classe que se apropria da mais-valia tenta o controle e o domínio sobre o conjunto das relações sociais e busca fazer do Estado o gestor de seus interesses que os apresenta como se fossem interesses gerais da sociedade.

Aos grupos que acaparam a mais-valia constituindo-se em classe, os denomino classe expropriadora, exploradora, opressora, dominante, proprietária. Aos produtores ou realizadores da mais-valia lhes denomino classe expropriada, explorada, oprimida, dominada, não-proprietária, trabalhadora ou popular. Essas denominações são atribuídas levando em conta certas especificidades. Para que se fale adequadamente de classe não é suficiente, no entanto, a situação nas relações de produção -pode ou não pode acaparrar a mais-valia- é necessário levar em conta a posição em relação ao poder econômico-ideológico, -este poder deve ser controlado pelos expropriadores ou pelos expropriados? -e a luta pelo seu controle efetivo. Ou seja, a posição em relação à hegemonia (direção moral, política, intelectual, em uma palavra ideológica da sociedade). Hegemonia popular ou hegemonia dos expropriadores?

Constato que cada uma dessas classes não é homogênea, mas mui heterogênea. Elas se constituem por vários grupos sociais onde intervem inclusive as questões étnicas, de gê-

nero, de geração e de intersubjetividade. Por isso me refiro a elas sempre em termos de frações ou camadas de classe. Nessas frações ainda é necessário distinguir as categorias profissionais. Daí falar sempre de camadas da classe popular, em vez da classe popular ou camadas populares, para constatar sua heterogeneidade ao mesmo tempo que a necessidade de construir/consolidar sua unidade política, sem a qual é impossível a transformação das relações sociais na perspectiva da hegemonia popular. Então, o critério de identificação de classe é a posição em relação a hegemonia e o engajamento na sua construção. Esta tem sempre um enraizamento econômico mas não se reduz ao econômico nem ao poder político. A partir destes critérios básicos há que entrecruzar, refuncionalizar e explicar as questões da intersubjetividade, de gênero, de raça e de geração. Claro que sem reduzi-las a eles. Se não se faz este entrecruzamento, se corre o risco de muitos desvios políticos. As questões da intersubjetividade, de gênero, étnico e geracionais não estão desconectadas dos problemas econômicos e de poder ideológico-político. Há que compreendê-las no seu interior sem reduzi-las a eles. Tem suas especificidades que é necessário interpretar e levar em conta. Creio que esta noção de classe inclui os grupos que até agora chamamos de "classe média" e o campesinato. (Agradeço aos compenheiros bolivianos participantes do Seminário "Fundamentos Teórico-Metodológicos y Experiencias Históricas de la Investigación Participativa en América Latina", a oportunidade de esclarecer um pouco mais a formulação de noção de classe).

(2) A mim não parece adequada a denominação de Organizações Não-Governamentais às Instituições de Assessoria ao Movimento Popular, pois não se pode compreender a natureza e a atuação de algo pela negativa. Há que entendê-las positivamente pelo que são e fazem. Daí propor que efetivamente as chamemos de Instituições de Assessoria ao Movimento Popular.



Bibliografía

ABRANTES, Paulo Roberto. São Paulo: Vetores de um quebra-cabeça. In: Proposta - experiências em educação popular, 39. Rio de Janeiro, Fase, fevereiro de 1989.

CHAUÍ, Marilena de Souza. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo, Moderna, 1980.

HELLER, Agnes. Democracia formal y democracia socialista. In: *História y sociedad*, 22, México, 1979.

História e Cotidiano. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970.

LENIN V. e KAUTTSKY, K. *A ditadura do proletariado, a revolução proletária e o renegado Kautsky*. São Paulo, Ciências Humanas, 1979.

OSORIO, Jorge. Las prácticas de educación popular en los procesos de promoción social. In: *Procesos de promoción social orientados por la educación popular*. Lima, CELATS, 1988.

PETRAS, James. Los nuevos movimientos sociales: perspectivas de transformación democrática. In: *Revista Foro 2*. Bogotá, Ediciones Foro Nacional por Colombia, febrero, 1987.

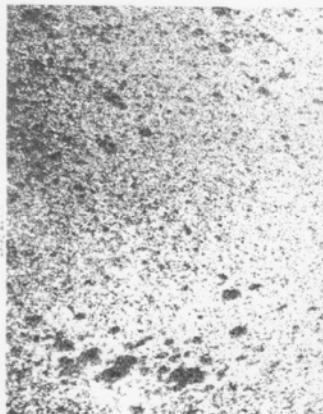
PINTO, Elisabeth Varjal Medicis. *Supervisão educacional la questão da democratização da escola*. Recife, UFPE/CE, 1988.

SADER, Eder. *Quando novos personagens entram em cena - experiências e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo 1970 - 1980*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.

SOUZA, João Francisco de. *Uma pedagogia da revolução*. São Paulo, Cortez, 1987.

SOUZA, João Francisco de. *Dilemas e possibilidades das relações entre entidades de Apoio ao Movimento Popular e Organismos Governamentais* - documento elaborado para apresentar em Nova Delhi, março de 1989.

VARIOS. Una estrategia para América Latina en los 90". In: *Pluma y Pincel 2*. Santiago, febrero 1989.



INTRODUCCION

El despertar contemporáneo de los movimientos sociales y populares en el Tercer Mundo tiene más de dos décadas. Ya no son "nuevos" y están adquiriendo otras modalidades.

Para la América Latina, éste ha sido un extraordinario ciclo de acción y discusión intensificado hacia 1964 cuando cayó el presidente João Goulart en el Brasil. Algunos de sus brotes se vieron desde antes (Germani, 1962), mientras que el fenómeno europeo -también con antecedentes notables- pasó a primer plano cuatro años después por motivos y razones diferentes de angustia y cultura. Nosotros respondimos acá (como todavía lo hacemos) al autoritarismo militar, a las intervenciones externas, a la marginalidad de las masas y a las desenfocadas políticas llamadas de "desarrollo económico y social" impuestas por países ricos y oligarquías consulares.

Estas políticas tecnocráticas, que más que todo produjeron subdesarrollo y enriquecieron a los ricos -pues éstos no dejaron "gotear" mucho los recursos hacia las clases productoras inferiores- agudizaron la explotación y la dependencia que venían de atrás con el hambre, la miseria y la ignorancia. Se trata de un ciclo activo todavía en evolución, porque estos problemas básicos de los pueblos no se han resuelto a su favor. En respuesta, millones de personas subordinadas y olvidadas por los poderosos han logrado articular expectativas propias y realizar luchas independientes por soluciones democráticas. Con ello se ha demostrado, una vez más, la fuerza del impulso creador del hombre y de la mujer y su capacidad de resistencia ante las injusticias.

La mayoría de los observadores de estos movimientos los ha visto con buenos ojos y les ha deseado buena suerte. Estiman que los movimientos han asumido la necesaria función histórica de articulación para la protesta. Los movimientos todavía alimentan la esperanza del progreso real en las comunidades, ven la posibilidad de construir un nuevo orden social más equitativo y próspero con paz y justicia, donde contribuir a resolver las contradicciones del capitalismo y enmendar las inconsistencias éticas de la democracia burguesa.

Por eso no sorprende encontrar argumentos sobre todos estos aspectos en la abundante literatura pertinente. No es éste el lugar para revisarla totalmente: sólo destaco algunas de las que me han sido más orientadoras, desde las primeras dramáticas descripciones de 1979 del Bhoomi Sena de la India, hasta el útil hurgamiento de Tilman Evers sobre la "identidad oculta" de los movimientos (1986), los dinámicos análisis de D.L. Sheth (1982), Rajni Kothari (1984) y Luis Alberto Restrepo (1987-1988), las posibilidades tácticas que ofrecen los movimientos según André Gunder Frank y María Fuentes (1988), sus relaciones con el socialismo y la democracia según Davis Slater (1989) y Ernesto Laclau y Chantal Mouffe (1987), hasta la "promesa global" de tales movimientos postulada por Richard Falk (1987). Los analistas europeos, en general y como ha sido su costumbre, desconocen la naturaleza diferente de los fenómenos del Tercer Mundo y tienden a globalizar o universalizar con base en su propia y limitada experiencia. (Hegedus, 1989). Pero hay un balance más bien positivo, debidamente crítico, a veces con dosis convenientes de escepticismo, romanticismo y visión utópica. (Cardoso, 1987).

Con el fin de interpretar lo que ha venido ocurriendo con los movimientos en América Latina y colocarlos en una perspectiva amplia, en este trabajo intento pre-



sentar dos aspectos: uno analítico, primero, derivado de mis observaciones y experiencias directas de los últimos veinte años, y otro proyectivo o interpretativo en el que, basado en lo anterior, expreso mis personales preocupaciones como científico social que siente que no puede quedarse con los brazos cruzados o silente ante los procesos que está viviendo.

1. ANALISIS

Redefiniendo lo político

Dos de los aspectos prácticos de los movimientos sociales y populares que más curiosidad y expectativa han suscitado entre los estudiosos son: 1) su permanencia en el tiempo; 2) su expansión en el espacio territorial o sociogeográfico. Ambos aspectos son importantes porque constituyen índices de debilidad o fuerza en los movimientos, porque inciden en el componente político, y porque crean "cultura política". Esto es muy significativo, por cuanto la política ha sido una actividad para la cual los movimientos nunca se sintieron listos, especialmente durante los primeros años. Por el contrario, siempre hubo en ellos, o en su personal dirigente y orientador, una gran desconfianza por todo lo que oliera a la politiquería tradicional, desconfianza por lo demás justificada.

Ha habido suficientes explicaciones de esa primera reacción negativa, por lo menos en América Latina. En efecto, recordemos que los movimientos surgieron casi espontáneamente desde las bases y periferias sociales, en sitios específicos y por necesidades concretas. Sus dirigentes eran personas preocupadas por el estancamiento económico y el militarismo, frustradas por la verticalidad y el sectarismo de grupos vanguardistas revolucionarios; éramos académicos y maestros que desertábamos de colegios y universidades incapaces de responder a los desafíos de los tiempos: eran visionarios críticos de la religiosidad que querían construir una Nueva Jerusalén. Habitábamos entonces en el reino de lo micro y cotidiano, el de los cortos pasos cuidadosos, en cuyo contexto coyuntural se realizaban, como se hace todavía, tanto los actos de protestas y rebeldía como las búsquedas de identidad cultural, ecorregional, social, étnica, de género, artística, etc., como medios naturales de autodefensa. Casi todas esas actividades quedaban aparte de estructuras partidistas u organismos establecidos.

Juzgando según la experiencia histórica, especialmente la del ciclo anterior de movimientos del siglo XIX, era de esperarse que los de nuestra época fueran tan cortos como las coyunturas en que surgieron. O que sus líderes resultaran igualmente cooptables por los políticos y cayeran víctimas de la represión oficial. Así ocurrió en muchísimos y dolorosos casos, desde Tlatelolco hasta los Mapuches. No obstante, empezó a crearse una concatenación de conflictos que obligaron a ligar una protesta o lucha por derechos y servicios con otra, a buscar aliados firmes de diferentes orígenes sociales, y a conformar redes de apoyo mutuo y coordinadoras a varios niveles. Un mecanismo ágil y eficaz fue el de los foros, encuentros o festivales por temas específicos. Tales tendencias al autoexamen y a la afirmación interna y externa fue ampliando el espacio de la confrontación y el nivel del reconocimiento propio, prolongando la vida y mejorando la eficacia de buen número de movimientos. Llevó a articularlos pa-

ra la acción política, social y cultural en ámbitos mayores, especialmente en la "región" concebida sociogeográficamente. Se sentaron de esta manera los fundamentos para una cultura política ciudadana diferente.

De lo micro a lo macro

En muchas partes, esta primera y esquemática coordinación funcional rompió aquellas resistencias iniciales internas que abogaban contra la formalización y, de manera paradójica, llevó a institucionalizar a los mismos movimientos. Ello no implicó establecer ninguna jerarquía ni mandos centrales, ni hubo predominio de burocracias, aunque con el paso del tiempo aparecieron servicios profesionales calificados. Se aplicaron principios sobre democracia interna, participación de las bases, cabildos abiertos, colectivización y rotación del liderazgo y absoluta transparencia administrativa, es decir, hubo automejora y autocontrol. En esta forma se obtuvo una continuidad de acción impensada antes, y se expandieron los límites de los trabajos más allá de la comunidad local.

Parecía como si se estuviera contradiciendo la razón de ser específica de los movimientos; pero quizás por la profundidad y gravedad de la crisis socioeconómica de nuestros países y por la dinámica misma de los problemas reales confrontados, se fueron despejando, ante los movimientos, otras rutas prácticas distintas de la protesta específica. Sobresalió de entre esas posibilidades la de actuar contra el poder coercitivo externo y superior, cuyo peso limitante en las luchas no podía ignorarse. Constataron, entonces, que el accionar de los movimientos por el progreso local y la justificación de su continuación como factores democráticos de cambio eran, en últimas, de naturaleza política y macroestructural. Su foco estaba en el Estado desarrollista tecnocrático, autoritario y monopolístico, así como en los pactos sociales que le habían dado vida y legitimidad. Hacia allí debían dirigirse entonces los esfuerzos de cambio, con la misma o quizás mayor intensidad que en las anteriores luchas, articulando un nuevo "contrapoder". Esta nueva cultura política obligó a muchos movimientos locales y a sus dirigentes a desbordar su visión cotidiana original, a descartar los restos de su limitante sectarismo, a expandirse en varias direcciones, y a asociarse en frentes unidos de acción. Pasaron así de lo micro a lo macro, de la protesta a la propuesta. Al hacerlo, rompieron las dos condiciones iniciales mencionadas: su coyunturalismo reducido en el tiempo y su localismo territorial; y establecieron canales de doble vía, de las bases hacia arriba y desde arriba hacia las bases en nuevas y más simétricas modalidades de intercambio. En esta nueva etapa de expansión y equilibrio han venido funcionando en varios países desde hace cerca de un lustro. No es mucho tiempo, pero que esté ocurriendo puede tener un significado trascendental para los pueblos.

Los movimientos y los partidos

En general, no puede ser visto sino como algo extraordinario que los movimientos sociales y populares se hayan sostenido contra viento y marea durante estos veinte años de graves conflictos y violencias múltiples. Han sobrevivido a partidos y agrupaciones políticas fundadas durante este mismo lapso según reglas clásicas de organización, que muy pronto sucumbieron. En cambio, a pesar de las inevitables fisuras, tensiones e inconsistencias internas, a pesar de asesinatos y pri-

siones y torturas, los movimientos han persistido y se han extendido a las regiones sociogeográficas a través de las redes y coordinadoras mencionadas (asociaciones de juntas comunales y mingas, cooperativas de vivienda popular y de "pueblos jóvenes", campañas de educación popular, etc.). De esta manera unida siguen resistiendo las tentaciones de la instrumentación izquierdista radical, así como los embates de la cooptación y la represión que ejercen sobre ellos y sus líderes los partidos y gobiernos existentes. Es cierto que ha habido deserciones y transferencias de "mañas" políticas al seno de movimientos. Pero como muchos de los organismos del "Establecimiento" afectan un inmenso desprestigio, ingresar a ellos, imitar sus prácticas reaccionarias o inmorales, o reforzarlos en otras formas ya no se ve como un paso adelante para las personas decididamente involucradas en los movimientos. Muchas instituciones dominantes, como los partidos tradicionales, se han deslegitimado ante los pueblos, entre otras razones porque han perdido su capacidad de actuar como mediadores y sustentadores de los intereses de los grupos desprotegidos o perseguidos y han tolerado la descomposición social, como ocurre en Colombia con la violencia.

En muchas partes la deslegitimación de los partidos y de los gobiernos ha creado un vacío de poder, que los movimientos en su evolución expansiva han venido llenando local y regionalmente a su manera, como viene dicho, al plantear propuestas alternativas de sociedad y de contrato social en que puedan confluir desde sus diversas actividades y puntos de arranque inicial. Ahora, a través de las redes y otros mecanismos de coordinación regional y nacional, muchos de ellos empiezan a proponer o exigir cambios programáticos o estructurales para toda la sociedad. Estos han constituido una vanguardia de acción y compromiso, mientras que los otros van quedando reducidos a las tareas reivindicativas de los primeros años.

Los movimientos como alternativa de hacer política

Al dar el salto de lo micro a lo macro y considerar también la vía inversa en estas formas estructurales, al encontrarse en el plano de las ideas y metas generales sin perder su identidad, integridad, liderazgo y autonomía como movimientos, los más adelantados de éstos se están convirtiendo, o ya se han convertido en varias partes, en alternativas políticas de consideración. Son alternativas que tienden a afianzarse por el vacío político aludido, por la crisis del desarrollismo y de los organismos o instituciones existentes. Por eso, a diferencia de lo ocurrido en épocas pasadas, muchos movimientos importantes no han reforzado ni dado origen a partidos (de derecha o de izquierda) como los hemos conocido, puesto que éstos se ven como fórmulas obsoletas de organización política, o peor, como fomentadores de violencia, corrupción y abuso de poder. Muchos de los movimientos adelantados han empezado a asumir el papel de los partidos tradicionales de manera más directa y eficaz, delimitando un campo mayor de participación democrática.

Esta actitud crítica hacia los partidos está cumpliendo la importante función de desmitificarlos. Muchos activistas han descubierto, como Marx en su época, que los partidos no son las únicas formas posibles de organización para la acción política; que nacieron en Europa en un contexto histórico y cultural específico del siglo XVIII; que no han sido fundamentales

para acceder al poder (casos Cuba y Nicaragua); que se convierten en peso negativo para el cambio cuando se exceden en jerarquización y verticalidad, por los intereses creados de grupo o de clase social a que se ven reducidos, por su frecuente idealización e implementación de la violencia, por la manipulación y degradación que muchas veces toleran. En los movimientos, se trata de realizar una búsqueda creadora de formas alternativas de organización y acción política. Todavía no se han cristalizado. Pero el desafío a los partidos tradicionales en cuanto a su organización, inspiración y moralidad es cada día más rotundo (1).

No se trata sólo de una cuestión de términos: partido o movimiento, aunque ello pueda tener efectos prácticos. El hecho de que por ley todavía deba haber "partidos", como ocurre en Chile y México, no oculta el reto a fondo que los movimientos adelantados les han hecho en sus concepciones, estructuras y procedimientos: tienen que cambiar si quieren sobrevivir. De otra parte, los movimientos como tales pueden seguir siendo alternativas políticas, ya que aquí hay campo suficiente para la imaginación y la creatividad adaptadas a nuestra especial historia, cultura y medio ambiente. Tendrán que seguir demostrando cómo son las nuevas formas necesarias de hacer política.

Como la experiencia sigue siendo una buena maestra, analicemos entonces algunos de los casos actuales que me parecen pertinentes.

El Partido de los Trabajadores (PT) del Brasil (aunque se designe "partido", no lo es en la práctica, según lo reconocen sus fundadores y directivos), (Weffort, 1989) no es por lo menos un partido como los otros: ha sido el resultado de un proceso organizador totalizante con sectores de trabajadores, líderes comunales y religiosos, intelectuales orgánicos (entre ellos Paulo Freire, el educador), que desarrollaron un programa común de acción política, económica, social y cultural que desbordó lo gremial y local y cubre ahora a toda la sociedad brasileña (2).

La persistencia y el extenso impacto abierto y subterráneo de los movimientos sociales, educativos y sindicales de Chile fueron factores decisivos para el "No" a Pinochet. La reconstrucción de la ciudad de México después del terremoto de 1985 descubrió cuán sólida era la infraestructura oculta de los movimientos sociales y cívicos locales que fueron capaces de suplantar al Estado; ello dio bases para la subsiguiente alianza "cardenista" que hizo tambalear al antes imbatible PRI. Fuerzas políticas nuevas del Perú (Izquierda Unida), Bolivia, Venezuela y otros países no habrían avanzado sin el apoyo de movimientos sociales coordinados o sin el de las organizaciones propias del pueblo. La Nicaragua Sandinista tiene mucho que enseñarnos sobre este particular.

En Colombia, el Movimiento Inconformes, iniciado en 1980 por profesores, sindicalistas y trabajadores de la cultura, es hoy la segunda fuerza política del departamento de Nariño, con alcaldes, concejales, diputados y una filosofía participativa de acción. Este movimiento, el más importante de una decena de fuerzas similares que han surgido en las regiones colombianas (Tolima, Sucre, Santander, Cauca, Llanos, César, Boyacá, Putumayo, Antioquia), ha demostrado en la práctica cómo avanzar de lo micro a lo macro, de las bases hacia arriba, desde las periferias hacia los centros, y viceversa, para conformar redes, coordinadoras y otros organismos de contrapoder popular. Otro caso local interesante es el del Movimiento Peñolita, establecido como fuerza cívica en 1980 en el pequeño municipio de El Peñol, Antioquia, que fue organizando frentes comunales, de vivienda popular y culturales: en 1986

llegó al consejo municipal, hoy tiene alcalde propio, ha desplazado del poder a los gamonales tradicionales de los dos partidos (liberal y conservador), y empieza a coordinarse con los diez municipios de su provincia.

Siguiendo estos ejemplos, en los resquicios que los conflictos dejan en Colombia, se han realizado encuentros, foros y talleres, se ha marchado por las carreteras, se han hecho paros, agitado ideas y movilizado recursos para exigir un nuevo pacto social entre los colombianos.

El crecimiento en el poder local y regional independiente, a pesar de la violencia, tuvo una clara expresión en Colombia con la puerta entreabierta de la primera elección popular de alcaldes en marzo de 1988, cuando para sorpresa general un respetable número de tales funcionarios, concejales municipales y diputados departamentales resultaron estar por fuera de los partidos tradicionales. Las tendencias han madurado desde cuando se intentó, por esas fuerzas independientes, una primera Convergencia en Funza, en 1984, otra en Chachagüí, Nariño en enero de 1986 (Chaparro, 1989). En junio de 1989 se dio un paso más con una coalición inicial de 37 agrupaciones y movimientos menores, bajo un gran paraguas democrático, pluralista y no-violento, bautizado Movimiento Alternativo Democrático (Colombia Unida), de oposición al monopolio bipartidista gobernante.

El dilema de hoy

Así, hasta en Colombia con su violento terrorismo, o quizás por ello mismo, muchos movimientos han estado durante estos años redefiniendo lo político, creando otra cultura política en sus propios términos, y deslegitimando al actual Estado desarrollista y autoritario (Lechner, 1982). Lo han hecho con cierto espontaneísmo, quizás sin darse cuenta, ofreciendo salidas constructivas a la violencia y los otros problemas estructurales que se padecen en tantas partes. Pero hoy, con la acumulación de experiencias en esta azarosa dirección y con la suma de sus caudas y redes coordinadas, los más avanzados se encuentran ante otro umbral de cambio que les plantea un grave dilema: como se dijo antes, o persisten en la acción política amplia y creadora que ya emprendieron, es decir, sin claudicar como movimientos ni tenerle miedo o repugnancia a plantear visiones políticas compartidas; o pasan a ser partidos nuevos o a reforzar algunos de los existentes al inducir la necesaria renovación de éstos.

Civilismo-Autonomía-Pluralismo

Las características más prominentes que podrían permitir la continuidad y reforzamiento de los movimientos sociopolíticos democráticos más avanzados son: su naturaleza civilista y pacífica; su empeño descentralizador y autonómico y su tolerancia pluralista ante la diversidad cultural y humana. Estas características han pasado a ser preocupaciones fundamentales para construir su estructura, conformar su ideología y darles una visión coherente y dinámica que les acerque a un nuevo tipo de democracia de índole participativa y directa (Fals Borda, 1989).

En primer lugar, el civilismo de tales movimientos adelantados se expresa como una reacción ante la frustración de las vías violentas para acceder al poder

estatal, sea en la forma revolucionaria socialista de los años 20 o en la modalidad guerrillera de los años 60, que persiste aún en varios países. En este sentido han aprendido una importante lección: que la toma del poder como tal no es ninguna panacea; que si no se prepara de manera amplia, aquel acto corre el riesgo de continuar la violencia anterior o reproducir indefinidamente las tendencias bélicas del proceso de lucha. El espejismo jacobino de la toma del Palacio de Invierno de Petrogrado, como condición de revolución exitosa, se ha desvanecido bastante.

Por eso se insiste en poner en práctica formas democráticas de participación auténtica desde ahora mismo, con la filosofía vivencial de la alteridad, dentro de los propios rangos humanos, en lo cotidiano y en las relaciones de género. Es otra forma de ver, entender y enfrentar la vida. En el fondo, se trata de un planteamiento ético de profundas implicaciones: el maquinismo de la fuerza y la maniobra, las excusas hegelianas a los abusos de los grandes hombres, la tesis de justificar los medios con los fines, entre ellos el poder en sí mismo, quedan cuestionados.

De la misma manera, la fuerte reacción deslegitimadora contra instituciones y gobiernos desarrollistas y tecnocráticos se dirige especialmente contra los más centralistas y autoritarios, i.e., los monopolizadores de decisiones. Esto parece natural en vista de los orígenes locales de los movimientos, que siguen muy celosos de su identidad y autonomía como formas de supervivencia física. Un aspecto interesante del momento actual de redefinición de lo político es la insistencia en fragmentar el poder existente y modificar las reglas del juego para abrir campo a varias orientaciones novedosas: 1) estimular formas de control e intervención por ciudadanos sobre gobernantes ("poder popular", cabildos abiertos, referendos); 2) propiciar formas territoriales diferentes de gobierno o de régimen (como el Estado-Región) y 3) crear formas más eficientes y descentralizadas de organización administrativa (como provincias y distritos autónomos) para establecer una regionalización ecológico-cultural que refleje la dinámica real de la vida comunitaria. Estas tendencias descomponedoras de la territorialidad actual ponen en entredicho las estructuras de unidades de poder, por ejemplo, las circunscripciones electorales de caciques y caudillos ahora vistas como anticuadas e inconvenientes. Porque los territorios son lugares de conflicto y apropiación donde se hace o deshace el Estado.

Por último, el énfasis en el pluralismo y en la tolerancia es una de las grandes lecciones aprendidas por los movimientos sociales y populares durante estas dos décadas. En verdad, las reglas éticas de la apertura hacia "el Otro", las del respeto al derecho a ser diferente, valorar la diversidad ideológica, artística, cultural y social, y reconocer la relatividad de la historia, han permitido la sobrevivencia de los movimientos. Son el secreto moral de su resistencia. En esto han jugado mucho dos grupos oprimidos y marginales que, en una u otra forma, defienden y afirman raíces culturales propias: los jóvenes y las mujeres. Ambos han dejado sentir su intuición creadora de un nuevo ethos, de un tipo mejor de sociedad y de relaciones sociales en las que pueda haber unidad, respetando las diferencias. Con ello han dado valiosas lecciones a la tradición machista, patriarcal y etnocéntrica que ha acompañado a nuestro subdesarrollo y han corregido a aquellos partidos y agrupaciones dogmáticas de la vieja izquierda que se ufanaban de ser vanguardias o custodios de la verdad revolucionaria, creencia con la que, en cambio, castraron el potencial de sus ideales.

En términos generales, los movimientos sociales y populares más avanzados prefieren plantear negociaciones, diálogos y salidas razonables a los conflictos existentes, armados o no, rechazan la violencia desenfocada o ritual, y acuden a elecciones. Algunos, han recuperado a Gandhi y Martin Luther King como exponentes de formas adecuadas de resistencia civil. Otros, recuerdan a Camilo Torres, la insistencia en el pluralismo de su "Frente Unido" como ideología política, y en la transformación participante de la Iglesia liberadora. El reciente auge en el interés por el rescate de la historia oral y regional, la cultura y el arte populares, así como por el respeto al legado indígena y negro son otras consecuencias de esta positiva actitud política.

2. PROYECCIONES

Reinventar el Poder y el Estado

Tales énfasis en el civilismo por la vida, la autonomía descentralizada con la fragmentación regional del poder estatal mediante nuevos pactos, y la apertura pluralista y ética (junto a otros elementos de democracia participativa que también merecen discutirse), pueden servir para reorganizar la sociedad con modelos democráticos que detengan los desastrosos torrentes de la violencia y del subdesarrollo explotador. Han llevado igualmente a algunos observadores a pensar que ciertos movimientos sociopolíticos contemporáneos, entre ellos los más avanzados, se acercan a un cierto tipo de anarquismo. Así lo sugerimos Frank, Falk, y el presente autor (Fals Borda, 1986), entre otros.

Por supuesto, no nos referimos a la vertiente roja de discípulos de Mijail Bakunin, ni a la poco convincente posición anarquista radical de "acabar con todo gobierno"; tampoco proclamamos adhesión incondicional a la convergente doctrina marxista del marchitamiento del Estado. Nuestra versión es la inspirada en la "ley de la ayuda mutua" y la experiencia autonómica siberiana del príncipe Peter Kropotkin. Se trata más bien de una forma diferente de concebir y entender el poder, como lo sugieren algunos movimientos, todavía con timidez. Es un neoanarquismo humanista que está en trance de articular mejor su pensamiento. Quizás encuentre inspiración adicional en la lectura de algunos textos hermenéuticos, como los de Michel Foucault, Pierre Clastres y otros críticos contemporáneos que tienden a desmenujar la función de cemento ideológico que ha cumplido y cumple la sociedad civil en la estructuración de los Estados-Naciones contemporáneos.

Se ha dicho en formas diversas que conviene analíticamente distinguir entre el Estado, como aparato de coerción, y el poder, como categoría cultural conformada por nodos de relaciones sociales. Foucault lo ha explicado de una manera que se acerca a lo sentido en la práctica por muchos movimientos, cuando éstos sostienen que todo poder "emana" del pueblo. En efecto, el investigador francés ha escrito que "el poder debe analizarse como algo que circula o que funciona como una cadena... se emplea y ejerce a través de una organización parecida a una red" (Foucault, 198: 98). El poder, es obvio, no reside sólo en el Estado, sino que hay que buscar sus fuentes más allá, porque aquél "con toda la omnipotencia de sus aparatos no puede ser capaz de ocupar todo el campo real de las relaciones de

poder y porque el Estado no puede funcionar sino con base en otras relaciones de poder previamente existentes... (El metapoder resultante), con sus prohibiciones, sólo se asegura donde hay toda una serie de relaciones de poder múltiples e indefinidas que le suministran la fuerza necesaria para ejercer formas de poder negativas" (Ibid, p.122).

Clastres refuerza estas tesis con la de que el poder existe no sólo como dimensión social, sino también como calidad separada de la violencia y de las jerarquías. De la misma manera, distingue entre coerción y poder, para sostener que "el poder coercitivo (del Estado) no es la única forma de poder" sino una entre varias, aquélla adoptada por el Occidente que hoy se toma como pauta o modelo dominante. Es una fórmula para sociedades históricas; otras, como las arcaicas (cf. la maya) desarrollaron formas colectivas muy diferentes de poder, muchas de las cuales todavía cobijan a inmensas porciones de la humanidad, por ejemplo, entre los grupos tribales de la India o con los consejos indígenas de ancianos de América. En cambio, la jerarquía o autoridad formal es la que crea el lazo político moderno. Por eso, la violencia tiene su última y más completa forma en el Estado central impositivo, homogeneizante y monopolístico (Clastres, 1987).

Estas ideas no sólo explican situaciones paradójicas que muchos movimientos sociopolíticos confrontan cuando quieren impulsar el "poder popular" y combatir violencias e injusticias, sino que arrojan luz sobre los efectos concretos que los Estados tienen sobre la sociedad para empeorar situaciones o intensificar conflictos. Es el caso, por ejemplo, de los Llanos Orientales colombianos donde el Estado ha sido el principal generador de violencia, sembrándola doquiera se hizo presente por primera vez; con razón surgieron allí enseguida las guerrillas, por una parte, una legislación autónoma de las bases movilizadas y un movimiento regional de reconstrucción social, por otra (Barbosa, 1989). Lo mismo se ve en aquellas regiones étnicas que han sido arbitrariamente divididas por fronteras políticas, como entre los guaraníes de Paraguay y Argentina, los guajiros de Colombia y Venezuela, o los mayas de Yucatán, Guatemala y El Salvador.

No es de sorprenderse, por lo mismo, que en muchos movimientos actuales (¿neoanarquistas? ¿postmodernistas? ¿etnoculturales?) se empiece a hablar de temas antes tabúes, como el de "reinventar el poder" y el de "demoler mitos existentes". Por ejemplo, descubren que la repetición del modelo leninista de revolución en realidad ha sido excepcional, y que el de los partidos, antes indiscutido, ahora está dudoso. Ven que la toma del poder por asalto frontal, como queda dicho, no implica cambios radicales en el quehacer político.

Por supuesto, no es dable descartar la lucha por el control del Estado actual, aunque se le deslegitime, y se pueden seguir aprovechando algunos mecanismos de la democracia liberal o representativa, así como los derechos civiles formalmente consagrados. Por eso, muchos de los movimientos avanzados, desesperados por la ineficacia estatal, han dado el paso convergente de lo micro a lo macro y se articulan hoy como fuerzas políticas alternativas.

Sería insensato no reconocer el desafío moral que implica para todos el ver la continuación del monopolio de los recursos estatales en manos muchas veces tan ineptas, tan corruptas, tan ensangrentadas. Pero la cuestión de fondo radica en la concepción filosófica del nuevo poder popular que alimentaría a ese otro Estado en las etapas de reconstrucción de la sociedad. Para ello pueden servir las ideas de Foucault y de Clastres, entre otros autores extraños y propios: se discuten y estudian

porque se siente que hay que sembrar desde ahora mismo en toda la sociedad civil la semilla ideológica del respeto por la vida, el ambiente y la diversidad cultural que fructifique en mejores bases sociales y más consistentes dirigentes de movimientos, sin esperar a que éstos se "tomen el poder".

Cae de su peso la importancia que tiene para todas las fuerzas políticas de esa dispareja sociedad civil desde las progresistas y de izquierda hasta las de derecha y paramilitares el volver a conceptualizar el poder y el Estado, desmitificarlos, considerarlos bajo otra luz menos autoritaria, amenazante, y más ética, que la idea hobbesiana legada por los creadores de nuestras nacionalidades. Ello es especialmente útil para limitar los efectos deletéreos o violentos del darwinismo social y del fascismo, que de nuevo levantan cabeza entre nosotros.

Un Reto Intelectual y Profesional

¿Será posible articular esos nodos del poder colectivo en nuevos pactos sociales para impedir la concentración jerárquica de la fuerza y el monopolio de la decisión por unos pocos? ¿Podrá ejercerse el poder formal de puertas para afuera, sin los principios de secreto o razón de Estado, con pleno glasnost? ¿Será posible concebir Estados sin fronteras como expresiones democráticas de participación real e intercambios ciudadanos directos, las formas del poder popular auténtico? ¿Converdrá alejarnos de Marx y Lenin con sus tesis sobre monopolios de clase social sobre los Estados, y acercarnos más bien a Gramsci para definir el sentido pluriclasista de nuevas hegemonías políticas más generosas? ¿Tendrán aplicación entre nosotros las recomendaciones filosóficas que han hecho estudiosos de la violencia estatal como Paul Ricoeur (incidencia de la reconciliación entre los hombres) (Ricoeur, 1957), o Walter Benjamin? (formación de un nuevo derecho para las fuerzas nuevas). (Benjamin, 1965).

Estas son algunas de las preguntas "científicas" que se hacen hoy en los colectivos de los movimientos más adelantados que buscan la paz con justicia social, que quieren extender la democracia en direcciones participativas y directas, y construir formas alternas de Estado, como el Estado-Región, revelando, reconstruyendo y reforzando el poder difuso que corresponde a los ciudadanos. La organización eficaz de esos nodos de poder llevándolos hacia formas autonómicas de concepción y acción no violentas, distintas de las naciones-Estados y de los partidos como los hemos conocido, está a la orden del día.

Por eso es importante la función analítica y cognitiva de los intelectuales y profesionales comprometidos con estas posibilidades políticas, los llamados "agentes de cambio". Para concebir los nuevos pactos se hace necesario equilibrar las actuales tendencias reduccionistas y arrogantes de la ciencia y tecnología cartesianas, las que llevan a la deformación de valores esenciales, el endiosamiento de la violencia como principal explicación histórica, la degradación del hombre objeto y la destrucción del medio ambiente, como lo he analizado detalladamente en otros trabajos (Fals Borda, 1988) (3). Ese equilibrio se alcanzaría mediante la utilización reconocida de formas alternativas de producción de conocimientos antes despreciados como no científicos, tales como el popular y el cotidiano del sentido común que tienden a ser culturalmente más ricos, más respetuosos de la vida y de la naturaleza, más civilizados. Al ejecutar una síntesis vivencial de

esos saberes diferentes, como se lo propone la investigación-acción participativa (IAP), los intelectuales y los agentes de cambio podrían dirigir el conocimiento así enriquecido hacia la demolición de estructuras de fuerza inconsulta, dominio y explotación inadmisibles, y hacia la reconstrucción social y económica. Se convertirían en pedagogos de la transformación pacífica, al colaborar para que las clases subordinadas y oprimidas conozcan mejor lo que ya conocen a partir de su práctica, y para que amplíen sus conocimientos y participen en la tarea creadora y productiva de la nueva sociedad.

Con esa apertura participativa a los anhelos colectivos, con ese desalienante acercamiento de las ciencias sociales a nuestros pueblos y sus culturas, queda justificada la continuada existencia de los movimientos populares y se logra formular el problema intrínseco del nuevo poder democrático que les corresponde construir por la paz y el progreso colectivo y la satisfacción de necesidades básicas. Para ello no conviene ni es necesario traducir Constituciones o tratados de politología del francés, inglés o alemán que responden a tradiciones culturales diferentes y que resultan republicanas sólo en la letra. Ya ha habido entre nosotros lejanos y recientes destellos de esa búsqueda de autonomía creadora y participativa con pactos endógenos, sobre los cuales seguir reinventando el poder en nuestros propios términos, en formas más humanas, más controlables por el común, menos crueles y violentas.

He aquí un reto teórico-práctico que hay que asumir para que los movimientos sociales y políticos independientes de hoy no se acaben ni se dejen asimilar por los partidos como vienen, sino que sigan resistiendo y cumpliendo por mucho más tiempo su bienvenida función como sujetos históricos protagónicos. Porque tales movimientos son la parte sana que queda de nuestro lacerado cuerpo social. En buena medida, de ellos depende nuestro futuro como naciones y como pueblos.



Notas

(1) Así ha ocurrido en ciclos anteriores de despertar de movimientos, cuando lo político se ha redefinido por su acción. Recordemos, por ejemplo, el caso del Cartismo inglés (1838-1848), trampolín del Partido Laborista, o el de los movimientos campesinos, indígenas, sindicales y estudiantiles de Colombia, Perú y otros países durante la década de 1920, que reforzaron y reorientaron al liberalismo. Movimientos maduros como el feminista, el del sufragio universal, el gandhiano hindú, hasta el de los trabajadores, tuvieron el mismo efecto retardador y renovante en los partidos existentes.

(2) Un proceso similar es el ocurrido con el Movimiento Solidaridad, de Polonia, hoy entrando a gobernar el país, y con los del Poder Popular en Filipinas y Haití en la primera época postdictatorial. Otros, como los de Defensa de Derechos Humanos y del Medio Ambiente (Verdes) y Antinucleares han emergido de Europa para adquirir dimensiones internacionales. Síntomas de este no-partidismo se observan en la India, en la Unión Soviética y otros países socialistas.

(3) De allí también la importancia que adjudico a la campaña continental sobre educación popular y democracia participativa que impulsa la mayor red de redes no gubernamentales de nuestro hemisferio, el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL).

Bibliografía

Barbosa, R. "Centauros de Guadalupe o la Insurrección Ibanera, 1946-1966". Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Departamento de Historia (Tesis de Grado).

Benjamin, W. (1965) "Angelus novus", Buenos Aires, Eudeba.

Cardoso, R.C.L. (1987) *Movimentos sociais na América Latina: Revista Brasileira das Ciências Sociais*, II, Nº 5.

Clares, P. (1987) "Society against the state: Essay on Political Anthropology". New York, Zone Books.

Chaparro, J. (1989) "Los movimientos políticos regionales: un aporte para la unidad nacional" en Gaillón, G. (ed.), "Entre movimientos y caudillos: 50 años de bipartidismo, Izquierda y alternativas populares en Colombia", Bogotá, CINEP-CEREC, p. 208-226.

Evers, T. (1986) "Identidad: la faz oculta de los nuevos movimientos sociales en América Latina". *Procesos y políticas sociales*, Bogotá.

Falk, R. (1987) "The global promise of social movements: explorations at the edge of time", *Alternatives*, XII, p. 173-196.

Fals Borda, O. (1989) "Ocho tesis para una opción democrática participativa, *Vía democrática*, Nº 1 febrero, p. 31-35.

(1988) "Ciencia propia y colonialismo intelectual: los nuevos rumbos", Bogotá, Carlos Valencia editores.

(1986) "El nuevo despertar de los movimientos sociales"

Foucault, M. (1980) "Power/Knowledge", New York, Pantheon Books.

Germani, G. (1962) "Política y Sociedades en una época de transición", Buenos Aires, Paidós.

Gunder Frank, A. y M. Fuentes (1987) "Para una nueva lectura de los movimientos sociales", *Nueva Sociedad*, Caracas, Nº 93.

Hegedus, Z. (1989) "Social movements and social change in self-creative society: new civil initiatives in the international arena", *International Sociology*, IV, Nº 1, p. 19-36.

Kothari, R. (1984) "The nonparty political process", *Economical and political Weekly*, XIX, Nº 5.

Laclau, E. y Ch. Mouffe (1987) "Hegemony as socialist strategy: towards a radical democratic politics", Londres, Verso.

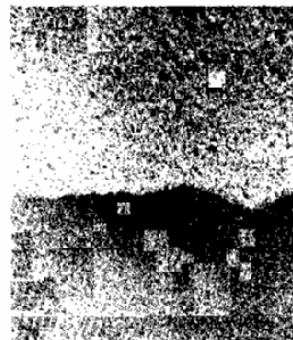
Molano, A. (1989) "Yo le digo una de las cosas...", Bogotá, FEN y Corporación Araucara.

Restrepo, L. A. (1988) "Los movimientos sociales, la democracia y el socialismo", *Análisis político*, Nº 5.

(1987) "El protagonismo político de los movimientos sociales", *Revista Foro*, Nº 8.

Ricoeur, P. (1957) "The state and coercion", Ginebra, John Knox House.

Sheih, D. L. (1987) "Alternative development as political practice", *Alternatives*, XII, p. 155-171.



La casa de Ibeorgun: la democracia de los

"Nuestra historia nos dice que por cuatro días se estremeció la naturaleza. Los pájaros, los árboles, los ríos chillaron muy diverso de lo ordinario y anunciaban algo grande que estaba por suceder. A la mitad de la noche llegaron los mensajes a la madre tierra. Y se oyó el grito que venía por el río arriba. En la misma noche de su llegada los anuncios se hicieron más fuertes, se hicieron más claros. Luego vino un gran silencio. Los pájaros callaron, los ríos llevaron sus aguas muy calladamente, todo calló. Se escuchó el grito de alguien por el río. Los abuelos lo escucharon muy atentos. Los abuelos vieron a un adolescente que venía caminando fuerte y decidido por el río. Era Ibeorgun y venía con todos sus aperos..."

Raúl Letis (Olotlakiler)*

* Panameño, sociólogo, periodista, escritor y educador popular. En la actualidad dirige CEASPA (Centro de Estudios y Acción Social Panameño), integrante de la coordinación ALFORJA y de CRIES. En su trabajo con comunidades kuna se le asignó el nombre de Olotlakiler.

KUNAS

Es así como el canto tradicional kuna introduce la figura de Ibeorgun, uno de los grandes guías de ese pueblo indígena. Apareció en una de las más pequeñas y olvidadas aldeas de Kuna Yala (tierra de los kunas), y no en las comunidades más grandes y prósperas, y desde allí se extendieron sus enseñanzas al conjunto. Los abuelos conocían antes de la llegada de Ibeorgun formas de organizarse y de producir, pero él las completó, les abrió nuevos caminos.

A pesar de su dramático arribo, Ibeorgun mismo reconoció que fue preparado por las grandes ancianas de la Casa de Paba (Dios) y que los grandes antepasados como Igua, Paifa, Neba, Nakiogaryalaber y otros, le habían abierto el camino. Se reconoció como parte de una continuidad histórica, y no como una aparición espontánea sin causa ni origen.

Enseñó el ISET, que significa tener amor, aprender a defenderse ellos mismos, y construir entre todos una red que proteja al pueblo.

Enseñó a abrir nuevas líneas de cultivo que diversificaran la agricultura. El Naina: la selección y preparación de las semillas, el uso fecundo del abono.

Enseñó el mejoramiento ambiental y el concepto de salud preventiva y curativa. "Debemos hacerle frente a las enfermedades, porque Paba no nos dejó aquí para morir como animales", decía.

Enseñó la ceremonia de la pubertad de las muchachas expresado en una gran celebración comunitaria.

Enseñó a la comunidad a organizarse a través del símbolo de la construcción de la casa-construcción de la comunidad. La comunidad organizada es la fuerza colectiva, en ella radica el valor y el conocimiento para enfrentarse a los que la agreden, la dañan, la enferman o le cercenan la palabra.

Enseñó una manera de ver el mundo, de analizarlo, de encontrar las causas de los problemas y resolverlos conjuntamente.

Ibeorgun enseñaba con el ejemplo. Primero, sembraba el maíz, la yuca, el otoc, el ñame, y luego hablaba. Explicaba la nueva forma de hacer las chozas encaramado en los palos, amarrándolos con el sargui (bejuco) bajo el sol ineluctablemente. Era coherente entre su hacer y su decir. Educación práctico-teórica. Con paciencia. Con análisis. Con amistad.

No sólo enseñó una nueva forma de hacer las viviendas, sino la construcción de las grandes casas. Las casas del pueblo. La Casa del Congreso. El Onamked Nega.

Pero no llegó solo. Lo acompañó una mujer que trabajó a la par de él. Ella, Kikadiriyai, estudió la naturaleza. Ayudó a mejorar con las mujeres los tejidos, capturar los colores, trabajar la arcilla mejor, elaborar las grandes y pequeñas cesterías.

I. LA CASA DE TODOS

Ibeorgun vino en tiempos inmemoriales y su hazaña dejó huella en el recuerdo que a través de la tradición oral vibra en la voz de los Sailas (dirigentes del pueblo). El gran guía tomó la casa habitación y la casa del congreso como signo de unidad y comunidad, para así explicar cómo deben ser la solidaridad y participación de la gente:

El eje de la casa es el PUAR, un palo central, recto, duro, resistente a las plagas y a la pudrición. Es un palo demasiado pesado para ser levantado por un solo hombre, necesita, pues, la ayuda de muchos. Los otros palos son menores, pero mantienen el PUAR, lo sostienen y le dan solidez a la choza. El PUAR debe ser apoyado sobre los más pequeños para dar fuerza a los más débiles y a la vez toma de ellos su fuerza. Sólo cuando se planta el PUAR con todos los procedimientos y detalles, es cuando los otros palos toman sus respectivos nombres y su verdadero sentido, incluido el mismo PUAR: Maket, Tior, Nagubir, Saderbir...

Así, el PUAR le dice a los otros palos, sus amigos: "Yo no puedo solo. No puedo llevar solo el peso de toda la choza. Soy fuerte pero son ustedes los que me dan su fuerza y me la dan para mantener toda la choza. Para que no se la lleve el viento, para que no la derribe el temblor de tierra. Solamente en la unión de nuestras fuerzas vamos a hacer felices a los que están debajo de nosotros. Basta que uno solo de nosotros no quiera llevar el peso, la carga, para que toda la choza se derrumbe. Todos vamos a necesitar el sarki (bejuco). El sarki nos va a unir. Nos va a ligar para que cada uno no nos vayamos por nuestra cuenta".

Los Kunas dicen que así como conversan los palos entre ellos, así como se necesitan mutuamente, así toda la comunidad debe ser una gran casa y un gran hogar. Aún más, cuando la construcción de la choza es también tarea de todas las personas. Los Sailas cantan que Ibeorgun enseñaba todo esto enrollando el sarki, uniendo los palos y exclamaba:

"Tenemos que compartir nuestros grandes y pequeños bienes. Nadie debe ser excluido".

La enseñanza central es que una comunidad sin la unidad fuerte de todos sus miembros no camina. Unidos, el peso se hace más ligero, se hace suave "y el mismo dolor se hace llevadero". Nadie debe llevar más peso que otro. Sino de acuerdo a la capacidad "y a nuestros hombros". "Cuando nos damos la mano ninguno de nosotros va a pasar hambre... Tampoco uno solo o un grupo podrá tener más que otro, porque nos mataríamos unos a otros y Paba no quiere eso".

Quejumbrosamente en la penumbra de la misma gran choza que Ibeorgun enseñó a construir, canta el Saila sentado en la hamaca, fumando y rodeado de todo el pueblo: "Es necesario una choza grande. Casa de todos. Casa de mujeres. Casa de hombres. Casa de niños. De todos. Ahí vamos a hablar de Paba, de nuestras enfermedades, de nuestros trabajos, de nuestras grandes y pequeñas cosas. Esta choza, como todas las demás, tenemos que hacerla con nuestras propias manos. Entre todos".

Para los kunas la democracia económica y política no están separadas, y son parte sustancial de la vida cotidiana. Este pueblo indígena suma cerca de 35 mil personas en la Comarca y 10 mil en las ciudades. Habitan una Comarca llamada por los "uagas" (no indios) San Blas, y por sus habitantes Kuna Yala. La demarcación del territorio fue ganada como resultado de una insurrección indígena, contra los abusos del gobierno panameño en 1925. La rebelión llegó a proponer la creación de la República de Tule.

Los kunas habitan 365 islas coralíneas en el Noreste de Panamá y una pequeña porción de Colombia. La comarca incluye una estrecha franja costera y montañosa de tierras de mediana productividad. Son agricultores, pescadores, artesanos que ancestralmente designaron al continente americano como Abia Yala.

En cada comunidad kuna existe un congreso local en el cual casi diariamente se reúne el pueblo a deliberar sobre sus problemas y a compartir el canto tradicional de él o los Sailas. La construcción de la casa es colectiva, y es la aprendida de Ibeorgun. La comunidad escoge libremente su Saila o dirigente. Además, existen los Argar o voceros del pueblo, que interpretan la tradición que canta el Saila a la luz de los problemas actuales que viven. También están los Saulibes, especie de amistosos guardianes del orden y animadores de la participación. Los Neles se dedican básicamente a la medicina tradicional.

Los Sailas, los voceros (argar) y el pueblo en general conforman el Congreso General Kuna, que escoge de su seno a los tres Sailas Generales (Saila Tumadi), y además recomiendan una tema de donde el gobierno panameño selecciona al Intendente que lo representará en la relación con la Comarca. Los temas del Congreso son de índole económico, político, y administrativo. El Congreso General es la máxima autoridad del pueblo kuna.

También existe el Congreso General de la Cultura y la Tradición que profundiza sobre la rica historia y cultura kuna conservadas y difundidas a través de la tradición oral. Proliferan además comi-

siones de trabajo y encuentros de trabajo ecológicos, religiosos, juveniles, femeninos, agrícolas a lo largo y ancho de la Comarca de Kuna Yala.

Esta organización política tradicional está consagrada en las leyes panameñas, y es considerada como una experiencia democrática significativa inspirada en su propia historia. "Debemos respirar nuestra historia por nuestras narices. Cuando sabes tu historia y la llevas contigo mismo, eres persona. La historia nos hace fuertes, rebeldes", dicen los kunas.

"Paba preparó la madre tierra para nosotros, sus hijos, así como se construye la casa del Congreso. Se clavan firmemente los Puar, ellos dan solidez, se unen los tior con el sargui, se colocan los nagubir, los ukxor, los kalu, los masar, todos son importantes y necesarios. Así como es la firmeza de la tierra y de la casa, también nuestros pies deben asentarse sobre la tierra kuna" (Argar Carlos López).

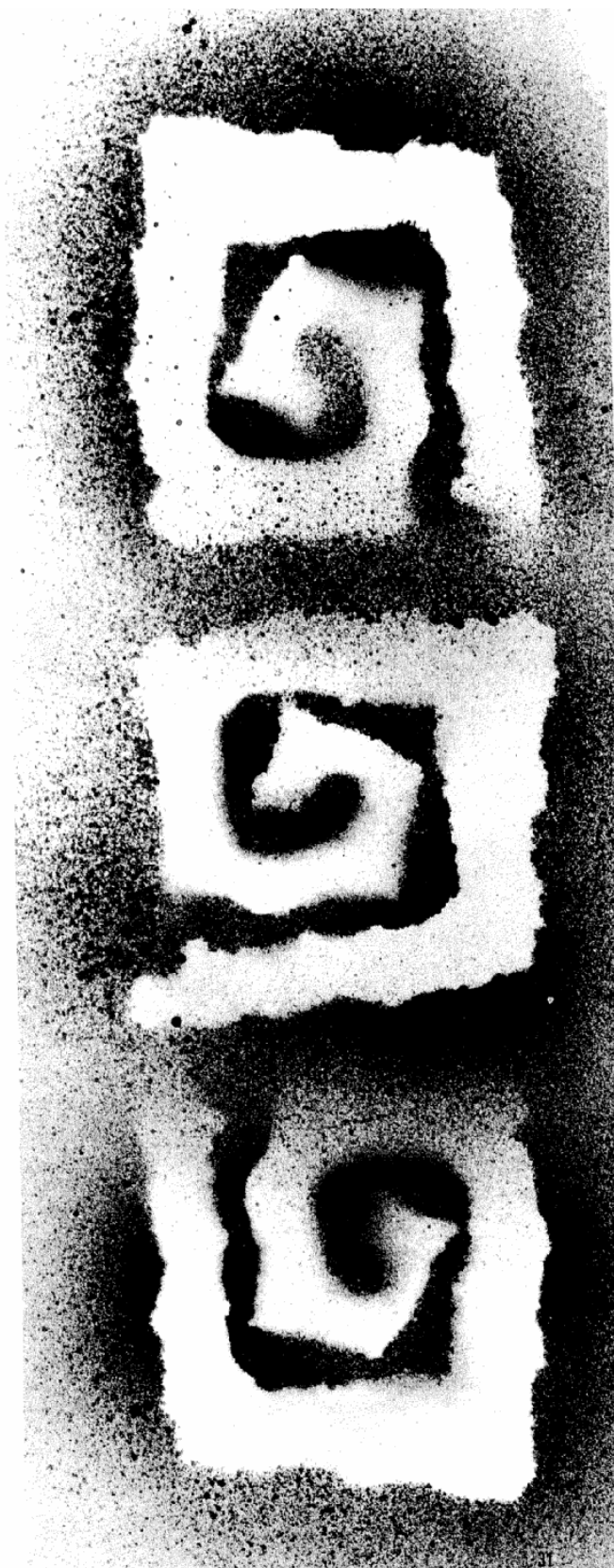
Ibeorgun, valorando la historia anterior, se lanzó a proponer con su gente una propuesta sociopolítica, económica y cultural en función de futuro. Esto lo hizo hace cientos de años. El pueblo compartió la enseñanza de hacer la casa del pueblo entre todos, de que la casa misma en su estructura enseña a compartir y crear poder participando, y que dentro de la gran choza -coherentemente con el armazón que los cubre y rodea- practican un fervoroso compartir democrático en la integralidad de su vida.

También las casas vivienda tienen la misma estructura de la Casa del Congreso. Así cotidianamente para los que la habitan es símbolo permanente de unidad familiar y de unidad comunitaria.

Ibeorgun afirmaba: "Observemos ésta, nuestra casa. La choza grandísima que nos cubre: el firmamento, el universo. Ninguno en ella trabaja solo, todos trabajan unidos y por eso no se acaba. Cuando empiezan a trabajar divididos, vendrá la destrucción".

En esa gran armonía, cada miembro de la comunidad tiene un puesto y un papel que jugar. Los pequeños, los silenciosos, son también importantes en construir la casa y en hacer comunidad. La mujer es valorada. Los dirigentes no tienen fuerza ni sentido si no están unidos a la comunidad.

En la reflexión de un encuentro kuna los participantes valoraron lo que aún permanece: la organización comunitaria, las tradiciones, la construcción y uso de la Casa del Congreso, el exanto tradicional, la fe en Paba, la elección de los Sailas, el cultivo de la tierra, la práctica parcial de la medicina tradicional, artesanías. Pero también hay costumbres en desuso. Elementos importantes que ya no se practican. Problemas y dificultades, como veremos más adelante.



2. "HABREMOS DE BUSCAR EL MEJOR PALO"

El PUAR representa la vida del servidor de la comunidad y del pueblo: el Saila.

"Habremos de buscar el mejor palo - dice Ibeorgun- cuando necesitamos a un Saila, un dirigente. El mejor palo que no permita pasar el comején, que sea recto, que se deje amarrar por el şarki, que sienta la necesidad de los débiles, que no excluya a nadie de la construcción de la comunidad. El PUAR no puede tener rajaduras o estar hueco, porque entonces se hace muy peligroso, puede asustar a los que están debajo de él o junto a él. Hay que buscar personas que no hablen de sí mismas, de sus grandes o pequeños esfuerzos, porque el PUAR no dice que lleva mucho peso, ni llora ante los vientos. Si ponemos de PUAR a un palo de balsa se sentirá con derecho de manejar al pueblo para lograr sus intereses mezquinos y no los de la comunidad".

El Saila canta la tradición acostado en la hamaca en el centro de la casa del congreso, y esta hamaca es corazón de la comunidad cuando ayuda a animar a todo el cuerpo, cuando permita que corra la sangre por el cuerpo. "El dirigente no duerme, sirve al pueblo, necesita de la sangre, de las uñas de hasta los más pequeños, de los más débiles". Desde el congreso y la hamaca el Saila "invoca a Paba sobre la comunidad, en él se aconseja, se programa, se organiza. Es la casa del pueblo, es la casa de oración, de contemplación, es centro de hermandad y acogida, cátedra de grandes conocedores de la tradición y líderes del pueblo".

Entre los kunas, el Saila es escogido por el pueblo en base a criterios como: conducta irreprochable en el ámbito público o privado y ejemplaridad. Conocimiento profundo de la tradición y de la historia. El elegido no tiene ninguna predestinación y siendo Saila no tiene privilegio económico ni pago alguno en los congresos locales. Sigue pescando o labrando la tierra. Aunque la función puede tener un período determinado de tiempo, es fácilmente removible por la comunidad si comete errores graves. El cargo no es excluyente en cuanto a sexo o edad.

El Nele, encargado de la medicina tradicional, sí es predestinado y educado en base al tutelaje de otros neles, pero no posee el rol dirigenal del Saila.

La tradición kuna tiene varios tratados sobre dirigentes que se ensobrecieron y manipularon a su pueblo. Entonces surgieron nuevos dirigentes que los enfrentaron. Ejemplo, Guani, que desata un sol inclemente y Ogebib, que convoca a una gran oscuridad por cuatro días, logrando ambos vencer el poder

negativo que oprimía a la comunidad.

¿Pero cómo escoger a los buenos dirigentes?

Los palos centrales (los Sailas, los Argar, los Sualibes) se deben seleccionar y traer juntos. Los palos, árboles de los ríos y las selvas, no dicen nunca "yo soy el mejor. Córtenme y colóquenme en el centro de su choza". Los constructores, la comunidad, ven y valoran la dureza del palo. Miran si está hueco o no. Si se quiebra rápido. Hay que mirar bien, porque los palos hermosos y rectos muchas veces suelen ser presa del comején o su savia es tan dulce que atrae a las hormigas. "Nuestra casa no puede posarse sobre cualquier palo, es la vida de nuestra familia la que peligra".

El PUAR, el dirigente, "debemos colocarlo muy hondo para que se mantenga erguido y sostenga el peso que le corresponda y se distribuya mejor la carga al tiór, el maket, el karbuba...".

Así, los kunas ven a sus dirigentes, enterrados y sumergidos en su pueblo y producto de él. Vigilados y controlados por la base. Conocedores de su realidad, de la cultura y de la identidad. Poseídos de valores y estilos de conducción correctos, y desposeídos de privilegios y autoritarismo. Coordinados con otros dirigentes. Articulados entre sí en los congresos generales. Ni siquiera poseen el símbolo de autoridad externo sobre su cuerpo o choza. Sólo la hamaca amarrada al PUAR y otros palos menores, donde fumando evocan la historia a través del humo del tabaco con cantos de pura poesía. Apoyados en los Argar (voceros) que certeramente complementan, aplican y lo sitúan en la realidad del hoy, con un pueblo que apasionadamente interpela, discute, corrobora y hasta los desplaza si no responden a las expectativas generales.

LOS VIENTOS Y LOS TEMBLORES...

Pero las cosas en Kuna Yala no son color de rosa. La comarca y los comuneros no escapan a los problemas que afectan al país y al continente, y ponen a prueba la democracia social, política y económica kuna. Las tierras de la comarca no disponen de límites seguros y son invadidas por acaparadores de tierras, o la masa campesina que presiona por extenderse como producto de la estructura agraria, poniendo en peligro el equilibrio ecológico de un pueblo que pide permiso al árbol para cortarlo, y cree en la madre tierra como organismo vivo y sagrado.

Ya son muchos los Kunas que habitan las ciudades, laborando en trabajos de ínfima remuneración, tendiendo sus hamacas en los cuartos de vecindad y llenando con el color de sus molas (blusas)

las calles citadinas.

Sufren la comercialización injusta del coco, la langosta y las molas, sus principales "productos de exportación".

La educación formal es fuente de aculturación, de desarraigo en los jóvenes, del trabajo agrícola y pesquero.

Se desarrolla un turismo superficial, caro e intrascendente que ignora sus aportes culturales propios y de forma sus maneras de relacionarse con los uagas.

El Estado ha impuesto una estructura de corregimientos y de circuitos electorales que muchas veces sobrepone representantes y legisladores, que atraviesan la estructura política tradicional.

A lo interno sienten que se debilita la organización comunal y los congresos. Disminuye el trabajo colectivo, la ayuda mutua, la cooperación voluntaria, en especial en la construcción colectiva de las casas vivienda. Algunas artesanías han desaparecido.

El Congreso General Kuna ha ido perdiendo fuerza a causa de la intromisión de la politiquería y de la manipulación externa, que coopta dirigentes a lo interno. Un vocero (argar) expresa esto así en un congreso:

"Entre nosotros, es un decir muy común: algunas mujeres se venden por un pedazo de pan... Y en realidad, este decir popular podríamos aplicarlo a las mismas autoridades de nuestra comarca. Hablemos bien claro. Nuestros dirigentes son manipulados desde una nevera, bultos de ropa, motores fuera de borda... Y pensamos que una persona en una situación así no puede defender la tierra. El timón se lo da el mismo donante de motores, de neveras... Y hay un intercambio muy barato... Hace poco hemos tenido el Congreso General Kuna en Carú Tupile. Y qué regalaron a nuestros caciques ¡grabadoras! Y se van multiplicando los regalos. Y, acaso ¿no es la sangre que se nos está escapando? Y comenzamos a callarnos, a enmudecernos ante los problemas más candentes de nuestra comarca. Los regalos son los que nos atan la lengua... Es hora de paramos a decir: ¡regalos no! Ya podemos valerlos por nosotros mismos, daremos una esperanza de liberación a la comarca".

Los vientos fuertes y los temblores amenazan la casa de Ibeorgun. Pero su propio sistema les permite cuestionar esta situación. Entre los diversos esfuerzos de recuperación de la identidad kuna se desarrollan los Encuentros Generales de las Comunidades Eclesiales de Base de Kuna Yala, promovidos por Emisky, un equipo misionero conducido por un sacerdote, poeta y educador popular kuna Aiban Wagua. Los encuentros integran el canto tradicional de los sailas, el aporte de los argar, el análisis de la realidad desde las ciencias sociales y trabajos de grupo, desde la perspectiva de la práctica-teoría-práctica, y la producción colectiva del conocimiento, ligan-

do la interpretación a propuestas concretas de trabajo.

El Congreso de la Tradición y la Cultura desarrolla encuentros abiertos de dirigentes, donde se discute los grandes problemas de la comarca. Funciona, además, un comité para la delimitación de la comarca, otro de reforma de las leyes nacionales que les conciernen. Comisiones de estudio sobre el coco, sobre la economía, y el Proyecto de Estudio para el Manejo de Areas Silvestres de Kuna Yala, dirigido por profesionales kunas. También grupos como el Centro de Educación Popular Alvaro Urcue (CEPAU) en la gran isla de Ustopo.

El papel de estos esfuerzos es definido por un vocero como "el río que permite reflejar nuestro rostro, ayudar a vernos mejor".

Cerca brama el mar y mucho más cerca susurra una maraca. El Saila canta: "Vamos a ver primero, analizar, primero". El Argar se pone de pie y cuando habla parece que se iluminara el claroscuro de la Casa del Congreso: "Nuestra historia nos manda ser claros. Hay que decir la verdad y no tener ningún miedo". Se palpa en el ambiente la vibración que dejan las palabras. Esa misma vibración late en las palabras de Aiban Wagua cuando compara a Kuna Yala con Abia Yala (América): "Sonriendo a nueva semilla que quiere botar a lo largo de Abia Yala". Rebota en el pasado con la sentencia de Yabilikiña: "¿Quién dijo que estamos cansados de ser indios?"

La construcción democrática del pueblo de Kuna Yala, inspirada en su propia historia, está preñada de esperanza para la construcción de la democracia latinoamericana. Democracia que no sólo es política sino económica. Que tiene como eje el sentir, el querer de las grandes mayorías que debe ser sujeto y no objeto del proceso. La revalorización de la historia y de la cultura. La relación entre dirigente y base. La presencia de Paba acompañando el camino y no desviándolo. La autodeterminación. La búsqueda de una nueva manera de hacer participación, construir poder y hacer política.

Sopla el viento, pero lo que hace es hacer flamear con más fuerzas la bandera de Ibeorgun.

Notas

Boletín de las CEBG Kuna Yargui, Sasardi Mulatupu, nov., 87.

Ibeorgun. Relatos de los Sailas Iguaribiginia y Manual Smith (1987-1989), traducción de Aiban Wagua.

Boletín Kuna Yargui Nº 21: Relato de Ogebib por el Saila Horacio Méndez, traducción Aiban Wagua (septiembre, 1988).

Boletín Kuna Yargui Nº 19: Nele Guani, relato del Saila Fred Green, traduce Aiban Wagua.

De la Tinaja Kuna, poemas de Aiban Wagua, Ustopo, Kuna Yala, 1987.



La Experiencia de la Formación de Apoderados de Mesa en Chile

La educación popular en la disyuntiva entre dictadura y democracia

Adriana Delpiano*
Francisco Javier Estévez**

* Trabajadora social y educadora popular, trabaja en el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (P.I.I.E.), miembro del Comité Directivo de CEAL.

** Miembro del Centro "Ideas".

INTRODUCCION

En la victoria democrática del Plebiscito de 1988 en Chile, donde a consecuencia del triunfo del NO se impidió la continuidad de la dictadura de Pinochet, la Educación Popular jugó un rol relevante.

Ocho años antes, con un pueblo desinformado y reprimido, el régimen chileno impuso una nueva Constitución. La carta fundamental del autoritarismo estableció un sistema político donde la soberanía popular quedaba bajo la intervención de un poder burocrático-militar y donde los Derechos Humanos se subordinaban a los principios de la Doctrina de la Seguridad Nacional. Este modelo político antidemocrático venía a proteger y dar estabilidad a un modelo económico neo-liberal, cuya lógica de acumulación requería excluir y marginar a los sectores populares.

Esta Constitución definió un periodo transitorio durante el cual debían consolidarse las instituciones fundamentales del régimen autoritario, y cuyo término se realizaría un nuevo Plebiscito que tenía por objetivo ratificar la permanencia de Pinochet como Jefe del Estado hasta el año 1997.

El Plebiscito de sucesión Presidencial se convirtió, entonces, en un punto crucial de definición política. O el autoritarismo lograba mediante un golpe electoral legitimarse y prolongar su dominio o las fuerzas democráticas tenían la capacidad de convertirse en mayoría política la mayoría social que se oponía al sistema dominante.

La confrontación entre Dictadura y Democracia se sintetizó en dos palabras: "SI" o "NO".

1. LA CAMPAÑA DEL "NO" Y LA TAREA EDUCATIVA

La campaña del NO planteó a la mayoría democrática grandes desafíos. Había que vencer el escepticismo de un pueblo que no creía en la transparencia de este proceso electoral o, dicho de otro modo, que no visualizaba su propio papel en impedir la materialización de un nuevo fraude.

La primera tarea colectiva fue la inscripción masiva en los Registros Electorales recién abiertos. Más de siete millones de ciudadanos debieron hacer los trámites para quedar habilitados para votar en un plazo de unos cuantos meses. Simultáneamente, los Partidos Políticos, para poder participar en el Plebiscito, debían legalizarse, reuniendo para ello la adhesión, a lo largo del país de decenas de miles de afiliados.

La mayor responsabilidad que adquirirían los Partidos legalizados era la de destacar, en cada mesa receptora de sufragio, un apoderado que hiciera respetar, el día del plebiscito, los derechos de la opción NO.

A las Organizaciones No Gubernamentales de Educación Popular les fue planteada la necesidad de contribuir con su experiencia y métodos a la campaña del NO, y, de una manera particular, a la formación de monitores electorales y apoderados de mesa.

Al asumir las Organizaciones No Gubernamentales esta tarea, había incógnitas no resueltas. La experiencia educativa que se tenía estaba referida principalmente al trabajo con grupos pequeños, con pocos grupos y durante periodos prolongados. Ahora, inversamente, se trataba de grupos grandes, heterogéneos, sin constitución previa, y el contacto con ellos debía forzosamente ser muy breve y eficaz.

Una segunda incógnita tenía que ver con la relación con los Partidos Políticos. La mayor parte de las actividades educativas que se habían realizado en el pasado estaba dirigida a organizaciones sociales. Ahora, las concepciones y métodos de la educación popular deberían entrar en diálogo y compatibilizarse con las visiones y prácticas de la política.

Para estructurar en forma eficiente este aporte de las ONG, se formó un centro de educación y acción electoral, que adoptó el nombre de IDEAS.

El trabajo de formación cívica realizado por este Programa constituye, en muchos sentidos, una experiencia inédita de educación popular, que, por sus características, creemos puede servir de experiencia a otras iniciativas similares en los procesos de transición política de América Latina.

2. LA METODOLOGIA

El desafío por cumplir

La formación de los apoderados encargados de vigilar y controlar el acto electoral, así como de transmitir los resultados de la votación de cada mesa para el cómputo paralelo de sufragios que realizó el Comando por el NO, constituyó la principal tarea de IDEAS.

Se trataba de cubrir con apoderados capacitados las 22.247 mesas de votación. Además, había que capacitar a los llamados Apoderados Generales (la ley permitía uno por cada 30 mesas), a los Apoderados ante las Oficinas Electorales (uno para cada recinto de votación), los Apoderados ante las Juntas Electorales (68 en el país) y los Apoderados ante los Colegios Escrutadores (192 en total). Lo anterior significaba que una línea completa de apoderados requería de 25.000 personas que deberían estar proporcionalmente divididas en el país, según la cantidad de mesas de cada región o de cada comuna.

Había tres partidos de la oposición que estaban en condiciones legales para hacer la acreditación y que además tenían la voluntad política de construir la línea completa de apoderados.

La magnitud de la operación y el escaso tiempo para realizarla planteaban un desafío complejo. En cinco meses (el primer curso se realizó el 30 de abril) debía prepararse el total de los apoderados.

El diseño metodológico

Cada uno de los futuros apoderados debía conocer la Ley, por lo menos en los aspectos relativos a su desempeño. La gran mayoría de las personas convocadas a realizar esta tarea, no sólo no tenía la experiencia previa en relación a esta función, sino que no había votado nunca antes.

Necesitábamos de un diseño metodológico que permitiera la reproducción masiva de la capacitación. Es decir, un diseño que prescindiera en sus distintas fases del concurso obligado de expertos. Optimizando los resultados, los apoderados formados en una primera fase debían ser los monitores de la segunda, y así sucesivamente. Se sabía que esta pirámide de reproducción era difícil, pero se debía trabajar en ese sentido con el propósito de formar, en cada partido, un cuerpo de monitores que asegurara la reproducción orgánica interna. Para asumir la formación de los monitores partidarios y para capacitar a un gran número de independientes que querían ser apoderados, era necesario, y así se hizo, formar una franja de educadores populares de diferentes ONG.

Los contenidos

En relación al contenido, el diseño metodológico debía anular la distancia entre la Ley y la persona común. Había que desmitificar lo jurídico-legal como área exclusiva de especialistas: los abogados.

Había también una carencia de **información conductual**: cómo actuar; qué actitud tener frente a las autoridades de la mesa, frente a los apoderados de gobierno, frente a las Fuerzas Armadas, o, a atreverse a hablar, a defender los votos, etc.

En síntesis, el diseño metodológico debía ser autorrepetible, entregar una información nueva, poner a las personas ante la situación que les tocaría vivir el día del Plebiscito, y de bajo costo.

Con estos antecedentes, se diseñó un módulo tipo de capacitación para aproximadamente 30 a 40 personas, de 3 horas de duración.

Las técnicas

Se usaron dos técnicas complementarias que permitían unir la teoría y la práctica. Una exposición general de las diversas fases del Plebiscito, apoyada por dos materiales didácticos, un rotafolio y el "Manual del Apoderado", y un ejercicio general de simulación. De este modo, el grupo obtenía un conocimiento general de todo el proceso, pero profundizaba en el conocimiento de una parte de él.

Se consideraron para estos efectos tres fases del acto electoral: instalación de las mesas receptoras de sufragios, la votación y el escrutinio.

Para la realización de la simulación, cada participante asumía un rol determinado y se procedía a realizar el proceso, tal cual lo indicaba la ley y que sintetizaba el Manual. Para esto se contaba con los implementos y útiles básicos, tales como urna, votos, libros de actas, etc.

Este aprender-haciendo permitió poner al grupo como sujeto de su propia formación y al monitor en su rol de facilitador del aprendizaje. De este modo, se logró un alto grado de motivación y participación individual en los cursos.

Los materiales

Se elaboró un **Manual del Apoderado**, que contenía información extraída de la Ley, resumida, simplificada, pero escrita en un lenguaje legal, reforzado con ilustraciones. Para el Apoderado, el Manual se convirtió en un texto confiable de utilidad práctica, y que, de hecho, se usó en las mayorías de las mesas, el día del Plebiscito.

El rotafolio fue preparado para los mo-



nitores como una pautilla gúfa mural para la presentación general del tema y buscaba mantener una homogeneidad de los contenidos en toda la larga escala de reproducción de la formación. Para la preparación de los apoderados generales y para la capacitación de electores se elaboraron otros manuales, rotafolios, afiches, trípticos, etc.

Cuadro resumen de lo realizado

| | |
|--------------------------------------|---------|
| Apoderados de mesa formados | 400.000 |
| Monitores preparados | 1.200 |
| Apoderados generales formados | 1.600 |
| Manuales editados | 80.000 |
| Gúfa metodológica para los monitores | 6.000 |
| Faerfíniles de votos | 500.000 |
| Trípticos "Aprender a Votar" | 300.000 |

3. CONCLUSIONES

En primer lugar, se puede señalar que el sistema de apoderados del NO fue muy superior al sistema de apoderados del SI. El apoderado del NO tenía a su haber una doble condición de poder: el de la acreditación legal, con todo lo que eso significaba después de una década de arbitrariedades y junto con ello, el poder del conocimiento, es decir, el de saber exactamente qué ocurría o debía ocurrir en cada fase del proceso de votación, lo que les permitió influir decisivamente en el comportamiento de las mesas. Los apoderados del NO constituyeron de hecho un sub-sistema de poder. Esto permitió establecer criterios comunes a todas las mesas en aspectos tan significativos como la calificación de los votos marcados, materia en la cual la Ley no era suficientemente clara. El régimen, por su parte, desconsideró totalmente el aporte de la gente común y se desprecupó absolutamente de su capacitación. Esta experiencia abre nuevas posibilidades para la acción de la Educación Popular. Algunos aspectos claves que son interesantes de destacar son los siguientes:

La masividad

Se demuestra que es posible desarrollar programas educativos de alcance máxi-

mo con sectores populares, que permite a la educación popular dar un salto de lo micro a lo macro.

Un modelo uniforme y una participación plural

Dada la exigencia de masividad del Programa se hace viable una propuesta educativa que equilibre la uniformidad de contenidos, pero que al mismo tiempo su diseño metodológico homogéneo garantice la participación, a partir de su propia especificidad, de sectores diversos del mundo social.

La trilogía educativa: monitor, material, participante

Este programa permite comprobar que, para un proyecto de reproducción masiva de aprendizaje colectivo, es necesario asegurar un equilibrio dinámico entre el papel de los monitores, el material didáctico y la intervención activa de los participantes. Ni la masividad ni la eficiencia requieren fatalmente la eliminación o subvaloración de alguno de estos tres factores.

La motivación: sustento real del proceso de aprendizaje

El programa demuestra que toda experiencia de Educación Popular debe ser una respuesta a las necesidades objetivas de los sectores involucrados. Sin embargo, la sola constatación de la necesidad no es suficiente para producir la motivación. El interés constituye un acercamiento subjetivo a la tarea de formación. La propuesta educativa debe ser una síntesis creativa de la necesidad objetiva y el interés subjetivo.

El sentido político compatible con el sentido educativo

Esta experiencia confirma que la actividad educativa se puede constituir en sí misma en una acción política, toda vez que devenga en una experiencia de creación de identidad y de organización para la acción. La formación cívica de los ciudadanos y la calificación técnica de los apoderados jugó un papel decisivo en el triunfo del NO. Esto confirma el rol determinante que pueden tener los procesos de formación para la participación política y en el aporte de la educación popular en esta materia.



La educación popular



Marco Raúl Mejía*

* Investigador del Centro de Investigaciones en Educación Popular (CINEP), Bogotá.

INTRODUCCION

La escuela ha sido desdénada constantemente por los educadores populares, quienes la señalan con los más variados epítetos, desde el ya conocido "aparato reproductor del sistema" hasta el de "lugar de alienación ideológica". Para muchos de los interesados en una transformación de nuestras sociedades, la escuela va a cambiar sólo como consecuencia del ejercicio directo de una nueva hegemonía social al mando del Estado y, por ello, descalifican cualquier intento de trabajo desde

una perspectiva de nueva sociedad al interior de los procesos escolares.

La experiencia que mostraré en este escrito busca precisamente dar cuenta de la forma cómo diversos sectores en Colombia nos hemos movido para adelantar experiencias pedagógicas alternativas que, a su vez, desarrollen formas embrionarias de construcción de poder popular. De igual manera, mostraré someramente el proceso colombiano de constitución del Movimiento Pedagógico al interior del sindicato de maestros. Finalmente, aventuro una interpretación de esa cierta desidia y prevención de los educadores populares con respecto al trabajo al interior de la escuela.

1. EDUCADORES POPULARES Y ESCUELA

Podemos afirmar hoy que la educación popular es un nuevo actor social en construcción en América Latina y el Tercer Mundo: con todos sus límites, con todos sus aciertos y desarrollos (Mejías, 1988), con la infinidad de prácticas que en nuestros países se reclaman como de "educación popular" y que surgen de los más variados intereses sociales y políticos, desde los procesos de cooptación estatal, pasando por el asistencialismo, hasta las más variadas posiciones de aquellos que deseamos transformar la sociedad.

Es necesario auscultar el porqué algunos educadores populares en determinados momentos de su práctica negaron el trabajo en la escuela formal, así como las razones que conducen a otros a negar hoy ese mismo trabajo. Este hecho puede tener diferentes interpretaciones (1). Desde mi punto de vista, esto tiene que ver con la manera cómo se ha ido constituyendo la educación popular a lo largo de los últimos 40 años en nuestro medio y con el carácter endoble de su reflexión sistemática. Observemos esos elementos:

Asimilación de Educación Popular a Educación de Adultos

En sus orígenes, la nueva época de la educación popular en nuestro continente (2) recibe la influencia directa de las políticas educativas de la post-guerra. Recordemos que en 1949 se reúne en Dinamarca la 1ª Conferencia de Educación de Adultos, convocada por la ONU y que va a adquirir concreción en nuestros países a través de los planes de la Agencia Interamericana de Desarrollo -AID- y la educación comunitaria con énfasis en alfabetización (Puigros, 1980). Curiosamente, los países escandinavos colocan toda su fuerza en la educación de adultos y en los programas de desarrollo sobre el Tercer Mundo. Esta doble influencia produce una asimilación que hace de la educación popular, un proceso sólo para adultos.

Asimilación de Educación Popular a Educación no Formal

Las políticas de la AID toman un nuevo impulso en Latinoamérica en la contraofensiva norteamericana de la Alianza para el Progreso, que busca paliar "las causas del subdesarrollo económico y cultural" (Teack y Bone, 1972). Con ellas se permite el surgimiento de procesos de desarrollo comunitario que buscan capacitar adultos en una educación no continuada, no controlada, no sistemática y que no conduce a títulos; a ese tipo de educación se llamó "Educación no formal" (Alvarez, 1981).

La crítica a este modelo (de la marginalidad) por parte de sectores que trabajan a su interior (cristianos, funcionarios estatales nacionales e internacionales, profesores de universidad, activistas), genera los primeros núcleos de esa educación popular que se plantea el problema, no de integración al progreso y al desarrollo, sino de construcción de una nueva sociedad que defienda los intereses de las mayorías, a quienes se les asigna el nombre de "sectores populares".

Sin embargo, la herencia no se deja tan fácilmente y estos sectores, aun buscando una nueva perspectiva

política, asimilan un tipo de educación que, en la práctica, se convirtió en educación para adultos y sus procedimientos, los "no formales": esto produjo una mayor distancia con respecto a la escuela formal.

Asimilación a un proyecto político partidario

Parte de las décadas del 60 y 70 permitieron decantar el proyecto de educación popular y sacarlo del ámbito de la simple acción social de tipo funcionalista en que estaba inscrito, colocándolo en el marco de la acción política concreta. Esto llevó a que los procesos de educación popular se fueran inscribiendo en procesos políticos partidarios, asimilando en su actividad las prácticas y las concepciones de las organizaciones políticas que agenciaban los procesos específicos: de tal manera, su práctica se convirtió en una actividad puramente instrumental del partido.

Esa identidad organización política-educación popular llevó a esta última a alejarse de una serie de prácticas específicas (alfabetización, producción, salud, etc.), para dedicarse como actividad principal, al discurso socio-crítico develador de la realidad (3); allí, la visión althusseriana de la escuela como aparato ideológico reproductor del sistema social vigente, sienta sus bases firmes en la educación popular haciendo imposible toda actividad transformadora en la escuela, pues al ser ésta aparato de reproducción, tenía que esperar que el estado que la controlaba tuviera otra dirección (proletaria). Acorde con el maximalismo político de la época, la consigna en nuestro medio fue clara: "sólo cambiando el sistema cambiará la educación", pero dejó como herencia la definición de popular en la educación, por la intencionalidad política de la acción.

Crisis de las vanguardias y construcción de procesos alternativos

El segundo quinquenio de la década del 70 dejó asomar una profunda crisis en organizaciones políticas de diferente corte que se habían abrogado, durante los años anteriores, el apelativo de "vanguardias" en los procesos por construir estados desde los intereses de los sectores populares. El más notable de estos vacíos se dejó sentir en la baja credibilidad que estas organizaciones tenían en los sectores que decían representar.

A la sombra de esta crisis, comenzaron a emerger infinidad de experiencias puntuales que buscaban hacer específicos los procesos de educación popular, y que visualizaban otra manera de hacer prácticas que entonces comenzaron a llamarse "alternativas", en cuanto que eran diferentes a las del Estado. En un período en el cual se cae en lo micro como lugar de concreción del poder, las prácticas de los educadores populares entran en lo "alternativo" ambiguo e indeterminado.

La educación popular encuentra que, también allí, sus procesos tienen que ser específicos y deben construir respuestas concretas en lo alternativo. Es entonces cuando surgen las primeras experiencias en la escuela.

Poder Popular en todos los espacios

La década del 80 (9) trae el replantamiento de las

miradas alternativas que se quedan en el cuestionamiento al poder y la autoridad, y buscan construir "alternativas" micro que no se preguntan ni ponen en cuestión las estructuras generales generadoras de la miseria, el hambre y la ausencia de libertad.

Se desarrolla una lectura que ve el conflicto social atravesando todo el entramado de la sociedad y se plantea la necesidad de redescubrir todo el medio individual y social como lugar de conflicto; en ese sentido, no existen lugares ni espacios puros de dominación o alienación. Descubrimos, además, que la resistencia de los sectores populares modifica la mirada y la acción tanto de izquierdas como de derechas y que, al encerrarnos, habíamos dejado los procesos de socialización al servicio del poder.

En esta época se encuentra que el poder popular no está en el asalto, sino en su construcción desde las formas más embrionarias de su manifestación (resistencia) y que, desde allí, comienza a brotar lo alternativo como autodescubrimiento, autonomía, proceso y crítica; como hecho empírico que muestra que es posible construir procesos con otra intencionalidad política, social y de poder. En fin, es un releer el discurso socio-crítico y reconocer que éste sólo no basta, que es necesario, pero insuficiente. Es entonces cuando urge revisar las prácticas y encontrar su integridad con el proyecto popular.

Al hacerse específicas las prácticas de educación popular, encuentran que todos los espacios sociales son susceptibles de ser influenciados por la confrontación social y, desde luego, la escuela en uno más.

Como hemos visto, al abrirse paso la escuela como lugar de educación popular, se ha dado un proceso de diferenciación, de cualificación y de una comprensión mayor. El camino apenas comienza a abrirse, pero la reflexión y la práctica prometen ir impulsando este eslabón de la educación popular en la escuela (Mejía, 1988).

2. EL CASO COLOMBIANO

Desde la década del 70 en nuestro país se venían implementando algunas experiencias aisladas de búsquedas en la escuela, por parte de instituciones que buscaban la transformación de la sociedad. También grupos de intelectuales y de maestros venían interesados en la problemática.

Esta discusión llega al sindicato de maestros, la Federación Colombiana de Educadores -FECODE-, que en su XII Congreso, celebrado en 1982, aprueba impulsar el Movimiento Pedagógico creando los instrumentos necesarios: una revista, un centro de investigaciones y un programa de radio.

Es de anotar que la aprobación del proyecto de Movimiento Pedagógico fue muy estrecha en la votación. Los principales argumentos que entregaban quienes perdieron en la votación fueron los siguientes:

a) El problema de la calidad y de la educación es de competencia del gobierno y no de los maestros.

b) Pensar en mejorar la calidad educativa y pedagógica es reformismo que desvía al sindicato de sus verdaderos objetivos.

c) Una nueva pedagogía sólo es posible a partir de la transformación radical de la sociedad, cuando el proletariado esté al mando del Estado.

d) Esa propuesta es la manifestación clara del

pensamiento social-demócrata en FECODE.

Poco a poco, el movimiento ha asumido un perfil propio, con una cierta presencia nacional, en cuanto ha ido involucrando los sectores que tienen que ver con el problema educativo. Entre las tareas planteadas por el Movimiento Pedagógico, están las siguientes:

Desvelamiento de las políticas educativas oficiales. Lucha por dotar al maestro de una identidad con la pedagogía, y como asalariado, busca colocar la práctica pedagógica en un norte de movimiento social. Recupera el medio social para romper los muros de la escuela y de la relación maestro-niño. Se plantea el problema modernización-transformación de la actividad educativa y pedagógica. Impulsa proyectos pedagógicos alternativos que anticipen elementos de nueva cultura que se construye, ligándolos a un norte de reforma educativa, cultural y social, hacia la nueva sociedad.

Actualmente, las realizaciones del Movimiento son claras: la revista tiene un tiraje de 30 mil ejemplares. Se han convocado 8 seminarios pedagógicos nacionales con una presencia promedio de 100-120 maestros. Los centros de investigación existen en casi todas las regiones del país. En 1987 se realizó el Congreso Pedagógico Nacional con la asistencia de mil delegados de todo el país.

3. LA ESCUELA POPULAR AIFE

Antecedentes

El Centro de Investigación y Educación Popular, CINEP, venía desarrollando un proyecto en educación formal en la Costa Atlántica de Colombia. En ella se experimentaban procesos de Escuela Activa y Nueva, ligados a las organizaciones campesinas. Estas mostraron su validez en ese medio y sólo se vieron entorpecidas por el trabajo político de izquierda que actuó sobre ellas. Ese trabajo le daba poco sentido a las experiencias mismas y las legitimaba sólo en cuanto cantera de cuadros.

Fruto del desarrollo del Movimiento Pedagógico, algunos sindicatos del magisterio se interesaron por la experiencia y por encontrar posibilidades de realizar trabajos similares en sus regiones. Para el CINEP significaba tanto quitarle algunos elementos que todavía le daban características de laboratorio, como posibilidad de probar su validez en otras condiciones socioculturales y con unos maestros tradicionales, tipo colombiano, inscritos en la educación oficial nacional.

Fundamentos de la experiencia (5)

a) El medio social inmediato, nuestro punto de partida.

El medio, considerado como lugar pedagógico, espacio de relaciones sociales y un universo de sentido, va a ser el lugar que propicie las preguntas necesarias para establecer la cadena entre saberes populares locales, saber académico requerido y cultura acumulada de la humanidad.

b) La investigación (6)

Es el núcleo de la experiencia. Investiga el niño y el maestro, y en su interacción, se busca modificar la

realidad implicando a los padres.

Es allí donde pretendemos generar una cultura de la investigación y de la pregunta, que niegue el proyecto de verdad acabada, tan propio de la cultura escolar y que genera pensamiento dogmático.

c) Centrada en el niño.

Nuestro presupuesto es que el niño debe ser rescatado en su desarrollo. El tiene una mirada sobre su mundo más abierta. La psicología nos ha enseñado que el niño también construye sus hipótesis, su experimentación, y que la cultura escolar se atraviesa negándole sus búsquedas.

De igual manera, experiencias de izquierda que privilegian el discurso llegan al mundo del niño con proposiciones críticas y metalenguajes propios del mundo adulto.

d) La actividad grupal como comienzo de socialización.

Hemos encontrado el peligro de caer en un colectivismo ingenuo (primera fase de la experimentación) de los diferentes grupos de trabajo que se pueden construir en la actividad investigativa y escolar. Esto lleva a que necesariamente los niños vivan un proceso de individualización grupal, que les gesta valores de correspondencia, lealtad y criterio propio. Se trata de rescatar el trabajo individual, como parte del aporte a un proceso grupal mucho más amplio.

e) Recuperación cultural.

En un país de regiones como el nuestro, la ilusión de currículo único, como el que hoy existe, no es más que parte del proyecto de dominación. Por eso planteamos en la experiencia la búsqueda de identidad regional que nos saque del marco estrecho de la identidad nacional, que disuelve el proceso de las regiones. Así, recurrimos a procesos de historia oral, recuperación de mitos, leyendas, creencias, instrumentos, juegos, vinculación de adultos a la actividad escolar, y muchos otros, que sería demasiado largo enumerar.

f) Integración de los padres.

Es un proceso por el cual la escuela vuela sus nexos y condiciones al medio social, para construir nuevas relaciones escuela-comunidad, en las cuales la escuela se asume como un proyecto de la comunidad. De igual manera, su organización, para que cumpla esa función, se convierte en estructura embrionaria de organización, que entrega participación hacia la construcción de sociedad civil.

g) Autodisciplina.

Busca trabajar el problema de las relaciones de autoridad y poder, creando soluciones colectivas a una problemática bien difícil, ya que entendemos de entrada que no se puede producir unos desadaptados sociales. Pero sí tiene respuesta en cuanto encuentra que tiene que educar para aprender a manejar el conflicto como criterio permanente.

h) Escuela pobre.

El proceso busca no sólo apropiarse del medio sino construir una escuela posible en esos sectores de la población. La experiencia anterior nos mostró que tenemos que construir una "escuela distinta" para un nuevo hombre, en las posibilidades reales de nuestro medio social, sin que ello signifique renunciar a las luchas para que el Estado dote a nuestras escuelas de los medios necesarios.

i) Romper el espacio tradicionalmente asignado a la escuela.

El niño ya no está encerrado en el salón. Los conocimientos no son los asignados tradicionalmente. Se ha recuperado el medio y el niño no sólo debe conocerlo, sino actuar sobre él. Los conocimientos ganados deben generar actividades específicas y concretas de acción sobre su entorno.

g) Cambiar el papel del maestro.

El maestro se convierte en el acompañante y dinamizador de procesos, quien a partir de reconocer que tiene un saber diferente, encuentra los procesos y mecanismos apropiados para participarlos a los niños. El maestro se reconoce como diferente y forja interacciones distintas. No cae en la ilusión del igualitarismo.

Proceso específico

Hemos encontrado un proceso que nos ha conducido el proyecto a los cambios en la escuela. El proceso es el siguiente:

1. El niño reconoce su medio.
2. Los niños discuten su medio y se interesan, proponiendo y fijándose temas para investigar.
3. El niño investiga (primer paso de interiorización) su medio.
4. El niño confronta su percepción del medio (puesta en común) mediante el diálogo directo y representado.
5. El niño critica las otras percepciones y la suya propia.
6. El niño relaciona con otros medios (conocimientos generales, "ciencia", integración de áreas, participación del maestro).
7. El niño colectiviza conocimientos al compartir sus relaciones generales aprendidas a través de manualidades, representaciones, juegos, etc.
8. El niño deriva acciones hacia el contexto social a partir de los elementos ganados en el proceso de construcción de conocimientos.
9. Los niños discuten nuevos temas de investigación, los organizan colectivamente e inician nuevamente la investigación.
10. Se van generando procesos acabados con productos terminales como cartillas, representaciones, etc., que se llevan a la comunidad y a la familia.

Articulación del proceso

En nuestra experiencia hemos hablado de articulación de esas actividades. Para ello hemos concebido 5 momentos que no son lineales ni consecutivos, pero que hemos ido encontrando como articuladores del proceso. Ellos son:

- a) Momento descriptivo: recoger información.
- b) Momento acumulativo: discusión y recopilación de toda la información.
- c) Momento analítico: discusión y elaboración de esta información, así como recepción y discusión de aportes de textos, de maestro, etc.
- d) Momento representativo: el niño convierte en manualidades o representaciones lo nuevo conseguido.
- e) Momento práxico: el niño emprende una acción concreta sobre su contexto, con lo cual materializa los elementos nuevos ganados.

4. PALABRAS FINALES

Este es, en muy pocas líneas, el caminar lento de una experiencia embrionaria que pretende mostrar que son posibles las búsquedas nuevas al interior de la escuela; búsquedas que avizoren lo nuevo que pretendemos construir y que hoy, no son posibles totalmente porque el Estado y la hegemonía al mando tienen otra intencionalidad política.

Termino con un párrafo que escriban los profesores de la experiencia en la introducción a las cartas de asesoría y que nos sirven hoy para aclararnos el sentido de la acción:

"Las cartas nos han servido para señalar los cambios de actitud y prácticas requeridas para realizar una nueva práctica docente y puntual, de apoyo para la renovación de nuestras relaciones con estamentos de la comunidad escolar en búsqueda de una nueva sociedad y de un hombre nuevo". (Maestros de la experiencia AIPE, s/f:6).



Notas:

1. Se irán desarrollando a medida que la discusión se amplíe. Por eso, mi interpretación histórica del hecho, es apenas una provocación para el debate.

2. Hablo de nueva época la que comienza en la década del 50 y se extiende hasta nuestros días, ya que en mis estudios voy encontrando otras épocas en las que se habla del tema de Educación Popular con connotaciones diferentes que muy someramente podría caracterizar así:

- a) Los orígenes de la Reforma Protestante a la Revolución Francesa.
- b) Los pensadores de la República (S. Rodríguez, D. F. Sarmiento, J. Martí).
- c) Las experiencias en luchas sociales: artesanos en Colombia, universidades populares en Perú, Salvador, Cuba, en general, las luchas obreras de comienzos del siglo a lo largo del continente.
- d) La cooptación estatal, ligada a los modelos de educación en el estado liberal (democratización, capital humano, superación de la marginalidad técnico-científica).
- e) La nueva época: desvertebramiento del modelo de la marginalidad hacia la construcción de una nueva hegemonía social.

Esta caracterización provisional me sirve en mis investigaciones.

3. Nótese la gran semejanza que toma en este período la educación popular con la escuela de cuadros de las diferentes organizaciones políticas.

9. El compañero Edgar Cadima, de AIPE-Bolivia, hace una crítica muy válida a periodizar por décadas. Mi respuesta es que esto se debe a una debilidad de la investigación histórica en la educación popular.

4. Son de mi conocimiento tres experiencias:
- a) La Azul: experiencia de la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos ANUC.
 - b) Filo de Hambre: experiencia de la Comunidad Claretiana en Neiva (Huila).
 - c) Candelaria: experiencia del CINEP en la Costa Atlántica y que es el origen de la experiencia de AIPE, de la que trata este artículo.
 - d) En la década del 80 se desarrolla la experiencia del Consejo Regional Indígena del Cauca CRIC.

5. Existe una primera versión de esta experiencia organizada por los maestros gestores, en el N° 10 de la Revista "Educación y Cultura" de FECODE.

6. Existe un video que muestra cómo se da esa investigación para la lecto-escritura.

Bibliografía

ALVAREZ, B. "Boletín Sinenfal N° 2", Bogotá, CEDEC-CEDEN, 1981.

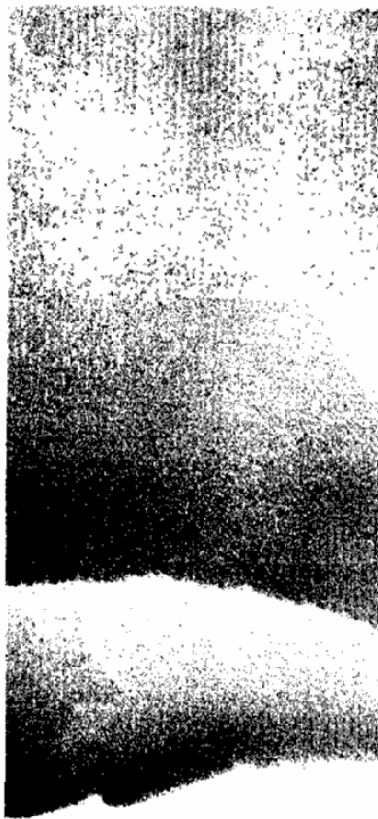
MAESTROS DE LA EXPERIENCIA AIPE "Cartas Pedagógicas", Bogotá, CINEP, Documentos Ocasionales N° 41.

MEJIA, M. R. "Educación Popular: temas y problemas", Lima, Tarea, 1988 (a).

MEJIA, M. R. "Hacia otra escuela desde la educación popular", Bogotá, CINEP, Documentos Ocasionales N° 47, 1988 (b).

PUIGROS, A. "Imperialismo y educación en América Latina", México, ed. Nueva Imagen, 1980.

TENCK, C. y M. BANE "Schools and Inequality" in *Saturday Review* y *Washington Post*, Washington, 17 Abril 1972.





**VI JORNADAS
IBEROAMERICANAS
DE EDUCACION DE
ADULTOS**

EDUCACION DE ADULTOS Y DEMOCRACIA

24 al 28 de julio de 1989

El Canelo de Nos,

Santiago, Chile

Jorge Osorio V.

Chileno, Licenciado en Historia. Coordinador de Proyectos del Consejo de Educación de Adultos de América Latina.

Síntesis final

Entre los días 24 y 28 de julio, en el Centro El Canelo de Nos, se realizaron las VI Jornadas Iberoamericanas de Educación de Adultos, convocadas por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL).

En un ambiente muy fructífero de presentación de ponencias, reflexión y discusión, se reunieron representantes de distintos países latinoamericanos y de España. El tema que convocó en esta ocasión fue, precisamente, "Educación de Adultos y Democracia", por lo que nos parece muy adecuado el incluir aquí la síntesis final que entregara el encargado de programas de CEAAL, Jorge Osorio.

En el fundamento de la formulación y práctica contemporánea de la educación de adultos constituye una preocupación principal su contribución al desarrollo de la democracia, tanto como sistema de gobierno como un modo de convivencia social. Esta formulación originada en el contexto europeo fue recibida por aquellos educadores que trabajan en el tercer mundo con un sello de compromiso por el cambio social. En este sentido, se fueron implementando, en las décadas anteriores, diversas modalidades de educación de adultos, con un marcado optimismo por el rol que podía jugar ésta en los procesos de participación y del llamado desarrollo.

Desde una perspectiva latinoamericana un planteamiento de educación de adultos para la democracia debe considerar tres aspectos fundamentales:

1. La constatación de la crisis de los modelos de desarrollo convencionales y del optimismo que significó en los años sesenta y setenta el planteamiento de una educación para el cambio social sostenida en el convencimiento de que bastaba la voluntad política reformista de los gobiernos para generar una sociedad más participativa, sin reparar en los procesos más profundos que obstaculizaban tales propósitos, por ejemplo, la conflictividad de base que está en nuestras sociedades, o bien el carácter dependiente del desarrollo político y económico de América Latina con relación a la dinámica transnacional del capitalismo.

2. La emergencia de un modelo de actividad educativa con adultos de sectores populares que, animada por educadores y profesionales de las ciencias sociales en una articulación orgánica con los movimientos y organizaciones populares, va generando una propuesta política educativa que conoceremos como educación popular. Esta propuesta que surge referida a la práctica y demandas de los movimientos populares va adquiriendo una vocación política e intelectual que la orienta en un sentido histórico, es decir como un contribuyente al proceso de construcción de una hegemonía distinta a la del capitalismo vigente. La educación popular se define como una práctica cuyo elemento decisivo es esta intencionalidad política, desde la cual se va articulando un discurso pedagógico y una serie de modalidades de intervención educativa en los sectores populares. La educación popular se define también como una acción que, desde el punto de vista epistemológico, sostiene la legitimidad de una ciencia cultural surgida desde los procesos de recuperación y producción de conocimiento y saberes populares de cara al saber universal y sistematizado por la ciencia convencional. De ahí entonces la importancia que, para la educación popular, tienen los procesos de investigación participativa y en general una práctica investigativa capaz de dar organicidad y consistencia teórica a la práctica social que es la educación popular.

3. El impacto de la crisis económica en las condiciones de vida de los sectores populares, en el marco de políticas de ajuste neoliberales, que abriendo sin restricción la economía al libre juego del mercado transforma las modalidades tradicionales que adquirió el Estado frente a las políticas sociales en una modalidad subsidiaria, que termina por agravar las deterioradas condiciones materiales de los sectores populares. Para los efectos de este documento, baste con señalar una consecuencia decisiva de la crisis económica en los sectores populares: el verdadero arrinconamiento de estos sectores a una dinámica cruda de sobrevivencia, poniendo en crisis los modos históricos de acción colectiva y la confianza en los procedimientos tradicionales de la democracia formal.

Se profundiza aún más esta crisis económica cuando ella se desarrolla en el contexto de regímenes dictatoriales que agravan la situación de los sectores populares por la acción represiva y por la disciplina social que impone ante cualquier intento por protestar, reivindicar u organizar formas masivas de resistencia ante la situación establecida. No obstante, tanto la crisis económica como la situación autoritaria han permitido la aparición y consolidación de nuevas formas de trabajo asociativo, de resistencia y reacción solidaria frente a estas crisis. Son nuevos movimientos sociales que, junto a los antiguos, comienzan a construir una red actualizada de expresión popular, que suscita nuevos liderazgos y coloca el acento en dinámicas participativas y democráticas como fundamentos de una política popular que, si bien tiene un carácter reactivo en sus comienzos, comienza a desarrollar también una dimensión propositiva. Esta conciencia popular va a adquirir una profunda convicción en la posibilidad del autogobierno como una dimensión sustantiva de un nuevo proyecto político que devuelva a la democracia su vigor histórico como modelo posible de representación política y como procedimiento de la distribución social del poder.

Cuando en educación de adultos hacemos en la actualidad proyecciones de carácter cualitativo se plantea la exigencia de buscar un nuevo planteamiento paradigmático en educación, sea porque a nivel de los gobiernos latinoamericanos ya es difícil conciliar los

objetivos políticos de la democratización con las demandas sociales por empleo, participación, mejoramiento de las condiciones de vida; o bien porque la administración educativa en el Estado no logra condiciones institucionales capaces de generar un proceso de adecuación de las políticas educativas a las condiciones actuales que vive la economía de los países desarrollados, con eficiencia, con mentalidad anticipatoria y con verdadero espíritu participativo.

Tal como lo señalara el Director de la OREALC-UNESCO, Juan Carlos Tedesco, al inaugurar las Jornadas Iberoamericanas de Educación de Adultos y Democracia (realizadas en Santiago de Chile durante el mes de julio de 1989, bajo la convocatoria del CEAAL y de la OEI) es preciso que la reflexión educativa se centre en aquel espacio intermedio que existe entre las aspiraciones totalizadoras y el inmediatez pragmático, entre las exigencias de la coyuntura y los planes de larguísimo plazo. En este sentido, se impone como un tema principal el del rol del Estado en cuanto garante de que los objetivos de la democratización y de la calidad de la educación sean cumplidos en forma efectiva, compatibilizando eficacia y equidad, tradicionalmente concebidos como objetivos disociados y, por tanto, mutuamente neutralizados. Otro tema será el del problema de la diferenciación interna en el propio aparato del Estado, a partir de la importancia creciente que han adquirido los niveles locales y regionales. Esta diferencia permitirá lograr acuerdos parciales que afecten ciertas zonas o áreas de problemas, aun cuando no sean posibles acuerdos a nivel nacional o global. Por último, habrá que otorgarle una especial dedicación al proceso de debilitamiento de la capacidad de los Estados de Tercer Mundo, la que proviene no sólo de las demandas sociales por mayor participación y democratización de las estructuras, sino de la crisis económica y financiera que afecta el área social de la acción estatal (como ha sostenido Juan Carlos Tedesco, en este contexto la transferencia de responsabilidades desde el Estado a la sociedad no constituye, en ciertos casos, una iniciativa a garantizar una mejor calidad y eficiencia en el servicio, ni una mayor participación de los usuarios en la definición de sus características, sino una transferencia de la responsabilidad financiera).

En este mismo análisis del rol del Estado en la educación, habrá que hacer referencia a problemas que tienen que ver con políticas de equidad, tales como las concernientes a la asignación de recursos, y con políticas de eficiencia como el problema del cómo introducir mayores cuotas de responsabilidad estatal por los resultados de los procesos educativos.

En el problema de la calidad de la educación se plantea, por un lado, recuperar la pertinencia cultural a través de la diversificación en los puntos de partida del aprendizaje y, por otro, recuperar la capacidad e innovación y cambio que define la cultura científico-técnica contemporánea. En este plano el rol de la escuela aparece con una gran significación y, en palabras de Juan Carlos Tedesco, podría resumirse en la interrogante de cómo romper el aislamiento cultural de la escuela, permitiendo una articulación eficaz entre currículum escolar y los universos culturales locales, por un lado, y entre el currículum escolar y el mundo del trabajo, por el otro.

En un contexto de descentralización regional y con altos niveles de autonomía para las decisiones, los puntos de partida pueden diferenciarse todo lo que sea necesario; asimismo, los métodos y recursos utilizados para alcanzar los objetivos también pueden alcanzar altos niveles de diversidad. El rol del Estado, en cambio, debería concentrarse en garantizar determinados

niveles de homogeneidad en los puntos de llegada y, para eso, deberá disponer de una fuerte capacidad de evaluar los resultados de las acciones ejecutadas por instancias locales y, asociado a dicha evaluación, una igualmente fuerte capacidad compensatoria para apoyar a las unidades locales que carezcan de recursos propios para alcanzar los objetivos definidos como metas nacionales.

Así como estos criterios generales son percibidos como condiciones de la acción del Estado en la democratización educativa, queda pendiente el asunto de las proyecciones cualitativas a que podemos aspirar desde la educación de adultos en particular, en un contexto restrictivo de crisis financiera y de cambio en las prioridades de la acción estatal frente a la sociedad. Es evidente que en la experiencia de la educación de adultos en los últimos años, los criterios progresistas sobre la responsabilidad y la gestión del Estado en este campo han quedado más en el plano declarativo, y es por esta razón que los educadores de adultos han favorecido, más bien, una estrategia que podríamos llamar de consolidación de una propuesta educativa para la democracia por la vía de un "potenciamiento de la sociedad", lo que implica cuatro aspectos principales:

- a) Desarrollo y fortalecimiento de los movimientos sociales,
- b) Gobernabilidad económica democrática,
- c) Fortalecimiento del sistema político y de la cultura democrática,
- d) Fortalecimiento democrático del Estado en su función interlocutora con la sociedad.

Desde la perspectiva mencionada el programa de una educación de adultos para la democracia se asocia en el contexto latinoamericano con el fin de los regímenes autoritarios y de la cultura de la intolerancia y con la recreación de la capacidad de respuesta del Estado y del sistema político a la infinidad de demandas de la sociedad en medio de condiciones económicas muy adversas, especialmente por las posibilidades de distribución del ingreso y movilidad social. Esto implica una gran voluntad de cambio que, aunque condicionada por las circunstancias políticas y económicas señaladas, constituya una fuerza creadora que permita transitar hacia la consolidación de una democracia participativa.

Para la educación popular de adultos, este programa significa profundizar la acción y la autonomía de los movimientos sociales, generando una pedagogía que consiga que la sociedad transforme sus demandas y necesidades en acciones colectivas interactuantes entre sí y con el sistema político, en la perspectiva de una profundización de la democracia representativa en vistas de construir una democracia sustantivamente participativa.

Complementariamente, este programa significa promover nuevos liderazgos democráticos que, emergiendo de la misma sociedad, impulsen experiencias de democracia y desarrollo local; liderazgo que recupere una capacidad de decisión política hoy comúnmente monopolizada por "tecnocratas posibilistas y pragmáticos".

Desde la perspectiva latinoamericana, pero con indudables proyecciones al movimiento internacional de la educación de adultos, los educadores populares, y los centros en los cuales éstos trabajan, han percibido que una tarea estratégica es la de conseguir una mayor incidencia política en los procesos de democratización, desde la especificidad de la práctica educativa, que no es otra que la de crear conocimientos y capacidades necesarias para entender y transformar la

realidad con criterios de coherencia entre lo cotidiano y lo público, entre lo económico y lo político, entre lo particular y lo global.

La contribución de la educación popular de adultos a la democracia acoge entonces diversos niveles analíticos, preocupaciones, experiencias, iniciativas, compromisos, y anhelos. Sin embargo, señalemos en esta oportunidad los siguientes ámbitos de interés común:

a) La educación de adultos y su contribución a la democracia y al desarrollo local.

En este tema debemos tener en consideración los procesos de descentralización que acompañan varias experiencias democratizadoras en Latinoamérica, la configuración de gobiernos locales democráticos en capacidad de relacionarse con los movimientos sociales, sistemas institucionalizados de participación social que respeten la autonomía de los actores sociales, así como posibiliten la responsabilidad común del Estado y las organizaciones de la sociedad civil en el fortalecimiento de la democracia; el rol de la educación de adultos en la habilitación de tales organizaciones sociales para la demanda y para la formulación de políticas sociales, así como para la participación en procesos de negociación y concertación.

En este tema también es preciso incorporar la preocupación por los procesos de toma de control por la comunidad organizada de los servicios educativos escolarizados, en perspectiva de dotar a la escuela de una connotación cultural, abierta a la pluralidad, al respeto de la diversidad, así como de una capacidad eficaz para preparar a los ciudadanos en el ejercicio de sus derechos democráticos, para generar una opción ecológica, y en general para articular el desarrollo personal con las exigencias científico-técnicas del mundo contemporáneo.

b) El impacto de las transformaciones económicas especialmente aquellas que afectan la estructura del empleo, tanto en los países desarrollados como en el Tercer Mundo, en la formulación de políticas y prácticas de educación de adultos. Este tema nos plantea la necesidad de revisar las bases convencionales de la economía política de la educación de adultos, tomando en consideración la crisis actual de las nociones y de los modelos de desarrollo, así como la emergencia de nuevos conceptos y de nuevas prácticas de desarrollo, que bajo distintas nomenclaturas nos hablan de un desarrollo a escala humana.

c) Rol que juegan los centros no gubernamentales de educación de adultos en los procesos de democratización, sus relaciones con los movimientos y organizaciones populares, así como con el Estado y las universidades.

En este grupo de temas, cobra especial significación la exigencia técnico-teórica que la educación popular tiene de cara a conseguir trascender los marcos en los cuales ha desarrollado sus prácticas y sus planteamientos en una perspectiva de mayor consistencia metodológica y teórica. En este plano, es preciso plantearse el tema de la capacidad investigativa actual que tiene la educación popular de adultos, especialmente en el plano de los procesos de aprendizaje, que se demuestre el ámbito más sensible y estratégico para validar un modelo educativo dialéctico, que juegue todo su poder y su legitimidad en cuanto se autodefine como una "dialógica", en la expresión del Presidente de CEAAL, Orlando Fals Borda.

Libros y Documentos

Estado y organismos no gubernamentales en América Latina.

Santiago, Chile, UNESCO (OREALC) y CEAAL, 1988, 112 p.

El libro se refiere a la necesaria complementariedad del trabajo entre el Estado y las ONG s en la educación de adultos en el campo de la perspectiva del Proyecto Principal de Educación adoptado en 1981 por los países de América Latina con los auspicios de UNESCO para "eliminar el analfabetismo antes del año 2000".

Expone los resultados (ponencias y discusiones) del seminario sobre estrategia de cooperación entre entidades estatales y ONG s en apoyo a programas de alfabetización en América Latina, por OREALC y CEAAL y realizadas en Quito, Ecuador, en noviembre de 1986, subrayando que "sólo intenta exponer los términos y aportes de un debate cuyo camino aún queda por recorrer".



MEJIA, MARCO RAUL

Itinerario temático de la educación popular.

Santiago, Chile, CEAAL, 1988, 67 p.

En este libro encontramos aportes y sugerencias del educador colombiano Marco Raúl Mejía al proceso de reflexión teórica de la educación popular.

Nos muestra como la educación popular en su país, en medio de críticas y debates se ha ido levantando como una práctica social que se tiene que pensar y discutir en cuanto ha hecho su trabajo en el emerger de los grupos populares hacia una alternativa de poder.

OSORIO, JORGE Y GERMAN MOLINA, (editores)

El desafío de educar para la paz y los derechos humanos en América Latina.

Santiago, Chile, CEAAL, 1988, 126 p.

En este libro se presentan los temas de los principales debates sostenidos durante los seminarios y talleres subregionales organizados por el Programa de Educación para la Paz y los Derechos Humanos del Consejo de Educación de Adultos de América Latina.

Es una publicación destinada principalmente a los educadores que trabajan en programas de defensa y promoción de los derechos humanos, por esto se ha privilegiado un estilo documental, introduciendo brevemente al lector en los principales aspectos desarrollados en cada evento y ofreciéndole una selección de sus principales documentos presentados en tales ocasiones.



OSORIO, JORGE Y LUIS WEINSTEIN, (editores)

La fuerza del arco iris: movimientos sociales, derechos humanos y nuevos paradigmas culturales.

Santiago, Chile, ISS/CEAAL, 1988, 348 p.

El libro recoge el momento de crisis y búsqueda que vivimos en América Latina y expresa las distancias establecidas con las décadas anteriores donde las "certezas" parecían más sólidas. Los años ochenta han sido testigos de renovados esfuerzos por recuperar los procesos de transformación y, en tal contexto, los derechos humanos emergen como un paradigma de cambio y emancipación humana que refuerza en los movimientos sociales la idea de libertad creativa y nos libera de la tentación del desencanto para volver a cargar la imaginación y la dialéctica. Tal es la "Fuerza del Arco Iris" que más que un poder asociado a un discurso finalista y formal es el despliegue cotidiano y político de nuestras experiencias en búsqueda de una práctica que sintetice lo que hacemos, sentimos, amamos, soñamos y creemos.

PEÑA BALDELOMAR, FELIX y dirigentes campesinos de Rivas, Nicaragua.

"...Esta luz ya no se apaga". Reflexiones sobre el trabajo organizativo en el campo.

Santiago, Chile, CEAAL, 1988, 201 p.

Se nos presenta el resultado de la sistematización del trabajo realizado durante cinco años en el Polo Territorial Cantimplora-Mata de Caña, Región IV, desde junio de 1983 hasta la fecha.

Este libro, escrito por campesinos no constituye algo extraordinario en Nicaragua. Es sólo una muestra más de la sabiduría del pueblo trabajador, acumulada durante una larga experiencia histórica y, que se desborda hacia la construcción de un futuro antes inimaginable.

Es un material de educación popular. Surge de ella y pretende servir como un instrumento de reflexión y discusión en que muchos otros campesinos y dirigentes encuentren reflejado su lenguaje, su experiencia propia, sus mismas preocupaciones, desafíos y aspiraciones.

VIO GROSSI, FRANCISCO, VERA GIANOTTEN Y TON DE WIT (editores)

Investigación participativa y praxis rural. Nuevos conceptos en educación y desarrollo local.

Santiago, Chile, CEAAL, 1988, 224 p. (2da. edición).

En este libro se proponen algunas líneas de acción que permiten aumentar la participación de los campesinos en procesos de adquisición del conocimiento y de transformación de la sociedad. Tratando importantes cuestiones teóricas y presentando experiencias concretas realizadas en el Perú, México, Haití, Guatemala y Venezuela.

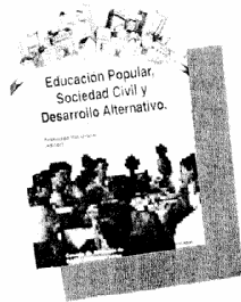
El libro incide en una de las discusiones más apasionantes y actuales de la investigación social y la educación popular: la cuestión de los vínculos entre la actividad intelectual y la acción transformadora.



La Formación Metodológica de los Educadores Populares

Documento del Colectivo de apoyo Metodológico del CEAAL
Santiago, Chile, CEAAL enero 1989.

En esta publicación se presentan los documentos que sirvieron como material de discusión a la reunión del Colectivo de Apoyo Metodológico del CEAAL que integran los coordinadores de los programas de Capacitación de Educadores Populares, Sistematización, Investigación Participativa y Comunicación Popular



VIO GROSSI, FRANCISCO
(Editor)

PRIMERO LA GENTE: ONG, Estado y Cooperación Internacional en el Tercer Mundo

Santiago de Chile, CEAAL, noviembre 1989, 340 págs.

Este libro busca ser una contribución al debate sobre la notable expansión que han experimentado las Organizaciones No Gubernamentales (ONG) durante los años ochenta, lo que las ha llevado a constituirse en un nuevo actor en el escenario político mundial, y la relación de éstas con el Estado y la cooperación internacional.

Francisco Vio Grossi plantea que la raíz última de la tensión entre el Estado y las ONG está, cada vez más, en que representan formas distintas de concebir el poder y su administración. "Mientras unos, escribe casi inexorablemente, enfatizan la palabra centralización, los otros hablan de distribución social del poder".

En relación a la cooperación internacional, el editor aborda la "burocratización de la ayuda (la cual se centra en torno a proyectos) mientras que en la base social se desarrollan procesos dinámicos, flexibles y variables, enraizados en la rica vida comunitaria". Propone, a cambio, "alterar el eje de la cadena de "proyectos" estáticos a "procesos" y programas dinámicos".

Los quince diferentes artículos inéditos de investigadores de todo el mundo describen con mayor especificidad estos temas y aportan experiencias ya realizadas en otras zonas del planeta.

El texto cobra especial relevancia en el proceso de transición a la democracia y ante un pronto cambio de los representantes del Estado luego de las elecciones presidenciales y de parlamentarios que se llevarán a cabo en Chile, después de dieciséis años, el próximo 14 de diciembre.

VIO GROSSI, FRANCISCO (editor)

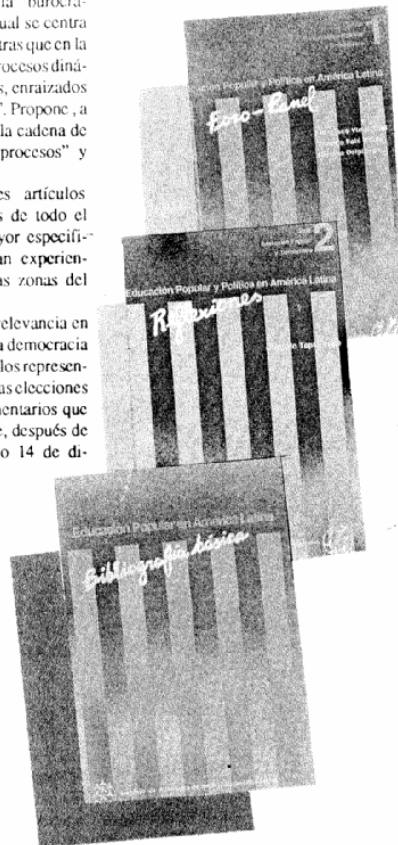
Educación popular, sociedad civil y desarrollo alternativo.

Santiago, Chile, CEAAL, 1988, 132 p.

Entre los intelectuales, dirigentes sociales y líderes políticos progresistas de América Latina pareciera hoy reinar la confusión y la perplejidad dentro de un cuadro general de escepticismo campante. La crisis no parece ser sólo económica sino también política e ideológica. Los modelos económicos convencionales pierden vigencia así como los neo-liberales han agudizado las contradicciones sociales.

Frente a ello parecíamos carecer de respuestas globales y el pragmatismo de lo posible se levanta como la única alternativa vigente.

Este libro quiere contribuir a levantar nuevas alternativas que surgen precisamente de una larga práctica social y política. Es la práctica del trabajo social de base con campesinos, pobladores, sindicales, mujeres y minorías étnicas.



TAPIA SOKO, GONZALO

Educación popular y política en América Latina. Reflexiones

(Serie Educación Popular y Democracia N° 2)
Santiago, Chile, CEAAL, 1989, 25 p.

Se analizan las contribuciones, actuales y potenciales que la educación popular puede hacer a la modificación de las prácticas políticas, con el objetivo de poner al servicio de los procesos de transformación y profundización democrática en América Latina aquellas capacidades y destrezas que son peculiares.

OSORIO, JORGE

Educación popular en América Latina. Bibliografía básica.

Santiago, Chile, CEAAL, 1988, 13 p.

Como su título lo indica es esta una bibliografía básica sobre el tema "Educación popular en América Latina", preparada por el autor para los trabajos de la Comisión de Estudios del CEAAL.

Aparecen aquí 223 títulos organizados alfabéticamente por autor.

VIO GROSSI, ORLANDO FALS B. Y ADRIANA DELPIANO

Foro-Panel. Educación popular y política en América Latina.

Santiago, Chile, CEAAL, 1989, 26 p.

(Serie Educación popular y democracia N°1. Educación popular y política en América Latina).

Se presenta esta serie como un aporte al debate sobre el proyecto estratégico "Educación Popular para una Democracia Latinoamericana". En este primer número se dan a conocer los principales ejes expuestos durante un foro-panel sobre la relación entre política y el movimiento de educación popular en la región, realizado en diciembre de 1988.