

La Piragua

Revista Latinoamericana
de Educación y Política

Nº 4
1º. Semestre 1992



Tema: Educación Popular y Escuela

- Presentación: **Universidade e Educação Popular**
Mario Osorio Marques
- Los Desafíos de la Educación en América Latina.**
La agenda vista desde la educación popular
Diego Palma
- "El difícil Equilibrio entre Igualdad y Libertad"**
Ricardo Lagos Escobar
- La Pedagogía en la Educación Popular**
Marco Raúl Mejía
- Educación y Democratización:**
Notas sobre la descentralización educativa
Jorge Osorio
- La Descentralización Educativa Boliviana**
Edgar Cadima
- Escola Pública Popular: Escola Cidadã**
Moacir Gadotti
- La Educación Básica desde las Mujeres.**
Aportes para una nueva visión
Rocío Rosero
- ¿Resucita el Modelo de la Educación como Formación del Capital Humano?**
La educación popular frente a la capacitación
Marco Raúl Mejía
- Educadores Populares en el Gobierno**
Gloria Helfer - Fernando Cardenal
- Experiencias:
Aportes desde la Escuela a la Construcción de Sujetos Democráticos
POVEDA
- Experiencias:
Una Experiencia Institucional de Educación Popular en la Escuela
Luisa Pinto Cueto
- Experiencias:
Educación Bilingüe: la Alternativa Cultural de la Comunidad Paez
Fernando Romero
- Bibliografía sobre Educación Popular y Escuela**
CLEBA



CEAAL

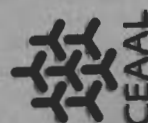
Consejo de Educación de Adultos de América Latina

Sumario

Tema: Educación Popular y Escuela

- 3
Presentación:
**Los Desafíos de la Educación
en América Latina.**
La agenda vista desde la educación popular
Diego Palma
- 7
"El difícil Equilibrio
entre Igualdad y Libertad"
Ricardo Lagos Escobar
- 12
La Pedagogía en la Educación Popular
Marco Raúl Mejía
- 16
Educación y Democratización:
Notas sobre la descentralización educativa
Sergio Osorio
- 19
**La Descentralización
Educativa Boliviana**
Edgar Cádiz
- 21
**Escuela Pública Popular:
Escuela Ciudad**
Moacir Gadotti
- 23
**La Educación Básica
desde las Mujeres.**
Aportes para una nueva visión
Rocío Rosero
- 26
Universidade e Educação Popular
Mario Osorio Marques
- 29
**¿Resucita el Modelo de la Educación
como Formación del Capital Humano?**
La educación popular frente a la capacitación
Marco Raúl Mejía
- 39
Educadores Populares en el Gobierno
Gloria Helfer - Fernando Cardenal
- 43
Experiencias:
**Aportes desde la Escuela a la
Construcción de Sujetos Democráticos**
POVEDA
- 46
Experiencias:
**Una Experiencia Institucional
de Educación Popular en la Escuela**
Luisa Pinto Cueto
- 49
Experiencias:
**Educación Bilingüe: la Alternativa
Cultural de la Comunidad Paéz**
Fernando Romero
- 51
**Bibliografía sobre Educación
Popular y Escuela**
CLEBA

Consejo de Educación de
Adultos de América Latina



Consejo Editorial

Paulo Freire (Brasil)
Orlando Fals Borda (Colombia)
Fernando Cardenal (Nicaragua)
Carlos Núñez (México)
Manuel Iguñiz (Perú)
Jorge Osorio (Chile)
Neyta Belato de Oliveira (Brasil)
Miriam Camilo (República Dominicana)
Rafael Alvarez (México)
Roberto Sáenz Arguero (Nicaragua)
Lola Cendales (Colombia)
Jacirema Bernardo de Araujo (Brasil)
Luis Rigal (Argentina)

Editores de este número

Marco Raúl Mejía
Manuel Iguñiz

Equipo de Coordinación

Jorge Osorio
Diego Palma
Patricia Varela

Edición General

Patricia Varela

Producción General

Verónica Santana

Diseño Gráfico

Julio Martínez

Asistencia de Producción

Fernando Hermosilla

Composición

Nolda Yon R.

Digitación

Precisión

Impresión

Gráfica Andes

La Piragua

Revista Latinoamericana
de Educación y Política
N° 4 - 1° Semestre 1992

Tema: Educación Popular y Escuela



Secretaría General CEAAL
Rafael Cañas 218, Casilla 169 T
Providencia, Santiago, Chile.

Fono: 2362532 - 2362506
Fax: 56-2-2366256
Marzo, 1992

La agenda que tiende a imponerse para encaminar la educación en el futuro próximo, aparece contenida en los documentos de "Educación para Todos".¹

Allí se expresa una preocupación por el incremento de la cobertura educativa y por mejorar la distribución y la calidad de la oferta educativa a partir de las necesidades básicas de aprendizaje contenidas en la sociedad.

Quiero afirmar que esta agenda es perfectible, de acuerdo con lo que indica la situación de la educación en América Latina y a las experiencias que han acumulado los grupos que vienen impulsando la educación popular en la región.

Alguna vez lo señalé. En un pasaje muy hermoso, Gramsci caracterizó los momentos de crisis como esos intermedios, cuando todavía no hemos dado a luz las ideas nuevas y aún no hemos terminado de enterrar las prácticas muertas del pasado. Allí nos debatimos en la crisis, tensos entre los funerales no acabados y los paros que no terminan de cumplirse.

En América Latina, el modelo de sociedad nueva al que muchos aspiramos, lo habíamos enredado con algo de un marxismo mal masticado y con bastante de socialismos reales, y, por eso, hoy ese modelo se desploma ennegrecido y atorado entre nubes de polvo

oscuro, que levantan esos escombros que no terminan de caer en Europa del Este y en la ex Unión Soviética.

Pero tampoco el neoliberalismo, tan promisorio y seguro su modelo tal como se nos presentó al final de los 70, ha resultado en un camino de futuro seguro y motivador.

No es que los nuevos liberales no tengan bastante de razón en los aspectos

que; es cierto que esa tendencia se ha traducido en déficit fiscal crónico y en una burocracia, tan frondosa como poco rendidora, que ahoga a la iniciativa privada y la ha encauzado hacia lo especulativo y el negocio fácil más que a la empresa laboriosa y de proyección futura.

Todo eso es cierto, y así, al iniciarse la década de los 80, la fuerza del ajuste había terminado por resultar indispensable.

Esa es la parte de verdad sobre la que se asentaron los neoliberales: no hay posibilidades de intentar ningún plan de desarrollo -ni por la derecha ni por la izquierda- si no se controlaba esa inflación desbocada que teníamos en América Latina y, frente a esa pre-condición necesaria, las recetas del ajuste se han mostrado eficaces.²

Pero otra cosa es el modelo de desarrollo que se debe proponer para impulsar a esas economías que han sido controladas mediante el ajuste³, y es en ese punto que el

neoliberalismo también está en deuda y en retirada.

Si no, miremos hacia los países madres, donde la Sra. Thatcher ya es una figura del pasado en el partido conservador, o donde el Sr. Bush ha debido rogar a los gobiernos del sudeste asiático para que intervengan en sus economías domésticas y, así, poder

Presentación

Los Desafíos de la Educación en América Latina

La agenda vista desde la educación popular

Diego Palma *

que critican.

Es cierto que nuestras economías se acostumbraron mal a depender del apoyo estatal que ha terminado sosteniendo artificialmente actividades ineficientes, favorecidas por aquella creencia que habíamos adquirido sobre la presencia del Estado que, en cualquier sector, aseguraba una mayor equi-

* Sociólogo chileno investigador de la Secretaría General del CEAAL en el proyecto de Educación Popular para la Democracia Latinoamericana.

1. Cfr. Comisión Interagencial (PNUD, UNESCO, UNICEF, Banco Mundial) "Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje". The Unicef House, Nueva York, 1990.

2. Un aspecto distinto, y que hoy se discute, es

si los ajustes deben asumir necesariamente el carácter tan regresivo y antipopular de que se ha revestido en los casos latinoamericanos. Cfr. Comisión Económica para América Latina y el Caribe "Transformación Productiva con Equidad", CEPAL, Santiago, 1990.

3. La distinción entre medidas de ajuste y plan de desarrollo es clave para entender situaciones como la que hoy afecta a Bolivia o para relativizar éxitos como el de Argentina.

"El neoliberalismo, según se expresó en los programas económicos puestos en práctica en

varios países latinoamericanos, representaba una opción de largo plazo, un "proyecto refundacional de las sociedades capitalistas", en los inicios de la crisis internacional. Los programas de ajuste, en cambio, se sitúan en una perspectiva de corto plazo, que busca abrir paso a una recuperación a partir de la cual cabría, al fin, discutir sobre las estrategias del futuro". Vuskovic, P. "Economía y Crisis" en Vuskovic, P. y otros "América Latina, Hoy", Siglo XXI editores - Editorial de la Universidad de las Naciones Unidas, México, 1990 p. 32-33.

crear un espacio de discriminación positiva a los productos norteamericanos en esos mercados; todo lo cual constituye una secuela de pecados contra los principios del mercado abierto.

Ni por el liberalismo ni por el socialismo real. Por ningún lado hemos llegado a partir las señales nuevas de futuro y, como el pasado inmediato tampoco nos sirve, por eso estamos en crisis.

Es una época marcada porque tenemos mucho más preguntas que respuestas, lo cual puede ser muy positivo si es que invita a la búsqueda y a la aceptación de lo nuevo que se proponga como mejor, pero puede llegar a ser muy paralizante.

En términos generales, la situación de la educación en la región es de un tono similar a la que venimos señalando para la economía y la política.

Por décadas la idea fuerza que nos ha guiado desde el oficialismo ha sido "la ampliación de la cobertura", pero, hoy día, ese *leitmotiv* ha ido perdiendo su capacidad seductora. En parte porque en algunos países esa meta se ve muy cercana; para los niveles más básicos⁴ pero, mucho más fundamental aún, porque la sociedad "moderna", con su cuota de desempleo y de pobreza, ha puesto en la orden del día la pregunta sobre el sentido de la educación que estamos entregando ¿para qué queremos lograr una educación básica para todos?

Esta inquietud se la han llegado a proponer los mismísimos ministros de Educación de la región, reunidos en Quito el año pasado.⁵

Los rasgos de "crisis", tal como la hemos venido considerando, se expresan, aquí en esa inadecuación entre las imputaciones fuertes y lúcidas, que podemos hacerle "al pasado" de nuestra educación, y los recursos vagos que ofrecemos para el futuro; entre las preguntas que podemos levantar y las os-

curas respuestas con que tratamos de salir del paso.

En el tema que nos ocupa, esta situación se traduce en que la preocupación por la extensión cuantitativa se traslada a la atención sobre la "calidad" de la educación.

la educación debe enfrentar seriamente el desafío de generar un proceso de aprendizaje que sirva para vivir y en el sentido más pleno de esa expresión.

¿Qué significa la tarea de la "calidad"? Arriesguemos algunas respuestas más o menos operacionales con el ánimo de ir explicitando, así, desde nuestro punto de vista, la "agenda" para la educación de los próximos años en la región.

- Primero, calidad significa que la educación debe enfrentar seriamente el desafío de generar un proceso de aprendizaje que sirva para vivir y en el sentido más pleno de esa expresión.

La ideología que ha dominado la educación oficial siempre ha pretendido que los contenidos entregados durante el paso por el sistema constituyan un arsenal, al cual el educando podrá recurrir, en el futuro, según lo vaya necesitando para orientar su vida.

Pero, esa presunción se sostiene cada día menos.

El proceso de acumulación de saberes, de inventos y aplicaciones de técnicas nuevas, funciona a un ritmo de aceleración creciente: hoy podemos afirmar que, en los últimos 50 años se han realizado más descubrimientos e innovaciones que en toda la historia anterior de la humanidad, y agregar que, en los

últimos quince años; ese acopio ha sido mayor que lo logrado en el resto de medio siglo.

Entonces nos aparece, con mucho realismo, que los niños que hoy ingresan al sistema escolar están orientados a un mundo -el del siglo XXI- que, no solo será impredeciblemente distinto del que hoy conocemos, sino que será una realidad en cambio acelerado.

¿Qué les vamos a enseñar a esos niños? Fuera de las capacidades instrumentales que se entregan en la educación básica, cualquier contenido "cosificado" (del estilo de los que se enseñan en el sistema escolar) va a resultar inútil y obsoleto a muy corto plazo.

Por eso la enseñanza oficial debe enfrentar la tarea que los alumnos aprendan menos "cosas" y más "procedimientos" (la vieja aspiración de la "escuela nueva": aprender a aprender).

Al mismo tiempo debe asumir el desafío que los contenidos (porque no se puede enseñar "procedimientos" sin inculcar "contenidos") surjan desde la vida y sirvan para orientar la vida.

Y desde allí, brotan las preguntas ¿cómo se traducen esos contenidos (heterogéneos y dinámicos) en currícula, cuáles son las formas pedagógicas y las técnicas que mejor se adecúan a esta tarea?

No tenemos respuestas fáciles a mano.

- Segundo. Las reflexiones anteriores nos encaminan hacia la aspiración de una educación que respete y recoja las diferencias entre los educandos; que asuma las diversidades regional, cultural, étnica, de género... ¿cómo respetar la heterogeneidad en una educación que busca asegurar la igualdad de oportunidades? Es que, en realidad, no hay igualdad sino en el respeto de las condiciones diversas.⁶

4. Según datos de UNESCO solo el 13.6 por ciento de los niños en edad correspondiente no asisten a la educación primaria y el 17 por ciento de los adultos permanecen analfabetos.

5. "Esta crisis (la de la economía, que ha reducido el gasto fiscal en educación) ha revelado también la existencia de otra, más profunda, en el ámbito de la educación: la pérdida de dinamismo y el agotamiento de una concepción y de un estilo de desarrollo educativo que no ha sido capaz de conciliar el crecimiento cuantitativo

con niveles satisfactorios de calidad y equidad... Al final del primer decenio del Proyecto Principal, los países de la región se encuentran frente al desafío de definir una concepción y un nuevo estilo de desarrollo educativo que satisfaga tanto las metas no cumplidas del pasado como las exigencias del futuro".

Recomendaciones de la Reunión PROMELAC, IV, Quito, Abril, 1991.

6. "Aunque la implantación de currícula uniformes guarda relación con aspiraciones demo-

cráticas que quieren eliminar toda discriminación apriorística, la negación de diferencias reales puede conducir a la imposición de modelos culturales ajenos a la vida cotidiana de determinados grupos. Ello es particularmente visible en la educación rural donde la uniformidad curricular de inspiración urbana opera como mecanismo colonizador... Ello es aún más evidente en las poblaciones indígenas" PNUD "Desarrollo sin Pobreza" (DE-120) Bogotá, 1990, pg. 172.

Así, por ejemplo, en las zonas rurales, el necesario abandono de la escuela en los períodos de cosecha, enfrenta a los alumnos con un sistema rígido, de patrón urbano, que empuja a la repitencia y a la deserción.

La descentralización -regionalización, municipalización- se levanta hoy como una respuesta. Pero, **¿cómo asegurar la homogeneidad en la calidad del aprendizaje, cómo se elaboran los materiales, cómo se controla y se evalúa? y... muy importante... ¿cómo se asegura, en la diversidad necesaria, una calidad homogénea y una condición funcionaria pareja de los maestros?**

- Tercero. Calidad de la educación dice muy directamente a los profesores encargados de impulsar este proceso hacia la calidad.

¿Cómo se califican y se reciclan los maestros para esta empresa educativa? Porque contamos con un contingente numeroso y, posiblemente, valioso, pero con calificaciones y con hábitos muy inadecuados para estas tareas que se están levantando.

- Cuarto. Todas estas preguntas apuntan hacia la necesaria redefinición de las responsabilidades y las articulaciones entre el Estado y las iniciativas privadas.

Ante la necesidad de reducir el papel del Estado, lo que se indica en todas las recomendaciones de hoy, **¿cómo hacer para que el aumento de iniciativa privada no sea copado solo por aquellos sectores que detentan mayor poder?** y en consecuencia **¿cómo no caer flagrantemente en la aceptación de circuitos educativos diferenciales, uno para ricos y otro para pobres, que refuerzan la discriminación y confirman todas las hipótesis de Baudelot y Establet?** ⁷

- Quinto. Calidad de la educación dice, además, a los valores que se deben comunicar en los procesos educativos para que las mujeres y los hombres del siglo XXI, los jóvenes y los adultos, las distintas etnias y culturas... los latinoamericanos todos... sean capaces de avanzar en la empresa común de una convivencia para la paz y la felicidad con participación, democracia y respeto de los derechos humanos.

- Sexto. Calidad de la educación quiere decir, además, poder despertar

en los educandos aquellos ideales y esa capacidad de compromiso que puedan orientar con sentido los conocimientos, capacidades y destrezas que se van adquiriendo en el tránsito escolar. La educación deseada debe ayudar a descubrir esa responsabilidad solidaria y activa que permite ligar equilibradamente el desarrollo personal y las tareas con los demás.

Es así que calidad en la educación dice de los esfuerzos por extender y profundizar la democracia a través de la constitución de una ciudadanía activa.

Todo lo cual tiene que ver con el "currículum oculto" y con las transformaciones de la cultura escolar y su relación con la comunidad.

- Por último, la educación en América Latina no debería dejar de ocuparse por la "cobertura". Las cifras no resultan tan tranquilizadoras cuando las consideramos en números absolutos en lugar de porcentajes: los niños en edad "adecuada" que están fuera de la educación básica en la región son 9 millones y medio (es cierto que casi el 60 por ciento está en Brasil); los adultos analfabetos suman 47.5 millones y a éstos habría que agregar 71.3 millones de adultos que, si bien -oficialmente- saben leer y escribir, no han llegado a completar la educación básica.

Claro que en la agenda para el futuro próximo la preocupación por la extensión deberá cruzarse con la otra, por la calidad, que hemos venido señalando.

Hasta ahora, en la mayoría de los países, las innovaciones pedagógicas se han refugiado en colegios experimentales y escuelas nuevas, de acceso limitado a sectores especiales y cerrados a la masa popular, con lo cual amenazan con transformarse en otro foco de privilegio y discriminación.⁸

Es que calidad y cantidad no se oponen ni se excluyen, sino que se complementan y profundizan.

-Todo esto- quizás mucho más -está en la "agenda" que debe enfrentar la educación latinoamericana en los años próximos.

Hay que poner al alcance de los educandos lo mejor de los conocimientos científicos y tecnológicos- desde lo más sofisticado a lo más tradicional, ¡siempre que sea bueno y útil! y, al mismo tiempo, entregarles la capaci-

dad de aplicar esos conocimientos con sentido, para construir ideales.

En el fondo, la "agenda" tiene que ver con la "posibilidad de ser" ⁹ que brinda el sistema educativo.

Y, para esta tarea, hay muchas preguntas junto a algunas pistas de respuesta.

Es nuestra opinión que, en la experiencia acumulada por la educación popular a lo largo de los últimos años, hay un acopio que puede iluminar bastante al enfrentamiento de estas tareas: hay procedimientos, métodos y materiales, que ya están probados y que, en varios aspectos, responden a los enfoques que se vienen demandando en los párrafos anteriores.

debemos aceptar que,
-para bien o para mal- el
aparato educativo oficial va
a seguir siendo una
influencia fundamental en
la conformación de la
mentalidad y de las
capacidades de los
ciudadanos de mañana.

- Pero la educación popular, al inicio de los 90, también está enfrentando su propia crisis; no me refiero ahora a los temores por los financiamientos sino, más bien, a que, en las nuevas circunstancias que se imponen en la región (que combinan en distinto grado la crisis del neoliberalismo con el retorno de las posibilidades que ofrece la

7. Baudelot, Ch. y R. Establet "La Escuela Capitalista" Siglo XXI editores, México, 1987. Se debe aspirar a aplicar a la educación la prevención que PNUD hace para todas las políticas sociales. "Así como en los sistemas democráticos no hay "ciudadanos de segunda", ni por lo tanto votos que cuentan menos, en la política social no hay "beneficiarios de segunda" que solo tengan derecho a recibir "servicios de segunda"-. PNUD, op cit p. 150.

8. Cfr. las críticas a la Escola Nova en Saviani, D. "Escola e Democracia", Cortez editora Autores Associados, Sao Paulo, 20 edicao, 1988.

9. Acordémonos del viejo programa del informe Faure: "aprender a ser".

democracia política) la educación popular tampoco termina de enterrar a sus muertos, ni sabe bien como ponerse a construir el mañana.

- Es que no nos arriesgamos a dejar de ser estrictamente "alternativos", ni nos ponemos seriamente a traspasar nuestras experiencias ("piloto") al aparato oficial enfrentando todas las dificultades que comporta esa empresa.

- Y, es que, debemos asumir el hecho que el Estado es una fuerza muy poderosa en lo que respecta al delineamiento y a la reproducción del orden social¹⁰ y debemos aceptar que, el aparato educativo oficial va a seguir siendo una influencia fundamental en la conformación de la mentalidad y de las capacidades de los ciudadanos de mañana.

- Pero, ¿es posible influir en el aparato estatal sin perder la autonomía que nos da ser movimiento cultural de la sociedad civil? Parece que a priori, no se trata de una misión imposible.

Al menos que teóricamente la descartemos en nombre de la concepción instrumental del "estado de clase", pero esta mirada, en la que el aparato estatal se entiende como un instrumento dócil y funcional al proyecto político de la clase que lo controla, está hoy bastante desacreditada.¹¹

la entrada decidida de la reflexión y la práctica de educación popular en la nueva circunstancia... está ligada a que podamos influir... en una renovación necesaria del conjunto de la educación en América Latina.

Hoy resulta más razonable y explicativo entender el aparato estatal como un espacio en que disputan diversas propuestas -eso sí, unas más poderosas que otras- y, en este enfoque las propuestas probadas por la educación popular tienen posibilidades -lógicas al menos- de incorporarse en el espacio oficial si se presentan con racionalidad y con fuerza.

Más aún, a esta oportunidad teórica se suman situaciones de hecho, cuales son hoy, el reconocimiento generalizado respecto de la crisis de calidad que atraviesa al sistema educativo que llega hasta las altas esferas de los ministerios.

Es así que en algunos países téc-

nicos surgidos desde el proceso de la educación popular están incorporados (ellos y sus propuestas) en los departamentos oficiales que se ocupan de los adultos o de las escuelas más deterioradas del sistema.

Creemos que la entrada decidida de la reflexión y la práctica de educación popular en la nueva circunstancia que la desafían (la superación de la crisis), está ligada a que podamos influir, con toda la fuerza de nuestra experiencia, en una renovación necesaria del conjunto de la educación en América Latina.

Así, la agenda de la educación popular aparece trenzada con la agenda de la escuela para los próximos años.

Esa es la inquietud fundamental que subyace a este número de La Piragua.

10. Esta es la parte de verdad en las tesis de Bourdieu y Passeron. Cfr. Bourdieu P. y J.C. Passeron "La Reproducción" Ed. LAIA, Barcelona 1977.

11. Y esta es la parte de error que se le podría imputar a las tesis de Bourdieu y Passeron, cfr. op cit.

‘El difícil Equilibrio entre Igualdad y Libertad’

Ricardo Lagos Escobar *

Conferencia de inauguración académica de la XVI Asamblea General de Clacso pronunciada por el Ministro de Educación de Chile, señor Ricardo Lagos Escobar.

■ Quisiera compartir con ustedes algunas reflexiones, como chileno y a título personal. Durante ocho años de mi vida fui miembro del Consejo Directivo de Clacso. Asumí ese cargo en un momento en que todos pensábamos que conocíamos la verdad; en un momento en que teníamos clara la utopía que íbamos a construir, la sociedad a la cual queríamos llegar.

Tal vez la certeza de nuestras verdades nos llevó a una situación tremendamente difícil y, al menos aquí en Chile, a un enfrentamiento violento. La pérdida de nuestra democracia en buena medida fue resultado de creer tan a fondo en nuestra certeza. Ese fue el momento en que comenzamos a conocer la solidaridad, como aquí lo ha recordado Gabriel Valdés. Al hablar acá, quiero hacerlo mucho más como alguien que participó en la construcción de esta aventura que fue el Consejo Latinoamericano, que en mi calidad de Ministro de Educación de Chile.

Lo quiero hacer porque creo que la realización de esta asamblea en Chile es consecuencia de que fuimos capaces de conquistar para nuestro país la democracia. Quisiera entonces decir, bienvenida Asamblea de Clacso a Chile, bienvenida democracia a Chile.

Recuerdo aquellos años en que se produjo un gran debate en el seno de la asamblea de Clacso, la que tuvo lugar en Maracaibo.

Allí, como una forma de solidaridad con Chile, ante la realidad que vivían las ciencias sociales -los centros que se cerraban, los académicos que emigraban al exilio- se planteó en que medida los centros que funcionaban en Chile tenían derecho a seguir siendo miembros del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Algunos pensaban que era necesario cancelar la participación de los centros chilenos. Fue un momento muy crucial en la institucionalidad de las ciencias sociales. Ahí estaban los representantes de las ciencias sociales de América Latina, discutiendo si los centros miembros de un país podían o no participar como resultado de la

dictadura que había en ese país, y en qué medida esos científicos sociales, a los que les era permitido subsistir, estaban convalidando una situación de dictadura. Con muchos de los que están aquí hoy, participamos en ese debate. Señalamos que los centros chilenos tenían que seguir participando de Clacso, a pesar de las difíciles condiciones y no obstante que muchos ha-

bían sido impuestos por la dictadura, como directores de esos centros. Pero nos parecía que no podíamos negar un espacio de la creatividad, aún cuando hubiera condiciones de autoritarismo y dictadura, como los hubo en Chile. Entendíamos el propósito de expresar solidaridad con los chilenos que vivíamos fuera, pero entendíamos que era más importante la capacidad de mantener a la luz del pensamiento aquí dentro, que era posible pensar a pesar de las condiciones que había. Y los centros permanecieron en Clacso y fueron surgiendo otros al amparo de la institucionalidad oficial. Fue en estos centros donde primero se plasmó la posibilidad de entendernos, a partir de la duda que empezábamos a tener en nuestra certeza. Y fue allí, donde se comenzó a incubar una propuesta comprensiva de futuro para Chile, la que en definitiva encontró un respaldo nacional, significó la derrota de la dictadura, y permitió que ahora estemos aquí, en este lugar, en Chile, en democracia y en lo que fue el antiguo salón del Congreso Nacional.

Fue un largo camino, en el que el cientista social latinoamericano, a diferencia del de otros países, fue capaz de imbricarse directamente con las demandas de la sociedad latinoamericana. Y eso es lo que quiero reivindicar esta mañana. Es cierto que hubo academia, hubo seriedad científica, pero hubo también pasión a partir del drama colectivo que vivimos como contingente. En torno a eso quisiera hoy día hilvanar algunas ideas.

* Ministro de Educación de Chile desde 1990.

El Futuro

El siglo XXI de América Latina es el tema de esta reunión. Tal vez valga la pena partir entonces, de lo que planteara García Márquez, nuestro gran Premio Nobel, cuando se pregunta si las estirpes que conocieron Cien años de Soledad tendrán una segunda oportunidad; si estas estirpes podrán volver a construir. Quiero pensar y quisiera responder desde la perspectiva de nuestro más reciente Premio Nobel, Octavio Paz. El nos dice que cada sociedad tiene y vive su propia modernidad. ¿En qué consiste, entonces, esta segunda oportunidad y de qué forma seremos capaces de construir ahora nuestra propia modernidad? Y ante estas preguntas, no puedo dejar de señalarles a ustedes mi inquietud por cierta autocomplacencia que parece imperar en tantos sectores del continente, en medios oficiales, intelectuales y tecnocráticos, respecto de nuestra realidad y de nuestro futuro. Tanta autocomplacencia no está a la altura del rol de un cientista social. Pareciera que se acabaron -y se acabaron- los tiempos de los grandes proyectos ideológicos globales; se desmoronó la ilusión de construir un mundo alternativo; desapareció del horizonte cualquier utopía revolucionaria o que parezca tener un atisbo de tal. Con la democracia política, que representó la ganancia real de la década de los 80, y con la verdad indesmentible del capitalismo como nuestra realidad, aparece entonces la economía de mercado, la economía abierta. Se piensa que a partir de allí está todo definido. A partir de allí podremos recuperar parte de la década perdida de los 80, enfrentar esta década de los 90, el próximo siglo y el nuevo milenio. Accederemos a la modernidad. Será casi el fin de la historia. Los países que no se pliegan a este cuadro, quedarán marginados y serán definitivamente inviables. Ese parece ser el ambiente que permea ahora nuestra realidad. Quiero decir que me preocupa esa visión. No por el diagnóstico involucrado, porque respecto de muchos de los temas hay un consenso, son hechos de la realidad, sino por la extraordinaria simplificación que ello conlleva: simplificación teórica, simplificación histórica, que no está a la altura de lo que el hombre ha caminado en la tierra y que nos permite asomarnos al próximo milenio. Este creo que es el tema central hoy de los cientistas sociales.

Si nos preguntamos, por qué destruimos el sistema democrático, cómo surgieron los sistemas burocráticos autoritarios, cómo recuperamos el sistema, yo quisiera compartir tres puntos de vista con ustedes.

Democracia.

Primero, la democracia. Es cierto que, con escasas excepciones hoy los países de América Latina parecen haber culminado transiciones democráticas, desde regímenes autoritarios, o han realizado una democratización política desde regímenes proto o semidemocráticos. Hoy miramos con una cierta satisfacción la geografía política del continente. Pero todos sabemos que el que no se perciba clara una alternativa autoritaria o el que casi como un ritual hagamos elecciones -y por cierto que son muy importantes- no significa que no haya problemas cruciales aún sin resolver.

Está sin resolver el tema de la extensión de la ciudadanía a vastos sectores sociales y étnicos que no están integra-

dos. A lo mejor votan casi mecánicamente, pero sabemos que no son ciudadanos en el sentido pleno de la expresión. Miramos nuestro continente, miramos nuestros países y sabemos que no existe la constitución de sistemas partidarios realmente representativos y arraigados en la sociedad. Sabemos que una democracia plena se expresa a través de corrientes de opinión, con raíz, con banderas que tienen una expresión más permanente que el caudillo de turno. Excúsenme, quiero hablar como simple ciudadano y no como Ministro ¡En cuántos países nuestros sus partidos políticos no son sino una expresión de un caudillo momentáneo y se extinguen con él! No se hace democracia si no hay partidos políticos sólidos. Eso es Europa: no sólo elecciones cada cierto tiempo. ¡Cuánto nos falta por avanzar en ese camino!, ¡cuánto nos falta para avanzar en la generación de mayorías de gobierno que aseguren representatividad, gobernabilidad y estabilidad de las políticas públicas! Y vemos cómo nos vamos de un plan a otro plan; de una estabilización a otra estabilización; los Ministros entran y salen. ¿Cuánta fuerza hay detrás de políticas públicas que en definitiva no son expresión de agrupaciones políticas sólidas y consolidadas que ejercen como mayoría y son gobierno, ejercen como oposición y son minoría? Esto no existe en nuestro continente. Entonces ¿dónde está la complacencia de la democracia recuperada? Por cierto que la hay, porque hoy tenemos la seguridad de que hay un respeto a los derechos humanos, hay un respeto a los términos más esenciales, pero eso no puede darnos pábulo a pensar que hemos conquistado estabilidad democrática.

¿Dónde está la descentralización del poder a través de espacios locales y funcionales que hagan cotidiana la experiencia de participación democrática? Sabemos que con un grado de centralismo exacerbado, no hay una participación real. ¿Cuán consolidada está aquí en Chile la subordinación institucional efectiva del poder militar al poder político? Sabemos que es un tema que está pendiente, que hay que tratar con mucho cuidado. Sí, creo que este es un tema pendiente y real. Hay también otro tema que está presente en Chile y en varios de nuestros países: un régimen presidencialista exacerbado, que contribuye a exagerar la polarización de la lucha política, porque con una presidencia que es la plenitud del poder y con un rol tan escaso para el Parlamento, cada cuatro, cada seis o cada ocho años pareciera que nos estamos jugando todo. La estabilidad de un proceso democrático tiende a verse fuertemente alterada, como resultado de estos hechos que están allí, que los conocemos, pero donde tenemos una clara percepción que no hemos sido capaces de afinarlos. Si no afinamos y consolidamos estos temas, podemos tener la complacencia de una democracia recuperada pero tremendamente incompleta en las tareas por realizar. Junto a ello, en este ámbito de la democracia política está el tema de la irrelevancia que, a juicio de muchos, empiezan a adquirir las instituciones democráticas para cumplir ciertas funciones propias de todo régimen político, y el procesamiento de esas funciones es a través de los poderes fácticos que contribuyen en definitiva a descomponer un sistema político. En otras palabras, esas instituciones que hemos construido y reconquistado, ¿en qué medida estamos en condiciones de incorporarlas de una manera efectiva y real a aquello a lo cual son llamadas? Creo que, habiendo superado el ciclo autoritarismo-democracia, estamos muy lejos de

solidificar una democracia política, y esta es la primera de las tareas que en este ámbito tenemos para ésta y las próximas décadas.

Modernización

En segundo lugar, creo que no habrá una consolidación de la democracia si no nos abocamos con seriedad al tema de los procesos de modernización y democratización social, que integren en una sola sociedad diversificada y plural los diversos mundos civilizatorios de nuestros países, algunos de los cuales parecen condenados al dualismo, a la pérdida de su identidad y a una gran inviabilidad como resultado de estos fenómenos.

El primero de los fenómenos ha sido señalado acá. Se refiere a la pobreza y marginación de millones de seres humanos de los beneficios mínimos de la civilización, lo que algunos han calificado como el gran escándalo moral de nuestro continente. Hoy sabemos además del crecimiento del producto necesitamos, para resolver este problema, capacidad, audacia y generosidad para enfrentar los cambios que se requieren. La marginación y la pobreza no es un tema que puede resolver el "chorreo económico". Porque no es así hoy en Estados Unidos. Pero allá, que no tienen los temores ni el ideologismo que nos ha entrado acá, lo dicen derechamente.

El segundo tema es el tipo de modernidad a que aspiramos. Sobre este tema me parece que hay demasiada superficialidad y banalidad, y una cierta infatuación al pensar que sólo ahora estamos encarando nuestra modernidad y que ella está identificada con un determinado proceso de modernización, y con un solo instrumento que es el mercado. Digámoslo claramente: estamos en la tarea de la modernidad desde décadas y siglos, y ella no se confunde con las formas de modernización de otros contextos históricos. Es cierto que hemos vivido una modernización exógena, ¿qué lugar del mundo no ha sido así?, ¿en qué lugar del mundo la modernización ha sido estrictamente endógena? Pero los elementos exógenos tienen que estar imbricados en un gran y con un gran mestizaje cultural, que es el signo de nuestra identidad, con elementos que nos son propios. Nuestra identidad es esta fusión original y nuestro desafío, ante el agotamiento del modelo de modernidad que se identificó a la sola racionalidad instrumental y al imperio de la razón y el progreso, es la adecuada combinación entre la racionalidad instrumental a la que no renunciamos, y la racionalidad expresiva y comunicativa. En esta combinación radica nuestro modo de inserción y nuestro aporte a la humanidad. Tenemos entonces que definir nuestro propio esquema de lo que entendemos por modernidad. Por cierto, no hay modernidad en Chile cuando se habla de la revolución silenciosa de otrora, cuando pretenden modernidad con 5 millones de pobres. Se confunde la modernidad con la utilización de algunos instrumentos propios del adelanto tecnológico. Pero no hay modernidad sino somos capaces de dar cuenta cómo confluyen las influencias externas propias de nuestra incorporación a un mundo cada vez más sin fronteras, con lo que es nuestra propia realidad social, nuestras propias raíces. Lo decimos aquí en Chile ¡qué decir de otros países, donde la presencia de la raíz es tanto o más fuerte que la que tenemos acá!

Modelo de Desarrollo

El tercer elemento que quisiera compartir con ustedes es que junto con conquistar la plena democracia política, asegurar la democratización e integración social y cultural de nuestras sociedades, y desarrollar nuestros propios conceptos de modernidad, tenemos que encarar nuestra forma de inserción en un mundo transnacionalizado. Me estoy refiriendo a algo de lo cual se habla tan poco hoy día: al modelo de desarrollo.

Aquí de nuevo se nos quiere imponer la visión de que está todo resuelto y que es cuestión de aceptar entonces el papel irrestricto del mercado. Hay que privatizar y basta con definirnos como economía abierta para tener automáticamente definido el modelo de desarrollo. Nada más que discutir. Tal vez algún modelito econométrico que nos pueda permitir saber qué pasa con nuestras exportaciones y cuál es la elasticidad de las mismas, y como entonces nuestras exportaciones dependen del mayor o menor crecimiento que se dé en los países del norte. Ese no puede ser el aporte de una economía. Aquí se vuelven a identificar los problemas y sus soluciones con una mera enunciación de instrumentos. El modelo de desarrollo nuestro, acá en América Latina, no está definido. El mercado y la economía abierta son definiciones básicas, ineludibles, pero no basta con ellas. No definen tampoco un modelo de desarrollo, que supone un modelo distributivo, la forma de organización social y del trabajo, la forma en que incorporamos el conocimiento científico y tecnológico. Creo que estamos muy lejos de haberle dado una proyección y un contenido a nuestra afirmación del modelo de acumulación de mercado y economía abierta. Creo que estamos muy lejos de haber sacado las consecuencias últimas, si entendemos que hoy los instrumentos que vamos a usar son un arancel bajo porque el mundo económico pasa a ser un mundo sin fronteras. Tenemos que ser capaces de definir a lo menos dos tareas fundamentales como latinoamericanos.

Educación y Competitividad

La primera, es que no existe capacidad real de inserción hoy en un mundo sin fronteras, donde tendremos que competir, si no abordamos el tema de que en definitiva sólo se compete cuando se exporta materia prima más conocimiento agregado. En consecuencia, lo que está hoy en competencia es el conocimiento, es la tecnología que se acumula en el producto que se envía afuera, es el servicio que se da. Y todo eso es conocimiento, y conocimiento es saber, y saber es educación. Lo que está en competencia, en último término, son sistemas educativos que van a determinar la capacidad real de insertarnos en un mundo que no tiene fronteras. Eso explica por qué los Estados Unidos miran con aprensión el fenómeno japonés. Y cuando buscan explicaciones a su pérdida de competitividad en la década de los 60, cuando Hendrix empieza a hacer los estudios sobre la caída de la productividad, determina que el primer factor es el llamado tecnológico y después, más atrás, descubre que es el sistema educativo el que está marcando la diferencia entre el éxito y el fracaso de Japón y Estados Unidos. Eso explica por qué hoy

en Europa el gran tema es la educación y no otro.

Eso entonces nos plantea el tema más profundo: cómo organizamos nuestra sociedad latinoamericana si entendemos que nuestros sistemas educativos serán, en último término, lo que nos va a dar nuestra capacidad de inserción. Hay terrenos en los cuales podemos ser complacientes. Podemos efectivamente decir que hemos tenido una gran expansión de nuestro sistema educativo en términos cuantitativos; pero es cierto también que hemos constatado una tremenda diferencia de nuestros sistemas educativos al interior de nuestra sociedad. Hoy, en Chile y en buena parte de América Latina, todo niño de 6 a 10 años tiene un colegio donde ir. Pero no es cierto que por ese solo hecho, cada niño de América Latina tiene una oportunidad igual. Sabemos que hay una educación privada, pagada, de mejor nivel que la pública y también sabemos que no estamos aprovechando el capital humano real de nuestro país, cuando por este solo hecho, un número importante de jóvenes van al colegio pero devienen en analfabetos funcionales. Aquellos que creen que ya clavaron la rueda de la fortuna y que la historia se ha detenido ¿han sacado las consecuencias últimas que para nuestras sociedades tiene este instrumento -la educación- que implica la posibilidad de inserción al mundo, a la competitividad internacional y en un mundo sin fronteras? Si no es así, la consecuencia será que estos países nuestros van a competir con Japón, quien tiene 245 días de clases al año y acá hay 185; si allá hay un número de horas diarias de clases mucho mayor; si allá hay 10 o 12 años de escolaridad obligatoria y aquí todavía nos conservamos con 8.

En suma, debemos asumir los desafíos y los costos de que nuestros sistemas educativos sean en definitiva los que estén en competencia. Cuando uno ve esta América nuestra dice: cuántos de los que están pontificando sobre lo importante de la privatización y el mercado aceptan asumir las consecuencias últimas de cómo organizamos nuestra sociedad para abordar éste, que es, en último término, el tema que nos va a permitir insertarnos en un mundo sin fronteras. Es que uno percibe, entonces, que no hay un elemento real, profundo, sustantivo en sus enunciados; hay un simple aproximarse sobre instrumentos que casi no nos atrevemos a cuestionar. Y aquí yo digo: el cientista social no cumple su rol.

Recuerdo haber leído hace muchos años a la señora Robinson, quien decía que había llegado a la conclusión que las profesiones de economista y de abogado eran las más conservadoras de todas. La primera porque su rol era fundamentalmente explicar por qué había que estructurar las instituciones y darles una cierta legalidad para que funcionen, a partir de lo que existe, por cierto. Hasta que llegó el economista y lo hizo mucho peor, porque lo que hizo fue explicar por qué, lo que en este momento está funcionando está acorde con las leyes de la economía. Decía la señora Robinson que era tremendamente difícil para el economista el tratar de imaginarse cómo debiera funcionar un sistema económico futuro y tener capacidad de imaginación y de futuro y no sólo de explicar porque el presente funciona tan bien. A ratos, cuando uno ve en lo que ha devenido la profesión de economista en muchos sectores de América Latina no puede menos que recordar a la señora Robinson.

Papel del Estado

He tratado de hacer un par de veces el ejercicio de lo que era Europa del 55 y lo que es la América Latina del 91. Hagamos el ejercicio del Grupo de los Ocho ¿cuál es nuestro producto per cápita, cuál era el producto per cápita de la Europa del 50 o el 60? hay poca diferencia. Veamos la producción de acero en la Europa de los Seis y del Grupo de los Ocho. Poca diferencia. Podemos seguir tomando indicadores ¿qué quiero decir con esto? no es que crea en la teoría de las etapas de Rostow, ni crea en explicaciones lineales, porque venimos de vuelta de ellas. Si en la Europa de los 50 se hubiera dicho: 35 años después, el 92, usted va a estar aquí, hubiera parecido tremendamente utópico. Hubo voluntad política y hubo economía de mercado. Allí hubo una decisión política de como utilizar el gobierno y el aparato del Estado para construir una Europa común y desde allí enfrentar un mundo en ese momento bipolar. Hoy nos da un poco de vergüenza plantear la integración de nuestros conciliábulos. Tanto se abusó con la retórica de la integración que ahora mejor no la tocamos, pero bien sabemos que, o hablamos con una sola voz, o no somos capaces de hablar. En tanto cada país crea que modernidad consiste sólo en descubrir el nicho de las exportaciones que va a poder colocar en Europa, Estados Unidos o Japón, creo que estamos profundamente equivocados. Si no hay una voluntad política de decir cuáles son las condiciones reales a partir de las cuales empezamos a construir, me parece tremendamente difícil que haya un grado de imbricación real de esta América Latina en ese otro mundo. Es aquí donde vuelve a hacerse presente un tema que se ha querido despachar con absoluta facilidad: el tema del Estado. Ese tema que tanto nos preocupó en el 50 y en el 60 y que a lo mejor por ello no se quiere tratar. Yo quisiera hacer una afirmación tajante: no hay desarrollo en este siglo, ni creo que lo habrá en el próximo, sin un rol activo del Estado. El problema no es entonces exclusivamente el de la reducción, privatización o desmantelamiento del Estado, sino también el de su reforma en el sentido de descentralización, su modernización, su agilización y sus mecanismos de participación. Pero el Estado, como expresión social, está ahí y va a ser la palanca indispensable, como lo ha sido en todos los grandes procesos de la historia, por cierto en Estados Unidos, en Europa y en los países del Asia encabezados por Japón. Es cierto que plantear descentralización, plantear un Estado moderno ágil, implica un cambio profundo en la relación entre Estado, sistema político y el conjunto de la sociedad y los actores sociales. Cambio en el sentido del triple fortalecimiento autónomo de cada una de estas esferas, en el sentido del control de un Estado fuerte por parte del sistema político y de éste por parte de la sociedad y los actores sociales. Es cierto que tenemos que establecer una relación que nos vuelve al punto original, al sistema político, pero yo creo que a pesar de los errores que se han cometido desde el Estado, no se puede construir una América Latina sin Estado. Creo que es un rol del cientista social definir cuál es la naturaleza de ese Estado a la altura de los desafíos del futuro. La resolución adecuada de este triple desafío que tenemos con sus complejidades, constituye la segunda oportunidad aquí, en la tierra y en la construcción de nuestra propia modernidad en la América Latina de hoy, que plantea por cierto desafíos a la acción polí-

tica, pero también plantea desafíos a las ciencias sociales.

La Política

Respecto a la acción política, digamos que actuar en política a partir de las tareas indicadas - y no de modelos ideológicos que nos definen la arquitectura utópica de una sociedad o de modelos históricos predeterminados- constituye una mutación de nuestra propia cultura política. Antes queríamos saber claramente donde llegábamos. Esas certezas han desaparecido y hacen que el accionar político sea más difícil. Quedaron atrás los mesianismos de Estado, los mesianismos populistas, si señor. Dije una vez, me parecía tan peligroso para la democracia un General con ganas de volver al poder perdido, como un Ministro de Hacienda con tentaciones populistas. Ambos ponen en peligro el sistema democrático. Pero creemos que ahora es más difícil el accionar político porque lo estamos haciendo a la intemperie de los mitos, de las utopías y de las percepciones que nos desgarran por muchas décadas. No hay una guía o una brújula preestablecida, lo que obliga sin duda alguna a buscar un grado de entendimiento y consenso mayor del que pensamos en el pasado. Pero buscar consensos no quiere decir renunciar a lo que son nuestras ideas.

En ese sentido creo que hoy día tenemos que reconocer que la lucha por la igualdad no resuelve la lucha por la libertad. Esa es la gran lección del siglo XX que llega a su fin. Ninguna de las dos aseguran de por sí el éxito por la lucha de la identidad y la independencia nacional en este mundo transnacionalizado en que estamos viviendo. Hoy día la gente no aspira solamente a mínimas cuotas de igualdad, libertad o independencia nacional, sino también se aspira a la felicidad, no como expresión de explosión individualista, sino como una nueva forma de tomar conciencia del yo y del nosotros a la vez. Para todas estas tareas y estas luchas no aparecen hoy día adversarios definidos de antemano, así como tampoco hay sujetos privilegiados y portadores de la liberación individual y colectiva. Ello cambia radicalmente el sentido que en el pasado le dimos a la política. No hay grupos portadores de la verdad. Tampoco hay grupos antagónicos a los cuales hay que exterminar. Llegamos a fines del siglo XX sin haber resuelto el difícil equilibrio entre igualdad y libertad, en último término valores permanentes que han movido a la humanidad. Tal vez no lo resolvamos nunca, pero como científicos sociales tenemos que dirigir nuestra reflexión en la búsqueda de esta resolución y este equilibrio. Ha habido cambios muy grandes en el campo de las ciencias sociales, cuando en el 92 se celebren los 25 años de Clacso estaremos celebrando la consolidación de una institución que según los estándares latinoamericanos ha vivido un largo plazo, 25 años; pero también, estaremos constatando como el mundo en el cual nacimos como científicos sociales, prácticamente ha desaparecido. El mundo del cual Seymour Lipset nos dijo que la democracia política llegaba como resultado del desarrollo económico y nos estableció casi una relación estrecha entre ingreso per cápita y nivel de democracia en el país. En donde luego, se nos dijo por algunos, a través de las etapas del crecimiento económico, que bastaba llegar a determinados niveles de inversión para que automáticamente se pro-

dujera el despegue de nuestras sociedades. Recuerdo que algunos hasta le pusieron fecha al despegue, como ocurrió en un momento en que en este país solo algunos podían hablar y un diario matutino hizo un gran titular señalando "Ayer se inició el despegue". Habíamos logrado el "x" por ciento de inversión sobre el producto. Para aquellos que en ese tiempo tenían alguna inquietud por los niveles de igualdad llegó Kushnetz, en ese artículo del 61 que fue su discurso presidencial en la Asociación de Economistas norteamericanos, y nos explicó con tanta claridad que no había que preocuparse; que cuando se inicia el proceso de desarrollo se agudizan primero los grados de desigualdad en la distribución del ingreso, pero a poco andar, como resultado de factores sociales se empieza a producir y surgen de la propia sociedad las fuerzas que van a permitir un proceso en sentido inverso. Comienzan entonces grados crecientes de igualdad en la distribución de los frutos del esfuerzo productivo. Y allí estaba, en un hermoso diagrama, el nivel de deterioro con una tremenda desigualdad en el ingreso de los países en subdesarrollo. Y también, por cierto, con alto grado de igualdad, los países escandinavos, los del norte europeo que eran el futuro al cual llegaríamos tan pronto mantuviéramos la senda correcta del desarrollo. Era un mundo que nos estaba dado: tenga usted desarrollo, haga la inversión correcta, va a tener un poco de desigualdad en el ingreso, pero a poco andar las fuerzas propias del sistema lo van a hacer más igualitario y cuando llegue a cierto nivel de ingreso per cápita, la democracia va a coronar este hermoso discurso. Estoy haciendo caricatura, pero esa fue la percepción predominante en la década de los 60. Comenzaron algunas voces que nos dijeron: cuidado parece que eso no se da así en la región; otras nos dijeron: hay algo que se llama dependencia, palabra que ahora no se debe mencionar, me han explicado que ya no está "in" en las ciencias sociales, pero era la forma de empezar a explicarnos que a lo mejor no se daban en las teorías de Lipset y Kushnetz, y de tantos otros. Lo que quiero señalar, es que la caída de los paradigmas en las ciencias sociales -porque los muros han caído también en las ciencias sociales- no puede ser reemplazada por el paradigma en el que, lo que es peor, se confunden los instrumentos con los elementos racionales que explican determinado modelo. Y aquí, yo creo que el cientista social está en deuda con América Latina. El cientista social fue determinante en la recuperación de la democracia creo que en esta asamblea lo debemos decir con orgullo, porque es parte de lo que construimos. Con orgullo, porque fue parte del drama que en un instante vivimos en nuestros países. Porque la solidaridad fue una expresión humana, pero también hubo solidaridad porque se quiso mantener encendida la llama del pensamiento.

Hoy podemos reunirnos aquí, sin temor. Hoy podemos reunirnos aquí no para pensar en lo que hicimos en los 25 años de Clacso, sino para pensar cómo construimos los próximos 25 años de Clacso. Si fuimos capaces de crear un espacio para el retorno a la libertad, y que la democracia campee en América Latina, hagamos un esfuerzo entonces, por dar nuestra propia respuesta. Ese es el rol del cientista social. Y a eso los quisiera invitar, porque creo que en último término, cuando las certezas se hacen más difusas, la palabra, el verbo, es lo que en definitiva se impone. Y palabra y verbo de los desafíos de hoy, son la palabra y el verbo que América Latina espera escuchar de ustedes.

La Pedagogía en la Educación Popular

Marco Raúl Mejía *

A César Vera, amigo y colega de búsquedas educativas, de cuya presencia amiga y fraterna fuimos despojados por un absurdo accidente.

La Exclusión de la Pedagogía

Esta dificultad tiene variados orígenes. En nuestras discusiones han emergido algunas como:

- a) La mirada que ubica a la pedagogía como específica de la educación escolar, y a ésta como enclavada en el corazón de la dominación capitalista, en cuanto es su aparato privilegiado de dominación.
- b) Personas que ven desplazada la discusión de la pedagogía en la EP porque ésta en su desarrollo y con su fundamentación participativa, construyó una serie de técnicas y dinámicas que vendrían a ser el reemplazo y el nuevo entendimiento de lo pedagógico en EP.
- c) Otros entendimientos hacen ver a la educación popular en nuestro medio como una manera original y absolutamente nueva de entender la educación, mirada que supera todo lo hecho hasta hoy en ese saber. Significando un salto cualitativo de tal magnitud, que no tiene referencias de antecedentes en ella.
- d) Se coloca el énfasis de la EP en sus

Tocar este tema significa plantearnos frente a una problemática reciente en medio de los educadores populares. Somos conscientes de que ella no logra reunir un consenso que nos permita tener hoy de manera homogénea un cuerpo conceptual y práctico de acuerdo común, que nos lleve a delimitar a qué nos referimos cuando hablamos de lo pedagógico en nuestras prácticas. Igualmente, podríamos expresar con certeza que pensar este tema significa, para algunas personas vinculadas al mundo de la EP, una dificultad, y surge la pregunta de si la pedagogía es un tema propio y específico de los educadores populares.

aspectos sociales y políticos, haciendo de la intencionalidad política de la acción su único núcleo fundante, señalándose el trabajo sobre lo pedagógico como una desviación que intenta despolitizar la EP, llevando a señalar a quienes trabajan esta problemática como Pedagogicistas.

En el debate estas cuatro posiciones emergen desde uno de los puntos, y en ocasiones se mezclan argumentaciones de una y otra.

Desde dónde se incluye la Pedagogía.

Desde nuestro punto de vista, el hecho de hablar de educación popular, nos habla en sus dos términos con los cuales se enuncia, de dos mundos que se encuentran para construir una nueva síntesis y ése es el hecho nuevo que hoy transita por los caminos de los países del tercer mundo, términos que

Educador colombiano investigador del Centro de Investigación y Educación Popular, CINEP.

nos refieren a ese nuevo quehacer práctico-teórico. Al hablar de lo educativo, se construye un vínculo con una tradición que ha sido una constante en la historia de la humanidad, y que se hace necesario recoger para negar o para llevar a un punto de vista diferente. Hay que decir que en nuestro caso lo recogemos para producir una recontextualización, y recuperar su entendimiento como socialización, hecho que coloca nuestra acción más allá de lo formal o no formal, pero operando también en esos ámbitos.

También el otro término de nuestra definición básica: lo popular, nos inscribe en una historia en la cual su uso tiene connotaciones específicas y en ese sentido, nos negamos a reconocerlo en la tradición populista latinoamericana, como en la visión de masas que la derecha mundial le otorgó a finales del siglo pasado, o al empobrecimiento de una mirada antropológica que lo culturaliza en el folklore. Pero hacer ese proceso ha significado también una discusión básica con la idea y concepción de la clase derivada del marxismo, recogiendo la idea de Pueblo de los primeros anarquistas, ubicando allí su sentido político y su pasado histórico en el rastreo todavía incipiente de la nueva historia francesa, italiana e inglesa (Le Goff, Guinzburg, Duby, Samuel, etc.).

Los esfuerzos en estos 400 años desde Comenius, pasando por Herbart, Pestalozzi, Freinet, y muchos otros se han visto reducidos a un pensamiento que reduce lo pedagógico a lo puramente instrumental.

Este ejercicio de ubicarnos en tradiciones específicas, de pensar de dónde derivamos nuestra acción y nuestra concepción, es un ejercicio que apenas comienza, pero necesario en estos tiempos, en los cuales la EP tiene que construir un pensamiento de fundamentación que le permita participar en la discusión y construirse cada vez más sólida-

mente. Y es ahí donde la pedagogía se ve como referente obligado de la educación popular, en el horizonte de reconocerse en una tradición educativa.

Qué es lo Pedagógico

Si existe un saber en la tradición occidental que ha sido negado ha sido el pedagógico. Su emerger se ha visto ahogado por otras disciplinas que siempre han pensado por él: la filosofía, la teología, la psicología, en todas las escuelas, la economía, la medicina, hasta el mismo marxismo coloca este quehacer en manos de los políticos y los sociólogos. Los esfuerzos en estos 400 años desde Comenius, pasando por Herbart, Pestalozzi, Freinet, y muchos otros se han visto reducidos a un pensamiento que reduce lo pedagógico a lo puramente instrumental. Usando un término de Michel Foucault, diría que: La pedagogía en la educación se ha visto obligada a elaborar su estatuto y fundamentación partiendo de ser un "saber sometido", hecho que hermana búsquedas con la educación popular, para hacer ese tránsito entre saber y conocimiento elaborado.

Para hacer el tránsito de lo pedagógico en la EP se hace necesario ver algunas comprensiones que se tienen de ella en las discusiones de estos tiempos.

- a) Ve a la pedagogía como un saber que transita los pasos de la disciplinariedad, centrando su objeto de estudio en el **Saber de la Enseñanza**, con un lugar social: la Escuela, y un practicante específico: el Maestro.
- b) Se plantea que la función social de la escuela es: desarrollar una cultura académica, y la función del maestro es lograrla, y la pedagogía se referirá a ese **Proceso Comunicativo** (en sentido Habermasiano), que garantiza la apropiación y desarrollo de esa Cultura Académica.
- c) Se ubica la Pedagogía como **La Metodica** que garantiza la realización de los objetivos en los procesos de Enseñanza Aprendizaje.
- d) La Pedagogía se va a entender como "un aparato instrumental de la ideología, un sistema signifiante que elabora sus propias normas a partir

de otras disciplinas y construye una serie de instrumentos (reglas) para incidir en los discursos no pedagógicos"; al entrar a la escuela es: "**La Intervención sobre los Discursos** que se convierten en objeto de conocimiento escolar".

- e) El ser de la pedagogía se hace visible en los **Modelos Pedagógicos** que hacen **Concreto**, el proceso **Enseñanza-Aprendizaje**, donde existen múltiples variables para determinarlo: Eje, metas, relación maestro-alumno, contenidos, metodología, papel del docente, etc.
- f) Otros se diferencian; plantean que la pedagogía no se agota en la enseñanza y su saber específico, ni en el saber del aprendizaje, ya que la **Pedagogía** cubre un espectro más amplio y cubre **Todas las Relaciones que se Construyen para Garantizar los Procesos de Enseñanza**.
- g) El emerger real de la pedagogía sólo va a ser posible entendiendo ésta como un **Saber de Docencia** o sea de aquel que hace cotidianamente el acto de enseñar y que es más esa práctica que una teoría.

Como vemos en este acercamiento parcial y recortado, existe una heterogeneidad de concepciones de lo pedagógico, haciendo que no exista una mirada unívoca de ella. Convirtiéndola en un campo equívoco y ambivalente, pero haciendo coincidir comúnmente sobre ella los siguientes elementos: **Saber-Conocimiento-Enseñanza-Aprendizaje-Relaciones**. De la manera como se conciben e interactúan esos elementos entre sí se va a construir la concepción de la pedagogía. Lo que dificulta la búsqueda al interior de los educadores populares, ya que unido a la indefinición de sus dos términos básicos se va a unir la inclusión en su reflexión de un término equívoco entre los concurrentes a las disciplinas del saber educativas.

La Pedagogía en Educación Popular.

De entrada, reconocer a la educación popular como operando sobre los procesos de socialización significa que

estamos actuando sobre esas diferentes esferas de la vida en las cuales existen relaciones que son susceptibles de: entregar, intercambiar, negociar, dialogar, aportar saberes y conocimientos, así sean estos prácticos o teóricos.

Es decir, operamos sobre esos procesos que la discusión educativa denominó y diferenció en la década del 80 como: informal, no formal y formal.

Informal: referida a esos procesos cotidianos donde se adquiere y se acumula conocimientos, capacidades y actitudes.

No formal: la que se hace en contextos no institucionalizados, fuera de la estructura formal.

Formal: la organizada y sistemática que se realiza en instituciones y conduce a títulos.

Si bien reconocemos lo difícil de estas concepciones, nos sirve para aclararnos.

La sociedad hoy se encuentra con procesos de socialización ampliada, visibles a través de los procesos de la imagen y el espectáculo, lugares por excelencia de socialización de nuestros jóvenes y adolescentes, produciendo una sociedad que ha desbordado ese entendimiento de educación cerrado a la escuela y la familia, ampliando hoy el espectro de mediaciones y dispositivos mediante los cuales se producen hoy nuevos signos y significados, y transformando los mecanismos con los cuales se apropian culturalmente de ellos.

Este proceso ha llevado lo informal más allá de lo pensado en la década del sesenta, en cuanto en la gestación de esas nuevas formas culturales de apropiación de los mensajes y contenidos, ha producido una pedagogización de la vida cotidiana, que existiendo ella, no puede negar esos otros ámbitos de relaciones sociales en el saber y el conocimiento donde ha operado tradicionalmente la pedagogía: escuela, familia, instituciones del saber.

En ese sentido, la pedagogía en educación popular va a entenderse como ese saber práctico-teórico de las relaciones sociales del saber y el conocimiento generados por los educadores populares. En este entendimiento, saber y conocimiento, siempre son relaciones de poder en el ámbito del saber.

En ese sentido, ella (la pedago-

gía) es visible a través de los dispositivos que desarrollamos para reestructurar los códigos culturales (del saber y del conocimiento) dominantes y construir conocimientos que se muestran a través de la práctica social que puede ser teórico-discursiva o de simple experiencia de vida cotidiana. Es decir, la pedagogía es la concepción global, pero opera en el campo de las mediaciones, que se hacen visibles a través de los procesos comunicativos (simbólicos y materiales) con los cuales realizo mi acción.

El saber sistematizado interesa a la escuela para convertirlo en saber escolar. A la educación popular le interesa para ponerlo en relación con la producción de él mismo; es decir el educador popular va al conocimiento y al saber no para transmitirlo, sino para desentrañar sus relaciones y avanzar en el proceso de producirlo. O sea, favorece un cambio en el lugar social del conocimiento como producción, ya que buscamos producirlo no sólo en la frontera de la ciencia, sino en todos los niveles; que los hombres de sectores populares esclavizados en el trabajo manual, se reencuentren en un proceso de producción de saber y conocimiento a su nivel, que le permita reconstruir las relaciones entre: trabajo manual y trabajo intelectual.

con la pedagogía la educación popular tiene una tarea, y es sacarla de la cárcel de la escuela

Por ello también surge el entendimiento de algunos de esos elementos que operan en el elemento pedagógico de la educación popular, que coadyuvan a la realización de la actividad educativa, pero que no son la EP¹.

El Método: se referiría a caminos, pasos sistematizados, en ese sentido, existirían los métodos.

La Metodología: Sería la reflexión global sobre los métodos que nos permitirían ver encuentros y desencuentros.

La Didáctica: La parte del saber pedagógico que piensa específicamente los procesos de la relación es apro-

piación del saber y que se hace específica según sectores, hablaríamos de didácticas.

Los Dispositivos: Esos elementos concretos (técnicos) que se organizan para garantizar la construcción del proceso que se busca.

Si revisamos con detalle estos cuatro elementos nos encontraremos que faltan elementos componentes de la acción educativa popular que son específicamente pedagógicos. Ello significa que deben ser buscados en otro lugar, ya que en ese proceso de operar esa pedagogía general, se hace concreto en esos espacios donde actúa, y allí tendríamos que hablar de pedagogías en plural, ya que adquiere una conformación didáctica y de dispositivos diferentes según el espacio en que opere. Es decir, no es lo mismo en procesos formales que en procesos informales o no formales, por eso no se va a poder hablar de un método o una metodología única en la EP. Como punto de partida para planteamos esa comprensión plural de pedagogías, nos sirve retomar la diferencia que establece Mario Osorio Marquez² quien diferencia:

- Pedagogías prácticas educativas directas.
- Pedagogías de la educación institucionalizada.
- Pedagogías de prácticas colectivas en el espacio público.

Si nos damos cuenta, coincidiría con los procesos informales, formales y no formales, en donde lo informal y no formal sería transformado por los procesos de la nueva socialización.

El debate está abierto, son pequeñas manchas sobre un largo camino por construir. De esta reflexión infiero que también con la pedagogía la educación popular tiene una tarea, y es sacarla de la cárcel de la escuela, que es donde la ha encerrado el discurso ilustrado y los sistemas nacionales de educación. Sólo un trabajo a fondo de reflexión y práctica nos permitiría avanzar.

1. Retomo acá algunas ideas de Carlos Eduardo Vasco, de su interpretación para la EP soy yo responsable.

2. Osorio Marquéz M. La Pedagogía Cienclado Educador. Nijui Editora,

Educación y Democratización:

Notas sobre la descentralización educativa.

Jorge Osorio *

■ En América Latina, es evidente, que el contenido de una nueva propuesta de educación está íntimamente relacionada tanto con los objetivos políticos de la democratización como de la consecución de una "educación de calidad", esto es de una educación capaz de socializar conocimientos universales y particulares útiles para la realización humana integral, para la práctica de los derechos de la ciudadanía, para el ejercicio de la autonomía cultural y para la plena inserción de los hombres y mujeres en la vida productiva. Estas propuestas deben entenderse en la perspectiva de una educación que se define como un proceso contribuyente a la generación de un orden ético y político que respete las diferencias, que promueva la participación y la autonomía, así como la generación de poderes civiles capaces de profundizar la práctica democrática a través de procesos permanentes de distribución social del poder.

En este contexto el desafío de las políticas educativas es compatibilizar calidad, pertinencia, eficacia y equidad. El rol del Estado en este campo sigue siendo estratégicamente clave. Si bien existen factores objetivos que explican el debilitamiento de su capacidad de acción en toda la región, es innegable que la responsabilidad estatal en el campo educativo sigue estando vigente. La transferencia de responsabilidades desde el Estado a la sociedad civil no garantiza automáticamente una mejor calidad y eficiencia de los servicios educativos, ni una mayor participación de los actores sociales en el control de las mismas.

Lo que sí se debe someter a discusión es la orientación de esta responsabilidad estatal en la actualidad, y más concretamente, el rol de la política pública educacional en el proceso de democratización de nuestras sociedades. Sin duda, este tema nos remite a una problemática más amplia cual es la de las formas y contenidos que deben adoptar las

El tema de la descentralización democrática es uno de los puntos centrales de la agenda política de la región. No es, sin embargo, un tema que suscite un consenso global, puesto que existen diversas tendencias cuyos enfoques políticos y técnicos son contradictorios. Un análisis de la relación entre educación y descentralización democrática supone cotejar estas tendencias y sus efectos políticos.

relaciones entre el Estado y las organizaciones de la sociedad civil en una perspectiva democratizadora.

Equidad y Eficiencia

El marco de esta discusión debería permitirnos relacionar la democratización de la sociedad con la implementación de políticas de equidad que respeten a su vez los problemas de eficiencia en la gestión, asignación de recursos, calidad de la educación y responsabilidad por los resultados.

En los últimos años se ha venido sosteniendo que el marco más adecuado para el desarrollo de tales políticas serían los procesos de descentralización.¹

Sin embargo, tal como los señalamos al principio, no existe una tesis unívoca acerca del significado de la descentralización en cuanto proyecto político.

En general existen dos grandes propuestas al respecto: la neoliberal y la democrática. Ambas propuestas se nutren de un diagnóstico relativamente común. Señalan la excesiva centralidad del Estado con respecto a la sociedad y manifiestan que tal situación obstaculiza tanto la modernización del Estado como el fortalecimiento de la sociedad civil.

Tres son los ejes sobre los cuales disputan ambas tendencias: la descentralización del Estado en lo administrativo, la privatización de las empresas estatales y la democratización política. Para el enfoque neoliberal la descentraliza-

* Actual Secretario General del CEAAL.

1. Ricardo Hevia, Iván Núñez, "Crisis en la relación centralismo-descentralización educacional en América Latina", PIIE, Santiago, 1988. Ver además el estudio de Ricardo Hevia, "La Política de Descentralización de los Sistemas de Educación Básica y Media en América Latina: Estado del Arte", REDUC, 1989.

ción en lo administrativo significa plantear el nivel local del Estado como el ámbito en el cual éste debe apoyar su capacidad de administrar y gestionar servicios, cuestionándose el que detrás de su propuesta de descentralización se oculte una interpretación tremendamente centralista del poder político. Se privilegia la "governabilidad", cancelándose toda posibilidad de ejecutar programas descentralizadores a través de procesos participativos.

Su modelo de apertura democrática es restringido y se desarrolla a través de consensos ambiguos y cupulares.

Para el modelo democrático el asunto no está esencialmente ni en las privatizaciones, ni solamente en la modernización del Estado por la vía de la descentralización administrativa. Su propuesta está articulada en torno al eje de la democratización, lo que significa un replanteamiento del rol del Estado, su reforma democrática y una profunda transformación de la política. Se valora igualmente la descentralización territorial del Estado en cuanto ella puede generar nuevos espacios de gestión local que permitan la generación de verdaderos poderes civiles capaces de proyectar una orientación cultural democrática y de administrar eficientemente las instituciones del poder local (municipios, por ejemplo). Este modelo democrático de descentralización se sustenta en formas de ejercicio democrático en la base y concibe que es posible la generación de instituciones que permitan practicar esta descentralización también como una forma de control del poder estatal y de perfeccionamiento de las instituciones democráticas vigentes.

Según este modelo la descentralización educativa se la concibe como una dimensión de una reorganización democrática profunda del Estado y de una reforma educativa que se inspira en una lógica democrática-participativa cuyo objetivo es otorgar autonomía de decisión a las instancias locales para la administración educacional, en base al criterio de una distribución social del poder. Esto implica, entre otras cosas, la responsabilidad de tales instancias en el manejo económico de los recursos y en la adecuación de la planificación curricular a las necesidades de la comunidad local. Esta definición no se contradiría con la necesidad de compatibilizar los planes de desarrollo educacional a nivel local con la planificación requerida desde los niveles centrales, comprometería más directamente a las comunidades locales en el control de la eficiencia, calidad y equidad de la educación y permitiría dar impulso a la renovación de las prácticas educativas locales.

Este planteamiento democrático nos señala la importancia de concebir la descentralización como un proceso conflictivo, que tiene que ver tanto con la toma de posiciones en el Estado, tanto a nivel local como nacional, como con el desarrollo de un modo de hacer política verdaderamente participativo y eficiente. A diferencia de las versiones neoliberales y tecnocráticas no plantea la eficacia como algo contradictorio de la participación, sino como dos lógicas de alcance político que deben articularse.

En base a los argumentos anteriormente indicados podemos señalar entonces que el planteamiento de la relación de educación-descentralización democrática no se restringe a una discusión sobre modelos organizativos de ges-

ción educacional. La interrogante clave es política y consiste en cómo generar y desarrollar una política educativa que garantice la equidad, la eficiencia, la democratización, la innovación y el fortalecimiento de los poderes civiles locales.

Si nuestro horizonte es una educación de calidad para profundizar la democracia debemos señalar que lo educativo es antes que todo un problema de sentido cultural.

Sentido cultural de la educación

En la perspectiva de este enfoque el tema del cambio educativo y el de la construcción de una educación de calidad no es sólo un problema de la educación escolarizada. En décadas anteriores el debate educativo planteó los temas de cambio y calidad en el contexto de una definición de educación que la privilegiaba como factor de crecimiento económico, fuerza de movilidad social, y medio eficiente de promoción individual. En el marco de estos análisis se emprendieron proyectos globales destinados a fortalecer los procesos de expansión, universalización, masificación y cobertura educativa. La calidad de la educación se transformó en un problema contradictorio y surgieron una variedad de conceptos destinados a objetivarla en función de tales definiciones.

Si nuestro horizonte es una educación de calidad para profundizar la democracia debemos señalar que lo educativo es antes que todo un problema de sentido cultural. Esto significa plantear una educación para la identidad y la autonomía, a la vez que significa el reconocimiento de la heterogeneidad cultural de los sujetos educativos y las consecuencias que esto tiene para la organización del proceso educativo mismo.

Otro aspecto relevante tiene que ver con la pertinencia de los conocimientos y de la relación que este objetivo tiene con la existencia de un tipo de educador capaz de organizar los procesos de elaboración y apropiación de los conocimientos de tal manera que se garanticen aprendizajes rigurosos, creatividad cultural y capacidad de dar cuenta de la realidad, y que se promueva que los participantes del proceso educativo asuman prácticamente los desafíos de la vida cotidiana, social y productiva. El educador entonces no puede ser sólo un instrumentador de técnicas didácticas sino un intelectual capaz de entender, promover y sistematizar la reflexión y la práctica pedagógica que se desarrolla en el proceso educativo.

Esta práctica deseable implica, la necesidad de desarrollar una teoría de la política y la cultura que analice el poder como un proceso activo, que forma parte de un equilibrio continuamente cambiante de recursos y prácticas en la lucha

por privilegiar formas específicas de designar, organizar, experimentar y transformar la realidad social.²

la función docente está en crisis lo que implica, entre otras cosas, la escasa confianza en la habilidad de los educadores escolares para ejercer un liderazgo intelectual y moral.

La educación debe concebirse en cuanto política y examinar como se producen los procesos culturales y de poder en relación al proceso de democratización deseado. Como sostiene Henry Giroux, sólo esta consideración estratégica permitirá que las instituciones educativas lleguen a ser esferas públicas democráticas y donde los educadores sean verdaderos intelectuales transformativos. No está demás señalar que la función docente está en crisis lo que implica, entre otras cosas, la escasa confianza en la habilidad de los educadores escolares para ejercer un liderazgo intelectual y moral. En este sentido será preciso desarrollar una perspectiva teórica y práctica que defina la naturaleza de esta crisis y al mismo tiempo otorgue un punto de vista alternativo sobre la formación y el trabajo docente.

Obstáculos y Estrategias.

Es preciso que conjugemos el lenguaje de la crítica con el de las posibilidades. Por ello es necesario plantear en este comentario una visión aunque sea panorámica de aquellas tendencias inerciales que son potenciales obstáculos a un proyecto de descentralización democrática. Por ejemplo, señalamos la tendencia tecnocrática del aparato público que reduce el problema de las políticas públicas y el de las relaciones Estado-sociedad civil a un asunto de alcance meramente pragmático y técnico, con el sesgo autoritario que esto significa, que inhibe, a la vez, la participación social democrática. Otra tendencia es el privatismo que plantea una política pública a la defensiva, que se fundamenta en la aceptación prejuiciada que el Estado es ineficiente por naturaleza, traspasándose todas las funciones estatales posibles a ese supuesto modelo organizativo superior que es la empresa privada. Por último, el elitismo, que subyace en aquellas reformas administrativas que son resultados de estrategias iluminadas, que desprecian la participación de los involucrados por considerarla inviable de antemano.

Si se trata de proyectar la educación en cuanto proceso contribuyente al fortalecimiento de la democratización es fundamental definir ámbitos de decisión técnica-política que se nutran de las definiciones políticas y conceptuales ya planteadas. Es necesario implementar una racionalidad estratégica que sitúe el proyecto educativo para la democracia en un proceso de articulación e impulso de acciones estatales

y sociales a la vez.

Es preciso que esta racionalidad estratégica emerja de las realidades contextuales vigentes, del escenario político y de las coyunturas institucionales realmente existentes.

Esta propuesta estratégica exige que el Estado y las organizaciones de la sociedad civil sean actores capaces de tener interlocución. Sólo de esta manera se puede pretender la descentralización. No se debe restringir a los procesos educativos escolarizados sino abarcar también una diversidad de acciones sociales y educativas orientadas al desarrollo humano, que se despliegan en distintos espacios de la vida social y cotidiana. El Estado debe animar y dinamizar este proceso.

Amplitud de la Descentralización.

¿Cuáles son aquellas acciones que nos permitirían avanzar en una práctica de descentralización? En primer lugar, el fortalecimiento de la capacidad de convocatoria de la administración estatal, lo que exige tanto el mejoramiento de la calidad de los cuadros de personal con que ella cuenta en todos los niveles, como la construcción de un nuevo estilo de relación entre el Estado y la sociedad civil, que supone superar patrones tradicionales en el trabajo educativo estatal y proyectar la gestión pública hacia las organizaciones de la sociedad civil para trabajar con las realidades y situaciones de los diversos sujetos educativos que están en ella.

La austeridad en los recursos debería dar lugar, además, a proyectos innovadores multiintegrados capaces de desarrollar cooperación horizontal entre el Estado y las organizaciones educativas de la sociedad civil.

En segundo lugar, la apertura a la innovación, que destierre rutinas y rigideces; una innovación que no debe ser procesada burocráticamente sino más bien como un proceso de adecuación del fenómeno organizacional a las dinámicas que se generan desde la sociedad civil. La austeridad en los recursos debería dar lugar, además, a proyectos innovadores multiintegrados capaces de desarrollar cooperación horizontal entre el Estado y las organizaciones educativas de la sociedad civil. Una de las proposiciones de la reunión de Jomtien sobre "Educación para todos" ha sido precisamente la necesidad de movilizar nuevos actores en el proceso

2. Henry Giroux, "Los Profesores como Intelectuales. Hacia una Pedagogía Crítica del aprendizaje", PAIDOS, Barcelona, 1990. p. 151.

educativo. Para ello uno de los ámbitos principales a trabajar es el de la flexibilización de la gestión estatal para promover, facilitar y coordinar una mayor y permanente participación de nuevos sectores y organizaciones sociales y de nuevas iniciativas en la gestión educativa. Esto significa desarrollar un nuevo estilo de planificación, menos unilateral e impositivo, que requerirá la práctica de nuevas destrezas en la administración pública educacional.³

una propuesta de descentralización educativa no puede reducirse a la valoración abstracta de la vida cotidiana y de las organizaciones locales.

Las políticas de descentralización no generan por sí mismas procesos reales de democratización si no van acompañadas de esta racionalidad o intencionalidad estratégica. Por ello una propuesta de descentralización educativa no puede reducirse a la valoración abstracta de la vida cotidiana y de las organizaciones locales, de los valores colectivos que nutren estas organizaciones y de la capacidad de participación que tienen los sectores populares en proyectos que contribuyen al mejoramiento de su condición básica. Tampoco una propuesta de descentralización educativa puede agotarse en asociar de manera absoluta el éxito de ella misma sólo con el fortalecimiento administrativo de los municipios, si ello no va acompañado de una visión global que sitúe el espacio municipal de manera articulada a las dinámicas organizativas del poder a nivel nacional y en una perspectiva de democratización real del mismo.

No nos parece pertinente pretender debatir en esta breve presentación el carácter conflictivo que tiene en nuestras actuales condiciones políticas el desarrollo de una estrategia de descentralización educativa con democratización. No significa que éste sea un tema prescindible. Al contrario lo consideramos un problema clave. Sin embargo, si consideramos la propuesta de descentralización educativa como una propuesta en construcción y no suficientemente afianzada aún en un movimiento social, nos parece más importante señalar aquellas áreas temáticas que podrían ser asumidas por las organizaciones locales y los centros no gubernamentales de educación y desarrollo como plataforma básica de un proyecto de descentralización educativa facilitadora de la cultura democrática.⁴

En la perspectiva de una gestión educativa local existen a nuestro entender, dos grandes temas y desafíos a la vez: a) Los requerimientos educativos básicos de los sujetos y las comunidades locales para superar sus actuales límites educativos y su condición de marginalidad y pobreza. En este plano resaltan el analfabetismo, el fracaso y la deserción escolar, la inadecuación de la oferta educativa a las características culturales y sociales de los sujetos, la escasez de recursos, la deficiente formación de los docentes, la crítica situación de jóvenes y adultos jóvenes frente al desempleo.

Frente a estos problemas se impone el planteamiento de una estrategia de alfabetización y post-alfabetización articulada a las organizaciones funcionales y territoriales; el fortalecimiento de las capacidades educativas de las organizaciones ya existentes, valorándose para ello la formación de personal voluntario y la acción de los organismos no gubernamentales de educación popular; la implementación de políticas de educación de adultos orientadas a la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de éstos, lo que significa tanto formular una estrategia articulada entre la iniciativa estatal y las organizaciones de la sociedad civil, como plantearse el desafío de la formación de educadores para que sean capaces de implementar estas acciones educativas con adultos.

es preciso enfrentar el tema del rol de la escuela, sabiendo que esto no es un problema solamente pedagógico. Se trata de plantear cómo romper el aislamiento cultural de la escuela.

b) El replanteamiento del sistema educativo formal y más específicamente de la escuela pública. En este plano es preciso enfrentar el tema del rol de la escuela, sabiendo que esto no es un problema solamente pedagógico. Se trata de plantear cómo romper el aislamiento cultural de la escuela, permitiendo una articulación eficaz entre el currículum escolar, las culturas locales, las necesidades de aprendizaje de los sujetos educativos, el mundo del trabajo y las exigencias del ejercicio de la ciudadanía.

Los temas de la agenda frente a estos grupos de desafíos deberían ser: la redefinición de la educación básica, el enfoque pedagógico de la participación, el fortalecimiento del desarrollo y del poder local, la profundización de la participación democrática y del pleno ejercicio de los derechos de la ciudadanía. También deberían incluirse aspectos estratégicos-institucionales, tales como: el desafío de trabajar institucionalmente a partir de las realidades concretas de los sujetos educativos, las nuevas formas de coordinación institucional y de construcción de alianzas democráticas entre el Estado y las organizaciones de la sociedad civil, las modalidades de captar nuevos recursos y el fortalecimiento de los espacios institucionales, más potenciadores de la descentralización educativa, sus sujetos y soportes orgánicos.

3. Fernando Reimers, "Educación para todos en América Latina en el siglo XX: los desafíos de la estabilización, el ajuste, y los mandatos de Jomtien", Boletín Proyecto Principal de Educación, UNESCO, No. 23, pp 22-23.

4. Salomón Magendzo, "La descentralización educativa: facilitadora de la cultura democrática". Ponencia presentada en el seminario "Descentralización Educativa: Política pública y actores sociales", organizado por el PIIE, Santiago de Chile. Agosto de 1991.

La Descentralización Educativa Boliviana

Edgar Cadima G.*

"O inventamos o erramos"
Simón Rodríguez (1825)

Uno de los postulados de la educación popular es el de "partir de la realidad y la práctica de cada uno". Consecuentemente con ese criterio y luego de haber dado muchas vueltas al tema, lo más correcto parece ser el de partir de la actual situación boliviana para, desde ella, llegar a algunas posibles generalizaciones. Antes de avanzar en el análisis de la descentralización, es necesario estar claros que educación no es sinónimo de escuela. La escuela o la educación formal es una parte, o si se prefiere en términos matemáticos es un subconjunto, de un conjunto mayor cual es la educación. En este sentido, cuando se habla de descentralización de la educación, la referencia es a ese conjunto mayor que comprende la educación formal o escolarizada así como a los otros componentes educativos de la sociedad (educación especial, no-formal, familiar, abierta, etc.).

la descentralización educativa no es un fin en sí mismo, ni la varita mágica que resolverá por sí sola, los diferentes problemas de la educación

Esta advertencia es importante ya que, casi generalmente cuando se hacen referencias a la descentralización de la educación se cae en el reduccionismo de pensar en la descentralización de la educación escolarizada.

Desde hace algún tiempo, en muchos círculos de opinión se viene seña-

Plantearnos el análisis de la descentralización educativa de forma global, para América Latina, puede parecer una intención demasiado pretenciosa. Nuestras realidades nacionales y los grados de aplicación de políticas descentralizadoras son tan diferentes que el riesgo de equivocarnos de principio a fin es demasiado grande.

lando que la descentralización de la educación es la solución a toda la crisis por la que atraviesan las diferentes formas de educación, particularmente la escuela.

Antes de continuar, parece ser necesario señalar que la descentralización educativa no es un fin en sí mismo, ni la varita mágica que resolverá por sí sola, los diferentes problemas de la educación (escuela, universidades, medios de comunicación, familia, revalorización cultural, desarrollo científico y tecnológico, etc., etc.) Ella podrá jugar un rol positivo, conservador o negativo en la educación ya que es un medio que se concretiza en función de determinados intereses y/o perspectivas.

Ni la descentralización general del Estado, ni la descentralización educativa son neutras o asépticas. Al interior de ellas existen algunas diferentes estrategias y persiguen variados objetivos, en función de los sectores sociales que las

impulsan.

Una descentralización que persiguen los grupos de interés empresarial ligado a intereses monopólicos externos tiene una perspectiva diferente de aquella impulsada por los intereses de los sectores populares, de las nacionalidades que pueblan nuestro país y los países latinoamericanos.

La descentralización del Estado y de la educación que conciben las diferentes nacionalidades bolivianas, los aymaras, quechuas, guaraníes, mojeños, chiquitanos, chiriguano, movimas, mestizos, etc. es indudablemente diferente de la descentralización que buscan los grupos de poder urbano establecidos en las otras ciudades del interior que sufren los efectos del centralismo estatal secante y que a lo máximo que aspiran es a un traspaso de ciertos niveles de poder y administración a los grupos hegemónicos urbanos, en desmedro de las provincias y pueblos del interior.

La descentralización estatal en el marco de los intereses de los grupos dominantes, no resolverá ninguno de los problemas por los que atraviesa el pueblo, así como ninguna otra propuesta que proviene de estos sectores ha resuelto los innumerables y profundos problemas del pueblo, tal como lo demuestran muchas experiencias descentralizadoras en muchos países latinoamericanos. Es posible que en ese marco algo se haya agillizado, que algo haya tenido mayor o mejor tratamiento, pero

* Educador boliviano. Ex-coordinador Programa de Educadores Populares de la AIPE y Ex-coordinador del Plan Nacional de Alfabetización y Educación de Adultos del PNUD en Bolivia. Es miembro del Colectivo de Apoyo Metodológico del CEAAL.

las situaciones de pobreza, explotación y operación de los pueblos no se han modificado y esto no se debe a la incapacidad de estos sectores dominantes, sino a que sus intereses no coinciden con los intereses de los sectores populares y han hecho de la descentralización un mejor mecanismo para seguir ejerciendo su poder y marginando el resto de la población.

Una descentralización educativa, sin una coherente descentralización política, administrativa y económica del país, no será más que un triste empeño que antes de iniciarse estará condenada al fracaso.

En este contexto, la descentralización educativa corre un riesgo mayor ya que como la educación es un servicio que presta el Estado, es más seguro que ella deje de ser "la más alta función" de los gobiernos descentralizados y se convierta en mercancía que, en el marco de la oferta y la demanda, permita su abandono o la atención a aquellos establecimientos que se privaticen, generando una brecha mayor entre élites ilustradas y mayorías marginadas.

Una descentralización educativa, sin una coherente descentralización política, administrativa y económica del país, no será más que un triste empeño que antes de iniciarse estará condenada al fracaso. Para llegar a esta conclusión no es necesario llegar a ser adivino, sino revisar la historia educativa de nuestro país y recordar que el siglo pasado (1873) se intentó una medida de esta naturaleza que destruyó la frágil estructura educativa de la época, convirtiendo muchas escuelas en depósitos de mercancías, cerrando muchas otras y municipalizando las pocas que quedaron.

Sobre toda esta base es necesario señalar que la descentralización educativa, para que permita superar los

graves déficits de la educación boliviana debe inscribirse en un proceso de descentralización política, administrativa y económica del Estado en la perspectiva de las nacionalidades y etnias que pueblan nuestro país, otorgando mayores niveles de poder, participación y decisión a todos quienes se encuentran en las diferentes regiones, departamentos, provincias, comunidades y ayllus.

De manera mucho más concreta, para la educación escolarizada, la descentralización debe tomar en cuenta la constatación de que Bolivia es un país pluricultural y plurinacional, haciendo que la educación responda a ese aspecto central, a partir del cual se puede estructurar una educación intercultural y bilingüe en base a las pedagogías nacionales.

Entender de esta manera la educación, es lógico que no es posible una educación única para todo nuestro país, sino una educación descentralizada en función de las culturas en las que se desarrolla. Así podemos entender una educación intercultural-bilingüe andina u oriental constituido por diferentes subsistemas educativos en función de las nacionalidades y etnias que constituyen una región, revalorizando las culturas y cosmovisiones de cada una de ellas. De esta manera la educación podrá responder efectivamente a las necesidades, preocupaciones y lenguas propias, que partiendo de lo específico y diferenciado de cada una de ellas se pueda llegar a niveles cada vez más comunes y universales en los diferentes niveles educativos del sistema.

Una concepción de descentralización educativa de esta naturaleza puede ser perfectamente aplicable a otros países que contienen culturas y nacionalidades diferentes en su estructura social.

Es en este marco que las organizaciones no-gubernamentales (ONGs), aquellas realmente identificadas con el movimiento popular y que en Bolivia las definimos como Instituciones Privadas de Desarrollo Social (IPDS) pueden jugar un importante rol de revalorización y potenciamiento de las culturas nacionales.

Es muy importante y rico el camino recorrido por las IPDS en este proce-

so pero es necesario que sus experiencias trasciendan el estrecho marco local o experimental en que se vienen desarrollando y se proyecten en una dimensión macro, en una dimensión nacional, que permita una mayor generalización.

Los sectores populares... tienen todavía una larga lucha que librar frente a estos intereses, pero ello no culminará en éxito si solo se adscriben a una idea "modernizante" o descentralizadora que busca, con "nuevas" etiquetas, diferentes maneras de sometimiento y explotación.

El desafío es muy grande y la concretización de una descentralización educativa en función de los sectores populares exige la consideración de muchos otros aspectos (Currículum, años de escolaridad, participación de los medios masivos de comunicación, etc.) que va más allá de los integrantes económicos de los grupos de poder que se disputan la hegemonía.

Los sectores populares (nacionales, etnias, clases, etc.) tienen todavía una larga lucha que librar frente a estos intereses, pero ello no culminará en éxito si solo se adscriben a una idea "modernizante" o descentralizadora que busca, con "nuevas" etiquetas, diferentes maneras de sometimiento y explotación.

En ese largo camino, preñado de dificultades, existe el desafío de superar los cantos de sirena que se expresan por cierto facilismo que aparece al copiar modelos extraños que no se compadecen de nuestras realidades.

"O inventamos o erramos" ese fue el desafío que aún guarda vigencia, que lanzó Simón Rodríguez, el maestro del Libertador, tanto para la descentralización educativa como para los otros problemas que afectan a los sectores populares.

Escola Pública Popular: Escola Cidadã

Moacir Gadotti *

■ Tomo emprestada a expressão "escola cidadã" de Genuíno Bordignon (Revista Educação Municipal Nº4, maio de 1989), para a partir das suas colocações, e sua proposta de uma "escola pública única", responder, sinteticamente, a pergunta: o que poderia ser a escola, num sistema único de educação pública, integrante de qualquer sonho uniformizador?

Ela seria uma Escola Pública Autônoma, sinônimo de Escola Pública Popular, integrante de um sistema único (público) e descentralizado (popular).

Vejamos o que significa isso, primeiro através de um breve exame histórico da questão.

Contrapondo-se à Escola Tradicional, a Escola Nova começou com Rousseau que pensava em separar a Escola da Sociedade porque sustentava que ela pervertia a criança, nascida boa. Durkheim, ao contrário, sustentava que só a Sociedade podia tornar cooperativa, solidária, altruísta, uma criatura nascida egoísta.

Dewey propôs uma síntese entre essas duas posições opostas, aproximando escola e vida para formar democratas, cidadãos atuantes na sociedade.

Gramsci aceita a tese Deweyana, mas seu objetivo era formar governantes, o verdadeiro sentido, para ele, da preparação para a vida. Mas não se pode formar governantes se não forem sujeitos intelectualmente autônomos. Lenin sustentou essa tese, mas Stalin abortou a idéia. Assim, o socialismo teve que percorrer um longo caminho de estadolatria para descobrir uma verdade bem simples: a Escola Burocrática não forma governantes, mas governados.

Trata-se, portanto, de construir uma Escola Pública Universal (Sistêmica, igual para todos, unificada), mas que respeite as diferenças locais, regionais, a multiculturalidade, idéia cara e fundamental da Teoria da educação popular.

O grande desafio da Escola Pública está em garantir um padrão de qualidade (para todos) e, ao mesmo tempo, respeitar a diversidade local.

A burguesia nacionalizou a escola. Para construir a Escola Pública Popular necessita-se unir o Nacional com o Regional, inserindo o Popular no Público, ultrapassando à Escola Nacional e Estatal para chegar à Escola Popular.

cidã teria os seguintes princípios:

- 1) A Escola Pública Autônoma é antes de mais nada, democrática (para todos), democrática na sua gestão, democrática quanto ao acesso e permanência de todos. E, além disso, popular, isto é, tem um caráter social comunitário, espaço do público para elaboração de sua cultura.
- 2) Para ser autônoma não pode ser dependente de órgãos intermediários que elaboram políticas das quais elas é mera executora. Por isso, no sistema único e descentralizado, os técnicos dos órgãos centrais, devem prestar serviços nas próprias escolas. Uma escola poderia ter mais de um prédio ou campus como as Universidades. Portanto, todos nas escolas. O maior obstáculo a essa mudança está no aparato burocrático dos atuais sistemas públicos que contam com aproximadamente um milhão de funcionários.
- 3) A Escola Cidadã deve valorizar o contrato de 40 horas com dedicação exclusiva: 4 horas diárias de aula e 4 de outras atividades e substituições (equipe interdisciplinar). Valorizar a escola significa não levar trabalhos para casa. É no espaço da escola que a educação deve decidir. Fim do professor "bico" e profissionalização.
- 4) Ação direta: há uma crise das soluções universais e uma falta de ousadia na formulação de pequenas iniciativas. Valorizar a iniciativa pessoal e os projetos das escolas. O problema não está na crise da escola mas na crise do sistema (na rotina que ela produz). A crise do sistema aprisiona a escola à padronização sob o pretexto da democratização das oportunidades (mentira da escola burguesa e equívoco do socialismo burocrático).
- 5) A Escola Autônoma cultiva a curiosidade, a paixão pelo estudo, o gosto pela leitura e pela produção de textos, não aprendizagem mecânica. Propõe a espontaneidade e o inconformismo.
- 6) É uma escola disciplinada. A disciplina que vem do papel específico da escola (o sistemático é o progressivo).
- 7) A escola não é mais um espaço fechado. Sua ligação com o mundo se dá pelo trabalho. A escola autônoma procura unir-se ao mundo exterior pelos espaços sociais do trabalho, das profissões, das múltiplas atividades humanas. Ela é

Como seria essa Escola?

Resumindo em dez pontos, minha concepção da escola

* Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Brasil.

um laboratório do mundo que a penetra.

- 8) A transformação da escola não se dá sem conflitos. Ela se dá lentamente. Pequenas ações, mas continuadas, são melhores no processo de mudanças, que eventos espetaculares, mas passageiros. Só a ação direta de cada professor, de cada classe, de cada escola, pode tornar a educação um processo enriquecedor.
- 9) Não há duas escolas iguais. Cada escola é fruto do desenvolvimento de suas próprias contradições.
- 10) Cada escola deveria ser suficientemente autônoma para organizar o seu trabalho da forma que quisesse, inclusive contratando e exonerando, a critério do Conselho de Escola, realmente deliberativo.

Que Forças Poderiam Construir essa "Escola Cidadã"?

Como afirmamos em nosso livro: *Uma Só Escola Para Todos* (Petrópolis, Vozes, 1990, pp. 179-182), uma transformação necessária da educação nacional precisa juntar, antes de mais nada, as forças que até agora lutaram por uma educação para todos, democrática e de boa qualidade.

Identificamos essas forças em torno de dois movimentos básicos: o movimento em defesa da educação pública e o movimento por uma educação popular: o primeiro, mais concentrado na educação escolar formal e o segundo, predominante no setor da educação informal e na educação de jovens e adultos. Unir essas forças enraizadas na nossa história da educação, apresenta-se para nós como uma estratégia necessária para realizar com sucesso, a revolução democrática na educação. O isolamento e o antagonismo dessas duas forças tem emperrado o avanço maior da Universalização e Transformação da educação no Brasil.

Essa estratégia baseia-se na constatação de que os projetos educacionais, por melhores que sejam, mas elaborados apenas por especialistas e não enraizados no movimento vivo da educação, sempre fracassaram, mesmo os projetos que dispunham de grandes investimentos como foi o caso do MOBRAF.

Em 1989, realizamos para o INEP uma pesquisa evidenciando, com clareza, a existência dessas duas grandes forças vivas na educação brasileira. Qualquer novo projeto de educação deverá passar por elas, contar com elas, surgir da unidade delas.

Notamos que essas duas forças estão presentes ao longo de toda a nossa história da educação.

O primeiro embate se deu entre a Ratio Studiorum dos primórdios da educação jesuítica brasileira e o movimento iluminista que culminou com as Reformas Pombalinas, em meados do século XVIII. A expulsão dos jesuítas do Brasil, em 1759, é uma prova desse confronto. Quem pagou a conta do conflito foi a educação brasileira.

No século passado, sob a influência da Revolução Francesa, nasce o movimento pela escola pública liberal, que tem em Rui Barbosa o seu maior representante, o qual propôs adotar no Brasil o modelo norte-americano. A Revolução

Francesa propunha uma escola pública nacional, leiga, gratuita, universal e obrigatória, com o objetivo de formar o cidadão. Assim, tencionava superar, de um lado, à escola pública religiosa, cujo objetivo era a formação do bom cristão (como defendia Lutero), e por outro lado, à escola pública estatal, cujo objetivo era a formação do súdito, em particular do militar e do funcionário.

Na primeira metade deste século, tivemos o conflito entre o ensino público e o ensino privado, o primeiro defendido pelos liberais, como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, o segundo defendido pelas Igrejas, em particular a católica, e pelos novos empresários da educação que encontravam na Igreja uma justificativa para o seu comércio. Entretanto, não podemos encarar o ensino privado e público como duas modalidades separadas que se contrapõem em bloco, como já afirmou Dermeval Saviani. Nos dois blocos encontramos hoje defensores da escola pública. Não a escola pública burguesa, mas uma escola com caráter popular e com uma nova função social. Nessa nova concepção da educação, o papel específico da escola não é a apropriação individual do conhecimento, mas a geração de uma nova qualidade do conhecimento ligada a uma nova qualidade de vida, pela formação da solidariedade de classe.

A questão escolar não é apenas uma questão de democratização das oportunidades educacionais. Essa é uma questão profunda, de crise aguda, cuja solução exige utopias concretas como o que apresenta Bordignon.

A situação é esta: fâlecia do sistema, desânimo e falta de perspectiva do magistério, perplexidade da burocracia que imobiliza as escolas, porque dependentes de uma resposta "de cima" que não vem.

Temos uma direita que propõe desconcentrar as tarefas educacionais, mas concentrando o poder, para privatizar os serviços e jogar a responsabilidade exclusivamente nos indivíduos. Temos uma esquerda que quase exclusivamente se concentra na luta por melhorias salariais e defende o fortalecimento do Estado.

Onde, então, Buscar uma Saída?

Numa perspectiva utópica, que é mais forte do que as ideologias, porque nada tem a esconder. Ela poder ser transparente, sem táticas ocultas. A utopia propõe o retorno à comunidade, onde surgiu a escola. Para realizá-la é preciso que a comunidade defenda a escola como defende o acesso aos eletrodomésticos, ao transporte, ao esgoto, ao asfalto, à moradia, ao trabalho,... enfim, que ela defenda a educação como fundamental para a sua qualidade de vida. A escola pública única pode ajudar nisso. A sua potencialidade, entre nós, ainda, não foi descoberta.

Essa nova escola já está sendo construída na resistência concreta de muitos educadores, pais, alunos e funcionários. Escolas onde as crianças estão sentindo prazer em ir, prazer em estudar, "prazer em construir a cultura elaborada", como diz George Snyders. Essa escola não será abandonada pelas crianças. Porque ninguém larga, ninguém abandona, o que é seu e o que gosta.

La Educación Básica desde las Mujeres

Aportes para una nueva visión

Rocío Rosero *

Hasta ahora, la educación en los diferentes niveles se ha caracterizado por excluir a la gran mayoría de la población del acceso a los niveles básicos y no ha existido la voluntad política por superar este problema de magnitud universal. Las causas de esta situación sin embargo no se explican únicamente por la crisis y el empobrecimiento de los países, ni solamente por la incidencia negativa de las políticas de ajuste estructural ni por todos los problemas y deficiencias cualitativas y cuantitativas del sistema educativo. Hay deficiencias estructurales de otro tipo como la falta de conciencia sobre el papel de la mujer, así como la pérdida de valores humanos tales como el respeto y la solidaridad que han dado lugar a una crisis estructural más profunda. El conjunto de negaciones y exclusiones que reproduce el sistema de relaciones humanas y en particular la educación ha dado lugar, entre otros problemas, a que las mujeres que constituyen la mitad de la población mundial se encuentren en una condición desventajosa.

La pregunta es ¿cómo garantizar que la educación se convierta en un factor decisivo para alcanzar un desarrollo sostenido y centrado en la gente como sujeto principal?, y por lo tanto, que la educación no sea más discriminatoria. Esta gran pregunta nos lleva necesariamente a ubicar las relaciones sociales de género como un tema prioritario, es decir a replantear la concepción de las necesidades básicas de aprendizaje incluyendo la perspectiva

de la mitad de la población mundial que son las mujeres.

El presente artículo intenta precisamente contribuir con algunas reflexiones y propuestas al desarrollo de esta perspectiva y recoge las reflexiones realizadas en torno al tema al interior de la Red de Educación Popular entre Mujeres, afiliada al Consejo de Educación de Adultos de América Latina.

Hacia una Nueva Visión de las Necesidades Básicas de Aprendizaje desde las Mujeres.

En el documento "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: una nueva visión para el decenio de 1990" (Jomtien, marzo de 1990), se define la nueva visión de las necesidades de aprendizaje, a partir de componentes tales como: el nuevo foco de la educación básica, su alcance más amplio, la movilización de nuevos recursos, el establecimiento de nuevas alianzas y una mejor comprensión del medio de aprendizaje. Estos elementos, dice el documento, deben basarse en "lo mejor de las políticas y las prácticas actuales pero que vaya más allá de los niveles de recursos, las estructuras institucionales y los suministros convencionales existentes e incorpore todo lo que se necesite para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de

todos" (Op cit. p. 33).

Desde nuestra perspectiva, el énfasis fundamental de la nueva visión, ese IR MAS ALLA, se ubica justamente en la necesidad de dar un paso sustantivo en la comprensión de lo que es el aprendizaje en las condiciones actuales de vida de las mujeres y de la sociedad.

El proceso de aprendizaje lo es todo para los seres sociales; como lo dicen Humberto Maturana y Francisco Varela en su libro "El árbol del conocimiento": "No nacemos ni amando ni odiando a nadie en particular, ¿cómo entonces lo aprendemos?, ¿cómo es que el ser humano es capaz de llegar a odiar con tanta virulencia, como para llegar a destruir a otros aún a costa de su propia destrucción en el intento? (esto último comenzando incluso a aprenderlo en su propia familia), ¿sabemos acaso cómo opera nuestro sistema nervioso y qué relación tiene con el tremendo poder especificador de realidad que es la imitación conductual?"

Aquí está la clave. A la comprensión de este proceso debieran converger todas las fuerzas e intereses de las ciencias sociales". (Op. cit. Editorial Universitaria Chile. Sexta edición, 1990).

El proceso de aprendizaje implica

* Educadora ecuatoriana, licenciada en sociología y ciencias políticas. Fue vicepresidenta del CEAAL en el período 1987-1990. Fundadora de la Red de Educación Popular entre Mujeres y coordinadora de la misma hasta enero de 1992.

no sólo los conocimientos objetivos del mundo independientemente de quien está involucrado en el conocimiento, sino que implica además la situación propia personal e individual y por lo tanto subjetiva de ese proceso. Desde esta perspectiva el conocimiento implica el conjunto de relaciones sociales que se tejen cotidianamente.

Así, en una definición actual de satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje desde la realidad de las mujeres, nos desafía a tener en cuenta que existen múltiples negaciones: de clase, de etnia, de edad, de región, de creencias, que afectan en forma distinta a los dos géneros (hombres y mujeres) en tanto personas, e influyen decisivamente en la configuración y reproducción social. Por lo tanto, existe una problemática de discriminación¹ a las mujeres en este caso específico, que por lo demás constituyen el cincuenta por ciento de la población, lo que implica que hay que recuperar el ámbito del ejercicio de los derechos de la mujer como persona y como ciudadana.

Este conjunto de negaciones y discriminaciones si bien afectan de manera directa a las mujeres e inciden en su condición social y cultural afectan también a los hombres, al limitarlos de igual manera en el ejercicio de ciertas capacidades y derechos.

Una nueva visión de las necesidades básicas de aprendizaje desde las mujeres implica entonces una inclusión de la temática de género que no es otra cosa que introducir elementos que permitan una revisión crítica de los valores, conceptos, actitudes y comportamientos, con la finalidad de estimular el surgimiento de nuevos referentes culturales que permitan comprender las relaciones entre los género desde ópticas fundadas en la igualdad, la solidaridad y la paz. Esta es la visión crítica que propone el feminismo; como lo dice Marcela Lagarde "tenemos igualmente el derecho a definir el contenido de lo que es ser mujer y de compartir las definiciones para la construcción de una cultura democrática". (Lagarde, M. 1991. p. 3)

La incorporación de la visión de género entonces constituye un elemento fundamental de una nueva concepción de las necesidades básicas de

aprendizaje de la educación para hombres y mujeres, adultos, jóvenes y niños, de todos los estratos sociales, de todas las etnias y regiones. El gran desafío es precisamente introducir en todos los niveles educativos como un elemento permanente, destinado a superar el orden genérico-jerárquico actual.

Y "esta gran tarea no es parcelada y excluyente, es una propuesta de cambio global de las relaciones desiguales y subordinadas entre hombres y mujeres, blancos e indígenas, ricos y pobres; es un cambio que a la vez requiere el cambio de las relaciones humanas con la naturaleza y el ambiente, para lograr un nuevo ethos y una nueva propuesta cultural de solidaridad "(Red de Educación Popular entre Mujeres. Propuestas a la Asamblea General del CEAAL. Santiago-Chile, noviembre de 1990).

En este sentido, la nueva visión contiene una dimensión política puesto que implica una redemocratización de la sociedad a partir del reconocimiento de los derechos de la mujer, de la igualdad de oportunidades y de la construcción de la paz basada en la solidaridad entre los sexos y en la solidaridad social.

Esta nueva visión de las necesidades de aprendizaje implica entonces incorporar la Educación de Género, que tiene a la base el aprendizaje de las diferencias culturalmente establecidas y socialmente legitimadas, es decir una propuesta educativa que potencie el desarrollo de las identidades específicas, en este caso la identidad de género, lo cual implica una nueva comprensión y una conciencia reflexiva sobre sí mismo y sobre el género (una desconstrucción), orientada a la búsqueda de alternativas y enmarcada en la igualdad de derechos y en la solidaridad social.

Los Elementos Pedagógicos de la Educación de Género.

Una de las mayores limitaciones en la inclusión de la visión de género en los programas educativos se deriva del

escaso desarrollo de propuestas pedagógicas alternativas, hecho que tiene su explicación en la propia realidad cultural y en la ideología patriarcal. A nivel metodológico estas carencias se traducen en las limitaciones ya descritas en las prácticas pedagógicas, en las técnicas y en los materiales educativos que apoyan los procesos educativos.

Por su naturaleza, una propuesta de Educación de Género es "desestructuradora" de los esquemas establecidos, de los estereotipos, de las actitudes y comportamientos socialmente aceptados y que requieren como punto de partida el reconocimiento de las diferencias. En este sentido, la propuesta de una Educación de Género² es una lucha contra corriente, difícil pero posible. Es una propuesta en la que hay que definir:

- El o los ámbitos de incidencia de la propuesta educativa, que tienen que ver tanto con los sujetos involucrados como con las áreas temáticas a trabajar (por ejemplo: organización y capacitación de mujeres para la producción alimentaria con tecnologías apropiadas en áreas urbanas). No es lo mismo trabajar con un grupo de mujeres campesinas que con profesores de un colegio técnico o de una escuela del sistema regular de educación formal. Cada grupo, en cada contexto tiene particularidades que constituyen por así decirlo el punto de entrada de la propuesta educativa.

- El tema anterior nos lleva a un

1. La discriminación de género es un fenómeno que se produce en la sociedad a partir del hecho de ser hombre o mujer, es decir de las diferencias de sexo. Estas diferencias se convierten en jerarquías en las relaciones sociales a través de las creencias, comportamientos y actitudes cotidianas que secundarizan el papel de la mujer otorgándole un ámbito de acción reducido y subordinado. La discriminación de género se refleja en todos los niveles de la vida social: familia, trabajo, instituciones, educación, Iglesia, política, medios de comunicación, etc. y en diversos grados que llegan incluso a la violencia psicológica y física.

2. Propuesta realizada por Cecilia Amaluiza y Carlos Crespo, educadores del Centro de Educación y Promoción Popular, en el marco del proyecto "La Participación de las Mujeres en las Carreras Tecnológicas", que se encuentra ejecutando la Red de Educación Popular entre Mujeres mediante convenio con el Colegio Carlos Cisneros de la ciudad de Riobamba-Ecuador.

segundo elemento muy importante que es la valoración que hacen los sujetos participantes de la realidad: sus requerimientos, sus necesidades y aspiraciones y la posibilidad de realizarlos. Es cada vez más claro que los procesos educativos deben situarse en el nivel vivencial más pragmático y responder a la realidad individual (social, económica y política) de las personas. Este principio es válido tanto para la educación de adultos como para los distintos niveles de la educación regular.

- Por ello, un tercer elemento es el principio de contextualización del aprendizaje, es decir que es importante considerar que se trata de una educación que respete las condiciones actuales de la población, así como sus reales posibilidades de acceder a un cambio. Hay limitaciones estructurales que deben ser comprendidas por los actores o sujetos del grupo involucrado y que inciden en las limitaciones y potencialidades de acceso que busca la propuesta.

- Un cuarto elemento importante es la comprensión del hecho educativo como un proceso de aprendizaje permanente, que implica un reconocimiento, un descubrir que en los espacios cotidianos, en las relaciones e interacciones se reproducen distintas formas de poder y discriminación. Este proceso implica tensiones, crisis, conflictos, alteraciones y cambios en las relaciones porque es esencialmente un proceso de "deconstrucción de los núcleos enajenantes de cada género y de las relaciones entre ambos en las convivencias conyugal, filial, materna y familiar, en la vida doméstica, privada e íntima, así como en la pública". (Lagarde, M. *Ibid.* p. 3).

- Un quinto elemento importante es comprender que este proceso es personal y que es una experiencia individual en el sentido que afecta las relaciones más íntimas y cercanas; es decir que tiene una aplicación pedagógica inmediata y permanente. "No se trata de la asimilación de un discurso, sino de un descubrimiento personal y grupal. Por ello, no podemos pensar en situaciones de repetición conceptual, sino de experimentación vivencial que conduzcan a visualizar alternativas posibles. Esta distancia entre aprendizaje conceptual y la práctica puede acortarse

mediante procesos sistemáticos y sostenidos de capacitación" (CEPP-REPEM-. Modelo Pedagógico de Educación de Género. Quito. 1991).

En síntesis, una nueva visión de las necesidades básicas de aprendizaje desde las mujeres pone en el centro su condición de discriminación y lo hace a través de una propuesta de "rebelión y conciencia de la opresión de las mujeres y de nuestros deseos a la existencia plena en convivencia con hombres humanizados por una ética de libertades diversificadas y compartidas, sin opresión para nadie" (Lagarde, M. *Ibid.* p. 3).

En este sentido, la propuesta de Educación de Género es una propuesta de democracia para todos, es una de las fuentes de transformación global de la sociedad y la cultura.

Educación para el Cambio de las Relaciones Sociales de Género.

Una propuesta de esta naturaleza, que ubica en el centro de la acción educativa las relaciones de género, es decir los aprendizajes cotidianos de los seres humanos en su relación con las personas del otro sexo, se sustenta en una visión antropológico-cultural de la educación y en este sentido rompe con las concepciones tradicionales de educación bancaria y autoritaria.

Este enfoque, por otro lado privilegia básicamente la experiencia personal y comunitaria de los educandos y puede ser aplicable en los diversos ámbitos de la educación: sistema escolar, universidades, programas de educación no-formal e incluso en la socialización más inmediata a través de la educación informal en la familia, el medio de trabajo, la organización el partido y los diversos ámbitos de acción social, incluidos los medios de comunicación.

Desde luego la implementación de una estrategia como la propuesta implica un proceso en el que se establecen prioridades y ámbitos para ello, la Red de Educación Popular entre Mujeres afiliada al Consejo de Educación de Adultos de América Latina decidió poner en marcha para la próxima década una Campaña Latinoamericana bajo el

lema Trabajemos Por Una Educación Humana No-Sexista. En la Red comprendemos que este gran desafío implica producir un cambio de la mentalidad colectiva, un proceso de transformación de la ideología patriarcal a través de la creación de pautas de comportamiento y actitudes diferentes respecto de la división sexual del trabajo, significa poner fin a la jerarquía sexual y la desigualdad social tanto en los hombres como en las mujeres. En esta perspectiva, la educación juega un papel importante en la producción de una imagen diferente sobre el rol de la mujer en la sociedad, de ahí que la modificación de los contenidos educativos y las prácticas pedagógicas es una tarea urgente, necesaria y clave para contribuir a resolver la discriminación de género. Sin embargo, pensamos que la educación es una condición importante, estratégica para lograr la igualdad de oportunidades entre los sexos; un conjunto de acciones transformadoras en diferentes ámbitos hacen falta para lograr este gran ideal.

Junto a la familia y los medios de comunicación, la educación constituye un poderoso agente de socialización y perpetuación de los estereotipos, de los mitos, de las desigualdades y las jerarquías entre los sexos, basados en la autoridad y superioridad del hombre; lo cual oscurece e impide el real conocimiento de la condición de la mujer, de sus valores, potencialidades y proyecciones. De ahí que si bien se debe atacar la problemática a nivel de la escuela del sistema formal, hay también la necesidad de introducir cambios sustanciales en los agentes de educación informal y de la educación no-formal.

Es un hecho innegable que la educación influye en la participación económica de la mujer, en su nivel de ingresos, en el número de hijos que tenga, en la salud de ella y de sus hijos, en su participación política. En suma, la educación tal como se la lleva actualmente, no desarrolla el potencial humano y de lo que se trata en este caso, es de que el potencial humano de las mujeres sea considerado y valorado socialmente para construir nuevos valores de solidaridad en la sociedad. (Quito, octubre de 1991).

Universidade e Educação Popular

Mario Osorio Marques *

As considerações que aqui tecemos, embora situadas em um nível teórico-geral, aplicável a contextos diversificados, apóiam-se em práticas desenvolvidas pela Universidad de Ijuí no âmbito particularizado de sua atuação mais próxima, trazendo consigo forte acento pragmático das ações de que decorrem e que iluminam.

Iniciaremos com uma tentativa de perceber, ao menos no caso brasileiro que acompanhamos mais de perto, como se combinam a emergência do movimento popular e uma nova proposta de universidade sensível aos anseios das camadas mais amplas da sociedade.

A Emergência de Povo e a Universidade

Lembramos um congresso de sociólogos, realizado em Roma nos inícios da década de 1960, em que se apontava como fenômeno mais expressivo daqueles anos, a emergência de povo no Brasil. Dava-se o rompimento do pacto policlassista manipulador no acirramento das alternativas radicais "da revolução socialista ou da reintegração plena no capitalismo mundial" (Ianni;122;Cf.Wanderley:33-46). e, neste impasse, a jovem intelectualidade católica apelava para uma terceira via, "a do populismo indutivista, constituindo-se o povo em agente político por excelência, fonte da verdade e da autêntica

solução para seus problemas (Paiva:200).

Uma fracção da universidade, os estudantes em especial, influenciados pelo nacionalismo desenvolvimentista e pelo pensamento católico progressista de cunho social, percebiam na irrupção das camadas populares como categoria política com poder de decisão um forte apelo ao engajamento nas lutas sociais.

A União Nacional de Estudantes (UNE), que liderava o movimento estudantil universitário, passara, desde

1956, do controle dos partidos conservadores para uma coalizão de esquerda, sob a hegemonia da União da Juventude Comunista (UJC), até 1961. Em julho de 1961, davam-se o decisivo Conselho da Juventude Universitária Católica (JUC) em Natal e, logo após, o XXIV Congresso da UNE, em que a

* Professor na Universidade de Ijuí (RS-Brasil), sociólogo e pesquisador bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNP.

hegemonia passava a ser da JUC, com a bandeira da Reforma Universitária, segundo os ideais de Córdoba em 1918. Os Seminários de Reforma Universitária, de Salvador em 1961 e de Curitiba no ano seguinte, davam início a uma série de atividades de cultura popular, a partir do Centro Popular de Cultura e da UNE-volante, inscrevendo-se, além disso, a reforma universitária no rol das reformas de base preconizadas numa linha anticapitalista e revolucionária marcada pelo ativismo e radicalismo do Grupo de Ação Popular (AP). Aproximava-se ela também dos movimentos de alfabetização que trabalhavam com a cultura popular, nomeadamente com o Sistema Paulo Freire, com o Movimento de Educação de Base - MEB e com o Movimento Comunitário de Base de Ijuí - MCB (Cf. Marques, 1984: 58-63; 75-8; 284-7).

Esses anos de efervescência do movimento popular e do movimento estudantil não conseguiam, no entanto, mobilizar à universidade como um todo, obtendo apenas alguma adesão dispersa de docentes que se dispunham a assessorar os estudantes engajados. Não foram fecundos em realizações duradouras, mas o foram em sementes lançadas ao solo e que iriam emergir em lugares diversos, dentro e fora da universidade.

Contingente expressivo de ex-jucistas engajou-se no MEB, que persistia após 1964, graças à cobertura oficial do Episcopado brasileiro sensível à tática de não se acomodar sem desacomodar-se (Wanderley:383-408). Afóra isso, os movimentos populares de base que surgem e se afirmam a partir dos anos setenta e a mais recente conversão de organizações não-governamentais e mesmo de organismos oficiais denunciam, quase que regra geral, a presença de militantes daquele combativo movimento estudantil.

Atualmente, as preocupações, com a educação popular na universidade como um todo são exceção rara, mas é freqüente encontrar-se algum setor e, mais generalizadamente, algum grupo de docentes dispostos a uma colaboração com os movimentos populares, sob a forma de assessoria ou de pesquisa participante. Neste sentido, estruturou-se há pouco a Rede de Educação Popular de Universidades, ligada ao CEAAL. É a essa parcela da universidade, voltada à educação popular, que aqui nos referimos, buscando traçar algumas perspectivas de trabalho, hipóteses suscitadas por uma prática teimosa.

O Saber Popular na Universidade

Entendemos a universidade como instância da produção/circulação do saber sob a forma da relação educativa, uma forma que pedagogicamente leve à cidadania, das articulações políticas conseqüentes ao embate social amplo. A matéria-prima desse cultivo do saber não a encontra a universidade em si mesma, mas deve buscá-la nas práticas sociais dos homens, onde se enraízam os valores e as crenças, as ciências e as tecnologias. Cabe à universidade buscar integração/universalização dos saberes na mediação entre os conhecimentos localizados e dispersos que se produzem no mundo da vida e no cotidiano das práticas e os conhecimentos produzidos em outros âmbitos e na perspectiva de abordagens teóricas abrangentes.

Há uma difundida idéia de que, em sendo os

conhecimentos dos segmentos populares diferentes do saber universal produzido pelo avanço das ciências, seria tarefa da universidade e dos intelectuais realizar, por via de uma intervenção pedagógica, o acesso dos movimentos populares a esse saber científico consagrado. Nada de mais enganoso: nenhum saber é universal, e todo saber insere-se nas perspectivas de uma universalidade sempre em construção. Em substituição ao paradigma da consciência objetivante ou da objetividade impondo-se às consciências, sucede hoje o paradigma da razão plural dialógica na intersubjetividade (Marques, 1990:40-41), segundo o qual a verdade e a força política do conhecimento não é adequação dele a objetos precisos ou a teorias consagradas, mas é a aceitabilidade dele por parte da mais ampla comunidade daqueles cujas práticas nele estão concernidas.

A universidade é o lugar do diálogo dos saberes no intuito de se entenderem ao entenderem uns aos outros e ao revelar-se a incidência das mesmas determinações gerais nas particularidades de cada um, produzindo-se assim novos conhecimentos histórica e universalmente situados. Para isto constitui-se a universidade em comunidade intelectual aberta e diversificada, onde se alimenta a reflexão de todos em clima exigente da desimpedida circulação de idéias e de correntes de pensamentos divergentes. Não seria, por isso, ela universidade se não se fizesse aberta a todas as formas do saber popular, entre as demais formas do saber. Por sua parte, o saber popular necessita do clima oxigenante do debate universitário para se abrir à unidade a que aspira e à universalidade, inclusive como formas de poder político. Quem não conhece os outros e suas maneiras de conhecer não conhece a si mesmo nem aos próprios modos de saber.

O saber popular deve, assim, penetrar à universidade para o confronto de saberes, não para ser cultivado em cantinho aparte. E, neste confronto de saberes, é necessário que se tenha claro que o conhecimento só se constrói no uso da linguagem, não a partir dos códigos sofisticados e herméticos, mas a partir da linguagem usual no mundo da vida, ou no cotidiano vivido pela maioria da população, como comunidade lingüística fundante.

Trata-se, portanto, não de subordinar o saber popular e enquadrá-lo no chamado conhecimento "excelente" dos grupos fechados na lógica de seus interesses particularistas, mas de construir novos conhecimentos postos na lógica da razão de múltiplas vozes, que se enraíza no saber de experiências feito nas lutas pela emancipação humana, desde o cotidiano sofrido da população mais presa à realidade que importa transformar. É esse saber do povo que importa assumir a hegemonia política, o que só pode acontecer pelo confronto dele como os demais saberes, seja como aliados possíveis, seja como opostos na positiva alteridade que exige a afirmação de uns e outros como criadora contrariedade dos contrários em luta.

A Educação Popular na Interlocação Universitária

A universidade, na qualidade de espaço da razão de múltiplas vozes para interlocação dos interesses emancipatórios, congntivos e estratégico-instrumentais, como

lugar do encontro/confronto dos saberes, deve ensinar a todos eles oportunidades iguais de se expressarem em suas distintas formas e se auto-construírem em reciprocidades de reconhecimento e de superação.

A emergência dos movimentos populares como novos sujeitos coletivos organizados, protagonistas de própria história na ruptura da alienação cotidiana, na construção de melhores condições de vida e de uma nova cultura política aí enraizada, deve essa emergência encontrar seus espaços na universidade como lugar do reconhecimento dos próprios movimentos entre si e deles com as demais forças em atuação nos mesmos contextos, lugar do confronto de posições e da discussão com vistas a um auto-entendimento no coletivo ampliado.

A universidade é lugar privilegiado desse encontro dos movimentos populares consigo mesmos e com seus outros e da construção da unidade deles, uma construção que requer a percepção do que a cada um distingue e do que os distingue das outras maneiras de pensar. É no jogo das semelhanças e das discrepâncias que se constrói a identidade. Nem se trata de mero agrupamento de saberes, mas dá articulação deles na revelação do universal que cada um habita e que, assim revelado, pode ser percebido como incidente nas determinações da concretude das práticas de cada um.

A universidade, mais do que detentora de um saber, é clima da interlocução dos saberes na auto-reflexão e na autocompreensão deles como posse de si mesmos e na busca de uma universalidade sempre incompleta e aberta, capaz de revelar a congruência teórica das práticas situadas como práxis de intervenção efetiva. Não se trata de um corpus acadêmico observador neutro ou árbitro das disputas, mas de um corpus acadêmico diversificado em seus empenhos e nas formas e interesses que presidem a construção do saber. O que importa é o confronto de posições não como tal, mas como espaço para a expressão e instrumentalização teórica da diversidade, para que aí, em sua ótica e em sua práxis, os movimentos populares se afirmem com a segurança das próprias posições, com a competência teórica e com as capacidades exigidas para eficácia operativa de suas ações.

A educação popular na universidade exige a explicitação da relação educativa do face a face, ou melhor, do ouvido a ouvido do educador e do educando, ambos necessários um ao outro no processo do ensino-aprendizagem como continuidade da história humana, em que os saberes se tornam revelação criadora ao se enfrentarem com as diferenciadas situações problematizadoras. "Sem a finitude humana e as limitações que a educação supõe, sem o descompasso das temporalidades vividas e as rupturas com elas não haveria história, nem os homens seriam eticamente livres para transcender a mesmice da repetição" (Marques, 1988: 162; cf. 160-174).

E a relação educativa não se dá entre pessoas abstraídas de seu contexto histórico, entre meras subjetividades. Dá-se ela entre sujeitos sociais que se objetivam nos resultados de seu pensamento e ação e pela mediação do mundo social humano construído e em construção. O ensino-aprendizagem como confronto de provocação dos sujeitos e de suas objetivações realiza-se, assim, sobre conteúdos precisos, inseparáveis dos saberes e interesses com que são produzidos e utilizados, não como dados brutos que forneçam ou de que informem, mas como rede de relações em que inserem ao serem incluídos nas malhas da interpretação tecidas pela vida inteira dos sujeitos que conhecem e agem.

Em vez de operarem com conceitos já aprendidos e na forma em que foram aprendidos e que agora só necessitariam ser reproduzidos, trata-se, no ensino-aprendizagem, de os sujeitos produzirem, em entendimento comum, os conceitos com que irão operar para entenderem as relações com que lidam. Não se trata de chegar às soluções dadas às questões/problemas, mas de inventar, em cada situação e por cada comunidade de sujeitos, os conceitos com que irão operar sobre os temas que analisam. Isto não significa, é evidente, inventar de novo a pólvora, mas utilizar-se das conquistas já consolidadas pela humanidade e de que a universidade deve possuir pleno domínio, como modelos e instrumentos de uma reconstrução delas no nível das exigências dos tempos mudados e das peculiaridades de cada situação histórica, na concretude do mundo da vida dos educandos, não como categoria estereotipada, mas como coletivos sociais, nunca iguais sequer a si mesmos.

Trabalhar com a educação popular exige da universidade, ou melhor da fração dela que realiza esta opção, um esforço enorme de autoqualificação para as competências comunicativas, cognitivas e de ação, como responsabilidade ética assumida em decorrência do projeto político-pedagógico cujo entendimento, construção e condução constituem o alvo e fundamento da educação que se quer.

Referências Bibliográficas

- Ianni, Octávio. O Colapso do Populismo no Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.
- Marques, Mario Osorio. Universidade Emergente: o ensino superior brasileiro em Ijuí (RS), de 1957 a 1989. Ijuí: Fidene, 1984.
- Conhecimento é Educação. Ijuí: Ed. Unijuf, 1988.
- Pedagogia, a ciência do educador. Ijuí: Ed. Unijuf, 1990.
- Paiva, Vanilda. Paulo Freire e o Nacionalismo Desenvolvimentista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- Wanderley, Lutz Eduardo W. Educar para Transformar; Educação Popular, Igreja Católica e política no Movimento de Educação de Base. Petrópolis: Vozes, 1984.

¿Resucita el Modelo de la Educación como Formación del Capital Humano?

La educación popular frente a la capacitación

Marco Raúl Mejía

Han pasado 30 años desde que nuevamente¹ el tema de la educación popular fue abriéndose paso lentamente en América Latina.

Levantar un balance sobre lo logrado en este tiempo, resulta polémico, por cuanto hablar de educación popular en nuestro continente significa una opción interesada (de interés social).

■ Hablar de: educación popular, capacitación, y producción campesina, en estos tiempos, es en alguna medida una paradoja. Lo es en estos momentos de neoliberalismo campesino, ya que la homogeneización propuesta por este modelo en los sectores de punta de la economía, promete abandonar sectores sociales y temáticas de interés.

Sin embargo, la existencia de ese modelo en boga exige redoblar nuestros esfuerzos para que esos sectores golpeados logren crear posibilidades reales a nivel productivo, educativo y de vinculación a la sociedad; como mujeres y hombres interesados en el funcionamiento de la "polis", para rescatar la idea de política aristotélica.

Pensar hoy el problema de la capacitación exige hacer un ejercicio de reconstrucción histórica. En este ejercicio debemos hacer consciente la manera cómo la educación popular ha venido constituyéndose en América Latina, y mostrar los modelos de capacitación presentes. Esto debe permitirnos hacer un balance, y encontrar ahí los elementos que lleven a un nuevo paradigma de

capacitación, en este entrecruce de caminos históricos.

Tendencias que Confluyen en la Educación Popular.

Cuando se mira el camino recorrido por la educación popular en nuestros países americanos, nos encontramos que al conformarse el núcleo de eso que

hablo de esta nueva época, ya que existen lugares muy claros identificados en los cuales se habla de educación popular. Ellos serían:

- a. En la Reforma Protestante
- b. En la Revolución Francesa
- c. En los pensadores de las nacientes repúblicas americanas (Simón Rodríguez, Artigas, Sarmiento, Martí)
- d. En algunos pensadores de la Escuela Activa (Pestalozzi, Freinet)
- e. En los inicios de la lucha obrera en América a comienzos de siglo.
- f. En los intentos de construcción de universidades populares a comienzos de siglo (Perú, México, El Salvador, Cuba).
- g. En los intentos indígenas de construir escuelas para estos grupos (Warisata, en Bolivia).
- h. En las políticas educativas del Estado liberal en América Latina a partir de 1930.

hoy llamamos educación popular, confluyen diversas experiencias, de diferente corte y en diversas prácticas. Ese llegar desde diferentes lugares ha ido creando más o menos un cuerpo conceptual básico fundante de esas prácticas que hoy denominamos de educación popular.

Pero igualmente, esta mirada del lugar social desde el cual llegan los protagonistas, deriva también en una forma de desarrollar la actividad. Esto, por momento unilateraliza la mirada, convirtiendo los aspectos que esa tradición entrega a la educación popular, como los elementos fundantes de ésta, haciendo que ese sesgo de origen marque la concepción y la conceptualización que se tenga de educación popular.

Señalemos con claridad, que sólo el reconocer esas tradiciones nos va a permitir construir la discusión y la reflexión que nos permita plantearnos con claridad a qué nos referimos cuando hablamos de educación popular; es decir, el ubicarnos en una tradición nos va a permitir mirarnos a nosotros en nuestras acciones y en nuestras conceptualizaciones, de tal manera que nos determine una ubicación en ese que-hacer.

A continuación, abordaremos esas 8 concepciones y prácticas que confluyen en la educación popular y que permiten hablar hoy de ese tronco básico al cual llegamos o del cual partimos necesariamente cuando hablamos de educación popular en este Continente.

La Educación de Adultos.

Recordemos que la problemática de la educación de adultos se desarrolla en forma más permanente en la Europa en post-guerra, entre las dos guerras mundiales. Se presentaban problemas con los desocupados de la guerra, masas de campesinos que advenían a un mundo mucho más urbano. Y los que artes se ubicaban en las ciudades encontraban que se le había aplicado la electricidad a la industria, requiriendo ésta un nuevo tipo de obrero, más tecnificado, y que colocaba su capacidad en relación con un tipo de máquina diferente a la de vapor.

Estas situaciones llevaron a que

infinidad de personas fueran "reeducadas", en el sentido de adaptación a las nuevas circunstancias. Tanto se dió esta situación, que las Naciones Unidas convocaron al Primer Congreso Mundial de Educación de Adultos, que se celebró en Dinamarca.

Estas corrientes llegaron a América Latina a través de la Agencia Interamericana para el Desarrollo -AID- y con los voluntarios de servicio social que vinieron de diferentes países europeos. Así introducen en nuestro país la concepción de educación de adultos como aquella definida por la edad del destinatario de la acción y por desarrollarse de los procesos no formales, diferenciándose de los procesos escolarizados, y estableciéndose una distinción entre Formal y No Formal que por largo tiempo acompañará a la educación hasta nuestros días.

En nuestro medio, estas prácticas se expanden en el mundo campesino a través de la educación comunitaria, que se propagó en nuestro medio en la década del '50; y que tuvo en las "Mejoradoras del Hogar", de la Federación Nacional de Cafeteros, una de sus expresiones más visibles. Igualmente, a través de los programas de alfabetización de adultos que se iniciaron en programas de los ministerios de Educación Nacional.

Cuando estos sectores confluyen en ese núcleo que se desarrolla como educación popular, llevan de su práctica la exigencia de trabajar en procesos no formales, y con el mundo adulto.

El modelo capacitador de esta modalidad hace los énfasis en capacitación para el uso del tiempo libre de las mujeres campesinas y de pequeños poblados, así como en los procesos de enseñanza de técnicas agrícolas a los campesinos, pero colocando su mayor énfasis en los procesos de alfabetización. Estos consistían en aprendizaje de lecto-escritura y operaciones básicas a nivel matemático.

Los Grupos Cristianos Populares

En la Europa posterior a la II Guerra Mundial, se manifiestan algunos sacerdotes contra la diferenciación establecida por su carácter sacerdotal y plantean asumir la vida de los pobres. Y

van a trabajar a las fábricas, dando paso a la primera generación de sacerdotes obreros en países como Francia, Italia y Suiza.

Algunos de estos sacerdotes emigran hacia América Latina, ubicándose en países como Brasil, Argentina, Chile, Venezuela, comenzando a desarrollar una Iglesia que nace del pueblo. Ello comienza a confrontar el modus operandi de la Iglesia en nuestros países, denunciando la alianza entre poderes locales (políticos y económicos) con las jerarquías y la Iglesia en nuestro medio. De allí saldrán Sacerdotes del Tercer Mundo, Cristianos por el Socialismo, Sacerdotes por América Latina y otras variadas expresiones de este pensamiento.

Posteriormente, estas prácticas van a obtener una cierta legitimación oficial a nivel eclesial, a través de las conclusiones del Concilio Vaticano II (1963) y de la Conferencia Episcopal de Medellín (1968), dando paso a una corriente de acción y pensamiento desde la cual brotará la Teología de la Liberación.

Cuando ellos llegan a los sectores populares, centran su actividad educativa en el testimonio que se da. Este es manifiesto a través de la asunción de la vida del pobre. El objetivo fundamental de su presencia era lograr construir comunidad de vida cristiana a la manera de los primeros cristianos. Igualmente, enfatizan la necesidad de dar cierta capacitación productiva, para que la gente pobre tenga también la posibilidad de resolver sus problemas económicos.

Como fruto de estos procesos, centran su acción en la necesidad de construir participación, y para ello colocan mucho énfasis en los elementos que van a posibilitarla, logrando un gran desarrollo de las técnicas participativas y las dinámicas de grupos, como mecanismo de ayuda en los procesos educativos. Cuando estos sectores llegan a la educación popular, van a colocar como elementos claves en ella: la participación, el testimonio, y aportan las técnicas y dinámicas de grupos para los procesos concretos.

El modelo capacitador en este grupo coloca su fuerza en uno en donde convergen: pequeñas unidades pro-

ductivas, empresas comunitarias o de salud en los barrios o poblados, vinculados en torno a la parroquia. Igualmente, incluyen una lectura de la Biblia en una perspectiva de Teología de la Liberación; cursos de análisis de la realidad que aportarían a la toma de conciencia de los problemas del contexto donde se desarrolla la acción.

Estos tres elementos adquieren manifestación concreta en la organización de grupos comunitarios, que para el caso colombiano desembocarán en las comunidades cristianas de base y comunidades cristianas campesinas.

Su énfasis participativo genera que la capacitación en educación popular se convierta en el aprendizaje de técnicas y dinámicas de grupo, para ser replicadas en las diferentes actividades que se desarrollan.

La Izquierda Latinoamericana

A lo largo de nuestro continente, la Revolución Cubana desata una serie de voluntades organizadas que se plantean una distancia crítica de los partidos comunistas (PC) línea Moscú. En algunos casos ellos toman el camino de la lucha armada, y otros ahondan en procesos legales que les permitan configurar una opción de transformación social.

Estos sectores comienzan a tener un distanciamiento de los sectores más ortodoxos del marxismo, en la medida en que plantean que en nuestro medio social el proceso de transformación social no va a ser liderado por la vanguardia obrera, sino que va a ser fruto de una alianza de sectores sociales. Algunos llegan a configurar estos sectores con el nombre de lo popular, en cuanto obedece a condiciones específicas de nuestra formación social.

A su interior encuentran un vacío de formación política para sus militantes y recurren a ese proceso que se viene desarrollando y que ya algunos llaman educación popular. Estos sectores colocan lo central de esa acción educativa que desarrollan en la construcción de organización revolucionaria, que lidere los procesos de cambio. Igualmente, señalan la importancia de tener claro el horizonte revolucionario en que se mueve la acción educativa,

iluminado por la teoría marxista.

Cuando confluyen en la educación popular, van a centrar la acción educativa en la claridad con la cual se define la intencionalidad política de la acción; es decir, la identidad de la educación popular se juega, para estos sectores, en la intención de transformación revolucionaria con la cual ese educador emprenda las actividades que le toca realizar.

A nivel de capacitación, por parte de esta concepción de educación popular se va a dar un rechazo a los procesos de capacitación en una primera etapa, ya que van a identificar las acciones económicas que se realizaban con los grupos populares como un elemento reformista que retardaba los procesos de cambio revolucionario, único horizonte posible para estos sectores.

Posteriormente se evolucionó hacia una capacitación técnica, a la que se agregaba sumativamente elementos de marxismo que buscaban dar la conciencia crítica con la cual se develaba la dominación capitalista, haciendo puramente instrumental la actividad técnica.

El énfasis centrado en la construcción de organización tiene en la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos (ANUC) su expresión más visible. Los intentos de organización popular en un comienzo; luego los esfuerzos de control político de izquierda, y posteriormente de construcción de organización política desde su interior quizá sirvan para mostrar el auge y caída de este modelo en nuestro medio.

Movimiento Nueva Cultura

Surge de desarrollos de la Juventud Obrera Católica (JOC), de jóvenes obreros en Brasil en la década de los '50, en su vinculación a trabajos campesinos y en los barrios populares de las grandes ciudades brasileñas. Estos grupos realizan un trabajo de promoción, acompañado de actividades alfabetizadoras.

De este grupo de influencia, uno de sus miembros -tal vez el más preclaro- viene a ser Paulo Freire. La fuerza de su acción educadora la van a colocar en los procesos de toma de conciencia, que se hace posible a través de la lectura que se realice de la

realidad en la cual están insertas las personas.

Igualmente, se concede mucha fuerza a la cultura, como reorganización de la idea de clase, en la medida en que se pertenece a ésta, pero siempre marcados por las diferencias que se hacen explícitas a través de ese lugar social de referencia al cual cada quien se debe y pertenece. En ese sentido va a darle un proceso de identidad que se configura más allá de los simples parámetros económicos, y que busca en los determinantes culturales para producir una explicación más amplia.

Va a significar un paso adelante en un terreno nuevo, pues va a pedir una intervención en el plano de lo simbólico (imaginario colectivo) de los individuos; lugar de partida que permite organizar los procesos de concientización.

La importancia de trabajar lo cultural lleva a todo el planteamiento de que la mayor dominación que tienen los sectores oprimidos es la manera cómo han introyectado el opresor, una relación en la cual el hombre ha perdido su identidad. Cuando estos sectores concurren a la educación popular, llevan como elemento fundante de su acción el trabajar los procesos culturales mediante procesos de concientización.

Este abordaje de la educación popular impregnó muy fuertemente las políticas de reforma agraria en la década de los '60 en nuestro medio. Curiosamente, los primeros textos de Freire entran a Colombia en el '67 y '68, en el proceso de reforma agraria de Lleras, a través del profesor Joao Bosco Pinto.

El elemento capacitador básico fue el método de alfabetización socio-activo que, a partir de las palabras generadoras, llevaba a todo un aprendizaje lecto-escritor conjunto de la realidad y de las primeras letras. Este proceso acompañaba diferentes prácticas que se realizaban con sectores populares. Por ejemplo, la política de reforma agraria estatal, o en la organización campesina, las tomas de tierras. Fue un tiempo en el cual la concientización-alfabetización estuvo a la orden del día.

La Capacitación Técnica

Surge esta forma de acción en los sectores populares como una reacción

a los procesos de sobrepolitización que vinieron dándose en nuestro continente, en donde un énfasis en los procesos de toma de conciencia hicieron recaer la acción educativa en la apropiación de un discurso socio-crítico develador de la realidad.

Igualmente influye en el emerger de este sector la necesidad de complementar las acciones de las nacientes reformas agrarias con actividades complementarias de crédito, comercialización, tecnificación, etc., como coadyuvantes al proceso iniciado con la entrega de tierras a los campesinos.

También confluyen en esta corriente sectores de la iglesia católica que, como reacción a los sectores más radicalizados de ésta, buscan tener una presencia en medio de sectores populares, pero especialmente campesinos.

Para estos sectores, la acción educativa va a centrarse en la posibilidad de generar procesos de capacitación de diverso tipo y que den al grupo popular la posibilidad de tener una vinculación productiva directa, de la cual pueda derivar su sustento material.

Igualmente, con su desarrollo va encontrando que se hace necesaria una formación en aspectos contables que le permitan a estos sectores controlar el proceso productivo, también en la gestión económica. De allí devino un proceso que comenzó a hacer su énfasis en la manera cómo se desarrollan procesos financieros que permitan subsidiar los procesos productivos emprendidos.

Ultimamente, sectores de estos procesos se han movido hacia procesos de tecnología apropiada, buscando intervenir en las discusiones que hoy se dan en el mundo entre ciencia y tecnología, mostrando modelos de funcionamiento de ciertos procesos productivos específicos de forma diferente, que muestran cómo no es necesario introducir sofisticada tecnología a la producción para volverla competitiva y rentable.

Cuando llegan a la educación popular colocan el énfasis en la necesidad de capacitación y vinculan los procesos educativos a la producción.

El modelo capacitador de quienes

alientan estos procesos se configura a través de los aprendizajes de esas técnicas, que deben ser replicadas para garantizar la reproducción del proceso productivo que se desea implementar. Para ello se diseñaron granjas y talleres experimentales y demostrativos, en los cuales se capacita en la técnica específica, se busca formar sobre las bondades de emprender una acción de este tipo.

La observación directa de procesos va a ser una de las técnicas de esta corriente para garantizar asimilación y replicabilidad.

Sectores de la Academia

La década del '60 no sólo fue significativa en la entrada de nuevos actores sociales a nuestra realidad, sino que también significaba al interior de las ciencias sociales una crisis de los paradigmas que hasta ese momento habían sido dominantes al interior de estas ciencias. Fue un debate que confrontó en la universidad a diferentes intelectuales que pugnaban por el emerger de nuevas formas de acercarse a la realidad y de interpretarla. Pugnaban que en muchos casos concluyeron en auto-marginamiento de ese medio por parte de algunos de esos actores; y en otros, se dio la exclusión directa de algunos contradictores. En nuestro medio, el caso más reconocido de abandono del medio universitario y académico es la del profesor Orlando Fals Borja.

Para estos sectores, la tarea central se ubicaba en la necesidad de ligar el conocimiento y su producción al pueblo. Para ello se reconocía la existencia de una sabiduría popular que ha sido negada por el discurso académico, en cuanto éste representa la expresión dominante a nivel del conocimiento. En esa época ('60), se llegó a enfrentar el conocimiento científico y el conocimiento popular, como dos formas contrapuestas del conocimiento: verdadero-falso, científico-ideológico.

Un segundo aspecto en el que hicieron fuerza estos autores, fue en sacar la investigación de la parafernalia académica en la cual había sido reabierto, para convertirla en el lugar

de acción de unos cuantos privilegiados que en nombre de la ciencia construían y legitimaban sus verdades.

El hecho de que el conocimiento estaba atravesado por intereses muestra también la necesidad de que se construyan procesos investigativos propios de los sectores populares, en los cuales aparezca su concepción del mundo y su posibilidad real de investigar a la luz de estos criterios. Y en esa búsqueda surge la investigación-acción o investigación-acción participativa, que buscaba ligar esa actividad a los procesos organizativos.

En ese reivindicar la necesidad de la teoría, también se abrió paso la urgencia del análisis de la realidad, como forma de acercarse al contexto en el que se emprendía la acción. Allí se operacionalizan procedimientos para análisis de realidad y coyuntura. Podemos afirmar que estos sectores llevan a la educación popular la necesidad de la investigación y de un análisis permanente de la realidad como punto de partida para sus acciones.

El modelo capacitador de estos sectores se fundó en construir instrumentos de la IAP, de tal manera que realmente fuera un instrumento de investigación que fuera posible de manejar por los grupos populares. Se llegó a una aplicación de su propuesta, de tal manera que pudiera ser empleada en muchos diagnósticos que se venían realizando, con el fin de desarrollar procesos de trabajo comunitario.

Sectores de la Escuela Formal

Desde hace tiempo se mueve un largo debate con estos sectores, que tienen sus antecedentes más claros en los intentos de construir una escuela realmente de cara a los sectores populares, tanto en el servicio como en el proceso metodológico diseñado. Allí estarían trabajos como los de la Escuela Universitaria en Bolivia, y el intento del Padre José María Vélaz, S. J., en Fe y Alegría.

Sin embargo, durante los primeros 20 años de esta nueva época de la educación popular en América

Latina ² fue difícil darle cabida a esta problemática, ya que se consideró siempre a la escuela como el lugar de la reproducción ideológica del sistema, lugar no habitable por la educación popular.

No obstante, infinidad de experiencias micro a lo largo del continente, así como debates de sectores fueron abriéndose el camino para aceptar esta problemática. Quizá el lugar más claro de vinculación a la lucha social fue en el año 1981, cuando la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) decide construir bajo su tutela y organización el Movimiento Pedagógico, que tendrá al interior diferentes concepciones en su construcción, siendo una de ellas la de educación popular.

Estos sectores se plantean la necesidad de reconocer que no existe escuela sin contexto social al cual sirve y se debe la misma, reconociendo que esa función social con el saber y el conocimiento que tiene la escuela es siempre contextualizada y exige un tránsito entre los saberes locales y el conocimiento universal. Igualmente, busca procesos técnicos y metodológicos que hagan posible construir un puente entre los saberes populares y el saber académico, para construir una escuela con sentido, en los sectores populares.

Desde esa concepción se plantea como central a toda actividad educativa y de socialización la Pedagogía, como saber fundante de relaciones sociales en el saber y el conocimiento, y que opera a través de los diferentes procesos metodológicos en los cuales se hace específica la actividad educativa. Y en ese sentido cuestiona en la educación popular su desprecio o desconoci-

miento de la reflexión y fundamentación pedagógica en su que-hacer.

Plantea nuevamente la actividad de la escuela en un horizonte axiológico, y recoge como intención de responsabilidad social construir autonomía y participación en los diferentes actores involucrados. Este aspecto, conjuntamente con el de la pedagogía, van a ser los elementos con los cuales la reflexión sobre la escuela llega a construir esa unidad básica fundante de la educación popular.

El modelo capacitador que se propone desde aquí busca la construcción de procesos de innovación, en los cuales queden muy explícitos los elementos metodológicos como parte de la concepción pedagógica. Y en ese sentido busca la replicabilidad de esas transformaciones en los procesos escolares, buscando que el educador no sólo controle los procesos técnicos que aplica y cambia en su práctica educativa, sino que también controle la reflexión y la fundamentación de esos elementos que constituyen la otra parte de la experimentación.

Procesos de Minorías Étnicas y de Género

En nuestro medio, los procesos de clase fueron comenzando a cuestionarse, ya que si bien daban una perspectiva de lucha, algunas problemáticas quedaban por fuera. Es famosa en nuestro país la discusión que libraron en la década del '70 la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos (ANUC) y el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) señalándolo como divisionista,

pues las reivindicaciones de la ANUC eran las del campesino. Esto sucedía dado que en la explicación clásica, por la producción ellos eran ligados a los problemas rurales, como forma de producción que antecedió a la sociedad industrial, y se ve a ésta como fruto de los procesos de disolución del campesinado.

Igualmente, la lucha de las mujeres por reivindicar sus posiciones de género le ha significado un camino de señalamiento que llega hasta nuestros días, en el cual se les critica la manera cómo producen divisiones al interior de lo que debía ser un sólido bloque de clase para enfrentarla dominación. Asimismo, se le señala cómo olvida el análisis social de las clases para convertir al hombre en su enemigo.

Estos dos sectores aportan en su proceso de construir en educación, en cuanto van a mostrar esos elementos donde la opresión domina más allá de los elementos de clase. Para ello muestran esos otros lugares para las minorías negras e indígenas en los procesos raciales y étnicos, así como el señalamiento de minoría y de descalificación que se da de parte de las mayorías mestizas y blancas, produciendo una cierta forma de segregación. Igualmente, la lucha por la diferencia cultural derivada de esos orígenes étnicos, planteando la exigencia de reconocernos como país pluri-étnico y pluri-cultural.

La mujer horada sobre el camino del acentuamiento de las diferencias biológicas con un largo proceso histórico-cultural, en el cual se produjeron unas relaciones sociales en las cuales el varón primó sobre la hembra, gene-

2. Es interesante señalar que se establece una diferenciación entre educación formal, no formal e informal. Esas caracterizaciones serían:

Formal: Es aquella que se hace en forma organizada y sistemática, perteneciendo a procesos institucionalizados, organizados por una investigación y que busca promover aprendizajes con el fin de que el individuo sea útil a la sociedad. Sus principales características:

- Procedimientos sistemáticos.
- Programación estable (poco flexible).
- Planificación continuada.
- Opera en espacios institucionales.
- Tiene niveles y requerimientos de formación plenamente establecidos.
- La población es homogénea, debe cumplir requisitos comunes para estar allí.
- La duración, ritmo, finalidad y niveles han sido establecidos y son comunes a los participan-

tes de un proceso.

- Se culmina con la entrega de una acreditación (diploma, calificaciones) que son los que atestiguan el ascenso de nivel.

No formal: Se va a referir a algunas de esas actividades educativas que son realizadas por fuera de la estructura formal, pero que tienen un nivel de organización no sistemática y permanente, y que busca transformar prácticas (productivas, de comportamiento, de actitud) de los participantes. Sus características principales son:

- Procesos fuera de la estructura escolar.
- Alternativa a programas formales y en ocasiones los complementa (desarrollo agrícola, créditos, tecnología, metodología educativa, etc.)
- Tiene formas variadas de organización, diferenciadas.

- La instrucción se realiza de acuerdo a las concepciones metodológicas que se realicen, no siendo unificadas.

- Está dirigida a poblaciones heterogéneas, no colocando muchas homogenizaciones para los participantes.

- No termina con procesos de calificación necesarios para ascender en la gradualidad.

- Ritmo, duración y finalidad son flexibles.

Informal: Se refiere a ese proceso que dura toda la vida, en el cual los individuos acumulan y adquieren conocimientos, capacidades, actitudes y comprensión. Estas se logran a través de esas interacciones que se dan en el diario vivir, produciéndose allí aprendizajes de socialización.

Busca que los individuos entren en los procesos culturales y sociales del grupo cultural de referencia de los individuos.

rando una dominación que se hace más visible en la forma cultural del machismo en nuestro medio.

Para ambos se plantea una lucha por una identidad no reconocida, y que debe ser recuperada y construida en la lucha. Del mismo modo, muestran que es una opresión que se ejerce en los procesos de vida cotidiana, haciéndose visible a través de las formas en que se expresa en ella el micropoder social; señalando como se cae en prácticas de exclusión y de opresión, no por tener una perspectiva de clase, sino porque culturalmente se está ahí, en ese medio.

Señala además, la necesidad de un trabajo educativo a fondo que entre los espacios de la subjetividad de los hombres y mujeres para desconstruir esos procesos culturales y sociales que existen como imaginario. Es decir, se trata de entrar en los patios interiores de los individuos para desandar en un colectivo mental construido con siglos de dominación. Por ello llevan a la Educación Popular: vida cotidiana y subjetividad.

Al nivel de capacitación, estos sectores proponen que las problemáticas de género y de minorías sociales atraviesen todos los procesos educativos que se desarrollan. Para ello diseñan talleres que buscan hacer presente estos procesos en todas las prácticas educativas que se lleven a cabo, con la intencionalidad que sea.

Elementos Comunes a la Reflexión de Educación Popular

Este acumulado histórico de la educación popular también deja una serie de elementos que son generales y comunes a todas estas tendencias, ya que en alguna medida representan las fuentes que dinamizan y fundamentan la acción de la educación popular, en vista de la debilidad interna de fundamentación que ella ha adolecido en esta nueva etapa. Esos elementos que convergen son: el marxismo crítico, la teoría de la dependencia, la teología de la liberación, el surgimiento de una explicación sobre los movimientos sociales, y la ayuda de la cooperación internacional, las organizaciones no gubernamen-

tales (ONGs).

Observemos con detalle estos procesos.

El Marxismo Crítico

Un poco derivado de la presencia en nuestro medio de una actividad crítica sobre el marxismo soviético y sobre los comportamientos prácticos de los partidos comunistas en América Latina, como el auge del maoísmo, así como de una serie de intelectuales de nuestro medio que habían sido educados en Europa, se inicia un replanteamiento y una mirada no ortodoxa sobre este pensamiento.

Autores que permearon la educación popular en esta década: está Althusser con su famoso texto "Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado", convertido en infinidad de cartillas para explicar el ABC marxista a los más variados grupos populares. También el pensamiento de Gramsci abre un espacio desde donde lo popular y la necesidad de trabajar lo cultural, en su teoría de sociedad civil, sociedad política y el ejercicio de la hegemonía en el terreno de la cultura, que abre posibilidades de pensar la lucha en el terreno de lo cultural y lo escolar.

También la Escuela de los Talleres de Historia Ingleses, que plantean la historia popular, dan aliento para el alegato en la posibilidad de construir esa historia desde abajo, encontrando elementos metodológicos para esa construcción. De igual manera, la presencia de la Escuela Lógica del Capital, de origen alemán, alentó en la educación popular en nuestro medio una reflexión que ubicaba su acción al interior de la contradicción capital-trabajo, y la necesidad de organizar esa mirada en un horizonte de clase.

La Teoría de la Dependencia

La década del 60, fruto del agotamiento de paradigmas clásicos en ciencias sociales, llevó a buscar nuevas alternativas de lectura. En América Latina especialmente se comenzó a desarrollar la Teoría de la Dependencia, particularmente a través de Cardoso (Brasil). Y en una visión más estatal de

corte nacionalista se desarrolla la teoría de la CEPAL. Estas teorías intentan explicar las causas de nuestra condición de atraso respecto a los países del Norte, y en algunas situaciones plantean alternativas de futuro.

Para los autores de la Dependencia, las causas de nuestro no desarrollo se encuentran en los elementos que hacen que nuestros productos estén atados a los procesos internacionales de poder (centro-periferia), convirtiéndonos en exportadores de materia prima y consumidores de esos productos ya elaborados. Estos procesos de intercambio desigual han venido a agravar nuestra situación, pues mientras no se cambien las condiciones de esas condiciones estructurales, va a ser muy difícil superar ese "atraso" gestado en situaciones externas interesadas en mantener esa relación.

La Teología de la Liberación

En los grupos cristianos que participaban en los procesos populares a lo largo del continente desde la década del 50, no sólo se fue produciendo una práctica, sino que fue cualificando un pensamiento que intentaba hacer una lectura del hecho cristiano de la participación en los procesos de liberación.

Para este pensamiento, no sólo se participa en un proceso de lucha de clases, sino que con una visión de fe se avanza en una historia de salvación que se realiza aquí y ahora, en una liberación que no solo es espiritual, sino también profundamente material. Esto, por cuanto es necesario garantizar la construcción de esa "tierra prometida" en el presente histórico que el cristiano vive como "una opción preferencial por los pobres".

Esta mirada fue desarrollando una reflexión a la luz de una lectura de la Palabra de Dios, en la cual se generaban grupos de base que con la vida cristiana participaban en los procesos de la sociedad civil, haciendo de sus prácticas cristianas una acción para la construcción de comunidad.

Igualmente fue construyendo un proceso en el cual hechos y personas de la vivencia cristiana fueron reflexionados desde esa experiencia de fe y

compromiso. Aparecieron cristologías, mariologías, pastoral de liberación, educación liberadora.

Esta corriente significó para la Iglesia institucional una contra corriente que marcó una mirada alternativa, así como una forma de impregnación al pensamiento cristiano tradicional.

Los Movimientos Sociales

También un hecho nuevo acompaña la práctica de la educación popular en América Latina, y es el cuestionamiento a las formas tradicionales de organización derivadas del marxismo, en la medida en que lo político y gremial, derivado de lo económico y la lucha contra el Estado y la dominación capitalista -verificados en los procesos de producción y de control político- se vieron impregnados por formas de organización que mostraban el emerger de nuevos lugares de exigencia y confrontación al Estado; aparecen el consumo y la circulación como lugares de protesta social y de exigencia reivindicativa.

Fue un período donde estuvieron en la orden del día los paros cívicos y la protesta ciudadana exigiendo servicios públicos, vías, escuelas, mercadeo para sus productos. Fue el levantamiento de las poblaciones en una forma masiva, por encima de las formas de control social y político tradicionales, aún superando esos canales tradicionales por donde se había desarrollado la protesta.

En estos eventos, muchos educadores populares fueron protagonistas directos y en ocasiones también sus organizadores. Esto llevó a forzar al interior del proceso la reflexión sobre estas nuevas formas de protesta popular, que quebraban los referentes teóricos de los procesos tradicionales. Por allí se introdujo toda la reflexión sobre la ampliación de las formas de organización popular.

Las Agencias de Cooperación Internacional y Organizaciones No Gubernamentales

Si algo es bien paradójico en este proceso, es la manera como muchos de estos procesos fueron empujados gracias a la colaboración de entidades internacionales del Norte que apoyan a

países del Sur y que dieron cuenta de ello a través de la participación y creación de las Organizaciones No Gubernamentales en América Latina en estos 30 años.

Igualmente las entidades gubernamentales. En América Latina, el dinero destinado para estos procesos sociales y educativos venían de apoyo internacional a los países del Tercer Mundo, ya que sus debilitadas economías no contaban con los recursos suficientes para hacerse cargo de esta inversión social.

El emerger de las ONGs de América Latina significa una nueva forma de inversión de los recursos. Pero ante todo, buscaba la posibilidad real de construir un proceso de desarrollo alternativo más acorde con las condiciones particulares de nuestra realidad. Esta búsqueda de procesos alternativos va a acompañar gran parte de la búsqueda de estos 30 años.

Futuro de la Capacitación

En el nuevo modelo económico que se nos impone en estos días, pareciera que estamos condenados a una capacitación para el tipo de producción inmediata donde vamos a garantizar la reproducción material de la vida. Esta tendencia no es sólo visible en las entidades de desarrollo, sino en las grandes directrices mundiales de la educación. El documento de Jontiem (Tailandia) de 1990 fija los parámetros claros de una educación formal para la producción y los cambios tecnológicos. En igual sentido se manifiesta el documento preparatorio del encuentro de la CEPAL que se desarrolló en diciembre del 91 en Chile. Hoy en educación a nivel mundial nos encontramos con el retorno del modelo que funcionó en la post-guerra, durante la década del 50 y que se denominó "La educación como formación del capital humano".

Precisamente allí es donde la educación popular, recuperando lo mejor de su tradición, puede plantear su voz de alerta sobre un modelo capacitador que se nos viene en este momento histórico fundamentado en el aprender a hacer, olvidando el aprender a aprender y el aprender a ser.

Elementos para Repensar la Capacitación

Hablar hoy de capacitación y reconocerse en el horizonte de la educación popular significa pensar de una manera integral el acto capacitador.

Norte de la Educación Popular

Nos encontramos ante un nuevo momento político, social y cultural. Estos años noventa exigen de la educación popular una concreción del proyecto que ha buscado a lo largo de estos 30 años. Sin embargo, ello le va a exigir también un repensar los modelos de educación y de capacitación en los cuales se ha movido.

Frente al inventario anterior, el ejercicio más fácil para cada uno es seguir reproduciendo las prácticas desde el lugar social del que viene. Si lo hacemos desde lo Técnico, consideramos que lo central es la producción. Si lo hacemos desde Nueva Cultura, creemos que es la concientización. Si lo hacemos desde la tradición de nuestra izquierda, consideramos que la educación popular está orientada por la intencionalidad política de la acción, y así sucesivamente.

La invitación es dar un paso hacia adelante, permitiéndonos reflexionar el proceso en el cual estamos insertos, reconociendo que toda esa tradición está presente en lo que hemos construido hasta ahora, y que tenemos que ver de que manera mi práctica no queda unilateralizada por la tradición histórica de la que provengo. Es cierto que estos procesos no se manifiestan puros en una u otra línea. Sin embargo, es necesario producir una síntesis que nos obligue a construir integralmente esa tradición y que nos permita forjar una educación popular integral, en la cual recojamos de las diferentes tradiciones lo que hemos ganado y demos un salto cualitativo en su conformación.

Clarificar el Proyecto Neo-Liberal

Capacitar hoy, significa fundamentalmente hacerlo en un contexto

específico. Y esa realidad nos habla de un proyecto triunfante, en el sentido de reorganización del capitalismo, que se nos hace visible a través de la apertura económica, la liberación de la economía, la internacionalización del mercado, la reconversión industrial, la competitividad agrícola. A esto hemos acordado llamar neo-liberalismo.

Es necesario hacer claridad sobre ese contexto en el cual se emprende la acción, ya que se ha identificado neo-liberalismo como monetarismo, como política económica. Sin embargo, se olvida que allí existe un proyecto más amplio, en el cual el Estado es señalado como ineficiente a partir de la manera cómo el Estado Bienestar se fue imponiendo en nuestro medio. En ese sentido se plantea un recorte del Estado y un límite de su acción a los niveles de árbitro social y de conductor de la Nación.

A nivel cultural ideológico, se tiene una cultura de masas donde lo importante es el espectáculo y la publicidad. Quizá un buen ejemplo de esto sea la anterior campaña electoral en nuestro medio, donde la publicidad y la imagen desplazaron las ideas y las plataformas.

En el proyecto educativo-productivo, este modelo también ha vendido la idea de fin de las ideologías, alentado por una supuesta consumación de la historia alternativa, sobre la base del derrumbe de los socialismos reales. En alguna medida, el aliento en el campo intelectual de este pensamiento pragmático-productivo libra una batalla para provocar el fin del pensamiento crítico.

Va a ser en este contexto que el acto capacitador va a tener que pasar como una actividad ubicada y contextualizada, en donde toda acción más allá de la capacitación técnica específica nuevamente sea mirada como sospechosa. Es parte del alto costo que se va a tener que pagar por los excesos de un modelo sobreideologizado de capacitación, donde muchos grupos aprendieron el ABC de la crítica social, pero también donde su relación con el mundo en el cual se reproducían las condiciones materiales de su existencia fue nula.

Necesario Reconstituir las Relaciones entre Conocimiento y Saber.

Este es uno de los problemas centrales en la actividad capacitadora con sectores populares adultos, ya que al desconocer las particularidades con las cuales se da ese conocer en los grupos populares, la actividad se convierte simplemente en una práctica donde se reproduce el modelo académico por el cual hemos pasado (hemos sido socializados) la mayoría de profesionales que hoy trabajamos en sectores populares.

Pero profundizando, uno de los problemas de ese modelo ha sido el desconocer los procesos de saber y conocimiento existentes en los grupos populares; y más allá, la manera como se relacionan saber y conocimiento. Por lo tanto, significa reconocer que toda actividad capacitadora es una práctica educativa, y que toda práctica educativa opera en el campo del saber y el conocimiento.

Allí se hace necesario separar dos procesos que se dan en el ámbito del conocimiento, y son los procesos derivados del saber, que vienen casi siempre de procesos prácticos o como inferidos de experiencias vivenciales de los sujetos; de los cuales muestran una asimilación de ellos y la posibilidad de replicarlos, pero la imposibilidad de mostrar una causalidad y relacionalidad dentro de una concepción integral. En ese sentido, muchas de las explicaciones globales que se hacen de los hechos corresponden a procesos de creencias comunes a ese grupo humano. Es el caso de los regímenes de cosecha en algunas zonas campesinas, el control de plagas por rotación de cultivos, los rezos para la cura de plagas, etc.

Por otro lado está el conocimiento elaborado, que corresponde más a la especialización lograda por un saber acumulado en forma disciplinaria y que la mayoría de las veces corre por disciplinas específicas del saber disciplinario, por ejemplo, zootecnia, biología, agronomía, etc.

Para el capacitador se hace necesario clarificar la presencia en los grupos humanos de estas dos formas del conocimiento y encontrar el proceso por

el cual se construye un puente entre ellas. Puente que parta del reconocimiento de los dos como saberes diferentes y que concurren al proceso específico de capacitación. Práctica difícil para estos nuevos tiempos, en los cuales un discurso cientificista -no científico- trata de imponer las nuevas verdades a fuerza de señalar el lugar del saber como el de la ignorancia y el no conocimiento. En esta negociación cultural entre los saberes populares y locales y el conocimiento elaborado, se jugará el futuro práctico y posible de la capacitación en sectores populares.

Reconocer y Recuperar la Pedagogía como Central a las Actividades Capacitadoras.

A lo largo de estos años, hemos ido encontrando un problema profundo en los programas de capacitación de adultos y consiste en pretender hacer de la actividad que se desarrolla una práctica puramente transmisionista. Es decir, derivado de creer que hay un conocimiento verdadero y otro equivocado, se considera que el grupo o personas de los sectores a ser capacitados deben ser llenados de conocimientos, que son los que posee el instructor.

Igualmente, surgió un esquema que, utilizando dinámicas de grupos, producía el mismo acto transmisor, sólo que un poco más activo, obviando una reflexión de más largo aliento. En ese sentido, en una forma muy simple y mecánica se consideraba que cualquier persona que tuviera un saber o un conocimiento que alguien necesitaba, lo podía transmitir, así no lo supiera entregar. Es decir, sabía su saber, pero no tenía ese saber de la enseñanza (saber didáctico).

Ese desconocimiento de ese saber de la enseñanza ha conducido a que en algunas instituciones preocupadas por ese saber se terminó enseñando una serie de dinámicas y de instrumentos para que la persona que realice la actividad los use (saber técnico instrumental), conduciendo a que la actividad concluía en un puro manejo mecánico de las técnicas que el instructor desarrollaba.

Esto fue conduciendo a que la reflexión de fondo sobre el acto educa-

tivo y la reflexión de los educadores sobre su práctica pedagógica se fuera perdiendo, en un ejercicio donde primero fue encerrada en la enseñanza, posteriormente en la metódica, luego en las técnicas, hasta terminar en la aplicación instrumental de diseños que él nunca diseñó ni discutió, y que el instructor aplica mecánicamente en todos los lugares, porque son diseños hechos a prueba de contexto social, grupo humanos y problemática a desarrollar. Es decir, en la educación popular, derivado de la copia que se hizo del modelo académico vivimos un empobrecimiento y reducción de la concepción pedagógica subyacente a nuestras prácticas.

Se hace necesario que los procesos de capacitación hagan explícita la concepción pedagógica que acompaña sus prácticas; por cuanto en la manera cómo lo hace prácticamente corre un curriculum oculto, que devela la concepción pedagógica que acompaña al ejecutante de ellas. Hoy está a la orden del día volver a descubrir la pedagogía en un sentido más amplio que la empobrecida pedagogía hecha prisionera en los procesos escolares. Y allí está uno de los retos centrales de la actividad capacitadora, pues la reflexión pedagógica sustentadora de su quehacer le va a entregar los elementos para evitar que su práctica capacitadora sea una acción puramente instrumental.

El Replanteamiento del Entendimiento de la Producción

Si algo hay nuevo en esta crisis de modelo y paradigmas que acompaña este final de siglo, es la conciencia de la manera estrecha y cerrada como trabajamos conceptos y prácticas en estos 30 años anteriores. Y uno de esos lugares que exigen un replanteamiento a fondo va a ser la producción.

Siempre existió una lectura economicista de ella. En los procesos críticos del marxismo quedamos abandonados a una bipolaridad política-economía, y de esto una derivación a la producción como lugar central de la explotación capitalista. Y tenemos que decir que también hoy en el triunfante neoliberalismo su propuesta de igualdad en el mercado y de concurrencia a

él como productores, nos muestra nuevamente una mirada economicista que tiende a repetir un círculo, en donde el Homo Economicus consume una alienación largamente vivida y prolongada en estos días por el paradigma en boga.

Para quienes hacemos capacitación en la perspectiva de la educación popular, se nos hace necesario replantear esa mirada, y buscar una salida que considere la vida total del hombre como producción y nos dé la posibilidad de pensar la integralidad de la relación naturaleza-hombre-transformación. Y esa relectura no podrá hacerse mientras sigamos considerando la Producción en su aspecto puramente económico. Por ello, proponemos una relectura que ve a la producción integral así:

Producción material: Todo proyecto de educación popular debe contener este aspecto en el cual el hombre sabe un oficio-arte-profesión en el cual debe recibir una formación permanente que le garantice reproducir su vida y participar en la producción global de la sociedad.

Producción simbólica: Por la cual todo hombre debe hacer la opción a los códigos sociales y culturales que le dan identidad y pertenencia, y que hacen posible su relación con otros ya existentes, y en ese sentido crea las condiciones para reproducirlos y construir nuevas simbolizaciones.

Producción política: En el sentido aristotélico del término, los hombres no podemos seguir delegando el funcionamiento de lo público y de la polis. Es necesario construir cada vez más claramente democracia directa y participación, para producir esa vida y nuevas formas de hacer política inmediata del entorno en el que vivimos y de los procesos sociales más amplios.

Producción de la propia vida: En nuestro medio, la intolerancia y la exclusión de la dominación nos ha entregado una cultura de violencia y muerte. Igualmente, uno de los costos del desarrollo industrial ha sido ambiental, enrareciendo el espacio vital de los hombres. En ese sentido, recuperar el sentido de la vida como producción biológica y ambiental es ur-

gente.

Producción de teoría: La separación entre trabajo manual y trabajo intelectual derivado de la sociedad en la cual vivimos, ha convertido la teoría en un lugar de especialistas intelectuales. Si recuperamos la diferencia entre saber y conocimiento, recuperaremos también la capacidad de todos los hombres de producir explicaciones de sus acciones y concepciones, con una capacidad de circulación y consumo en el grupo medio de quien lo produce. Producción que es a la vez búsqueda de lenguajes para comunicar su teoría.

Producción de vida con sentido: Nada más lejos del productor alienado en nuestros medios, de una forma de reproducir la vida como simple productor material. Precisamente, lo que se busca es lograr que ese espacio ocupado por cualquier mujer u hombre en nuestra sociedad tenga para él un sentido de futuro.

Como vemos, si la capacitación no piensa más allá de la capacitación para la producción inmediata, no estamos haciendo más que prolongar una alienación que hoy corre por caminos más sofisticados en un nuevo discurso tecnológico científico.

Esto nos va a permitir avanzar, superando la idea de desarrollo como simple proceso de crecimiento económico y como capacidad de control grupal y generador de dinámica social.

Construir la Integralidad de las Acciones de Capacitación

Si el punto anterior nos muestra claramente cómo hemos ido empobreciendo nuestra concepción de la producción, también el hecho capacitador viene de prácticas totalmente separadas, y por qué no decirlo, esquizofrénicas, en la medida en que la formación en educación popular fuera: lo técnico más lo social, en donde pareciera que lo social es la educación popular. Por ello, mientras no se construya integralmente la educación popular, va a ser muy difícil evitar esos procesos en donde prácticas específicas reciben un baño discursivo sobre la realidad o de análisis social y quedan matriculadas como de educación popular.

Recuperar la integralidad de las acciones de capacitación significa que se hace necesario producir una lectura alternativa del proceso técnico que se desarrolla; es decir, que lo alternativo y popular no es externo al proceso mismo que se desarrolla.

Observemos con cuidado, de qué manera se garantiza esa integralidad de la acción misma. Se hace necesario que la acción capacitadora no se quede en la sola fase técnica o instrumental, sino que aborde también en su desarrollo capacitador los elementos: histórico, socio-crítico y de innovación.

Lo técnico: Toda actividad capacitadora tiene dos aspectos técnicos, el del tema específico que se trabaja -por ejemplo, apicultura, arado, cultivo de peces- y la técnica de enseñanza que se utilice, que debe ser coherente con la concepción pedagógica que se tenga para desarrollar los procesos.

Es importante hacer énfasis en que la capacitación no se puede perder este aspecto, ya que en muchos momentos se reduce a un proceso socio-crítico.

Lo histórico: Es la exigencia por contextualizar la técnica que se desarrolla (en su doble nivel); es decir, poder colocarla en un horizonte de ubicación que muestra como ella ha sido desarrollada en un momento concreto, debido a causas concretas, obligándonos a pensar si la recontextualización de esa práctica es viable, y cuáles son las condiciones que en este momento histórico permiten recuperarla, y cómo.

Lo socio-crítico: Acá va a ser necesario hacer una lectura crítica sobre la manera cómo se usó en el pasado, y que llevó a un desborde de criticismo sobreideologizado, considerándose este aspecto unilateralizado como EL elemento específico de la educación popular.

Se trata de que esa lectura de técnicas y procedimientos esté atravesada por una lectura que desentrañe y haga conscientes las relaciones sociales que construyen y la manera cómo el poder hace presencia allí.

La innovación: En capacitación hay que dejar claro que su horizonte no es

solamente la reproducción. Se hace necesario una formación que, por su disposición a la investigación desarrolle ésta al nivel posible para quienes la hace, de manera que les permita construir procesos específicos apropiados a sus condiciones materiales, productivas. Es decir, la recuperación de los aspectos: técnicos, históricos, socio-crítico, se reflejará en la manera cómo en la innovación se comporten los grupos y los individuos capacitados.

Estos cuatro elementos nos conducen a redescubrir en los procesos micro la posibilidad de apropiarse de los desarrollos de la humanidad en el aspecto trabajado, ubicado social y críticamente, pero lanzado a construir lo nuevo.

Repensar las Relaciones de Poder en las que se Inscriben las Actividades Capacitadoras.

Hoy más que nunca, cuando campea una visión de ciencia y tecnología que ubica a éstas en unas relaciones puramente objetivas, en donde pareciera que sólo es la aplicación de esa tecnología o aclarar el uso técnico de ella -la actividad preferencial de la capacitación-, se hace necesario ubicar muy claramente cómo no existe tecnología o uso técnico sin un correlato científico. Es decir, quien enseña uso técnico sin construir la relación con la ciencia, esconde en la manga un as, que va a ser el que le permita mantener el poder social del conocimiento.

Igualmente, el sector popular capacitado ha de ser plenamente consciente de cómo lo que se está jugando al adquirir más y nuevos conocimientos es que, con lo ganado, constituye unas nuevas relaciones sociales de producción en el entorno inmediato y cotidiano donde él habita. Y que ésto le requiere construir una reflexión interna del uso que él va a hacer, no sólo de los conocimientos ganados y negociados culturalmente desde su saber, sino que radicalmente le va a significar tener que pensar cómo va a usar y organizar ese saber-poder que ha construido con esa relación social nueva, a través del conocimiento que él introduce en su medio.

Es decir, pensar las relaciones sociales del conocimiento, no en el discurso abstracto, sino en su vida cotidiana, le va a exigir plantearse éticamente hacia dónde quiere orientar ese poder, al que no puede exorcizar con buenas voluntades o diciendo que no existe o que él no lo va a usar. Y no lo puede hacer porque esa relación existencial del poder como saber y conocimiento es una relación social de la cual los hombres no pueden escaparse haciendo simplemente manifiestos de buena voluntad.

Allí él tendrá que colocarle un norte a lo ganado, que la reflexión ética, en su aspecto de construcción de sociedad civil popular, le ayudará a clarificar.

¿Futuro?

De los que hacemos capacitación depende en últimas el sesgo que tomen nuestras acciones, ya que también las relaciones de poder saber están tras nuestras acciones. Lo importante no es que todos pensemos lo mismo, pero sí que aclaremos a quién servimos con nuestras acciones, ya que la opción ética también traspasa el umbral de la acción técnica.

El proyecto neo-liberal nos invita a una capacitación técnica para incluirnos todos en los procesos del mercado como productores, lugar y sentido último de nuestras acciones. Desde la educación popular, el llamado es a recuperar la integralidad de los procesos que agenciamos, en un intento por revitalizar el pensamiento crítico como propuesta para esta nueva época, donde debemos entrar en el torrente de la ciencia y la técnica, pero profundamente alertas, para evitar una mirada sobre el hecho científico que, en la deificación de ella, construya la nueva alienación para estos cambiantes tiempos. Porque, como bien lo decía el profesor Giroux:

"La forma como se selecciona, se ordena y se construye secuencia en la información para construir un cuadro de la realidad, es algo más que una simple operación cognoscitiva, es además un proceso íntimamente ligado a las creencias y valores que guían la propia vida de los protagonistas". (H. Giroux "Los profesores como intelectuales")

Educadores Populares en el Gobierno

Fernando Cardenal

Actual director del Instituto Nicaragüense de Investigación y Educación Popular (INIEP) de Nicaragua y presidente honorario del CEAAL. Es Licenciado en Humanidades Clásicas, Filosofía y Teología. Se destacó por su papel de coordinador de la Cruzada Nacional de Alfabetización impulsada en 1979 por el gobierno sandinista. Fue Ministro de Educación de esa administración desde 1984.

- ¿Por qué una persona vinculada a la educación popular acepta tener un cargo en un gobierno?

- En mi caso, la aceptación de trabajar en el Ministerio de Educación, no fue motivada prioritariamente por las perspectivas que este cargo ofrecía a mi labor de educador popular. En el momento histórico en que tuve que tomar la decisión, Nicaragua estaba en las etapas de mayor intensidad de la agresión militar, que a través de los contra-revolucionarios, le imponía el Gobierno norteamericano. El Ministerio de Educación me prestaba la posibilidad de una mejor plataforma para seguir denunciando esa atroz agresión y para intentar contrarrestar, en algo al menos, las oleadas de calumnias y manipulación de las noticias con que el Imperialismo intentaba justificar esa agresión militar contra mi Patria y mi Revolución.

En segundo plano, pero con relevancia e ilusión, estaba la motivación de convertir aquella primera batalla, la Cruzada Nacional de Alfabetización, en una lucha permanente contra el analfabetismo y a favor de la educación popular.

- En el ejercicio del cargo se plantean conflictos entre la concepción de educación popular y el quehacer educativo administrativo. ¿Cuáles serían los principales conflictos y su resolución?

- El principal conflicto que encontré nació de la mentalidad de muchos funcionarios y maestros, que a pesar de que eran políticamente revolucionarios, pedagógicamente eran tradicionalistas.

Me encontré que en la misma Dirección General de Educación de Adultos, luego de una primera etapa en que influyó poderosamente todo el espíritu de la Cruzada de

Cuatro preguntas motivaron este artículo: ¿por qué un educador popular acepta un cargo en el gobierno? ¿cuáles fueron los principales conflictos y cómo se resolvieron? ¿qué se logró? ¿qué errores se cometieron?

En esta oportunidad, entrevistamos a Fernando Cardenal y Gloria Helfer, ex Ministros de Educación de Nicaragua y Perú, respectivamente.

Alfabetización, el Programa se había ido "formalizando". A la inversa de lo que era de esperarse, fue la educación formal la que fue influyendo en la no formal. En vez de "Informalizar" (perdóneme los términos, pero creo que nos entendemos) todo el Sistema Educativo, el Programa de Educación de Adultos se fue pareciendo más a un proyecto hecho para niños y aplicado a adultos. Exagerando un poco podríamos decir que nos estábamos asemejando a esos países donde al niño se le hace trabajar como adulto y a éste se le hace estudiar como niño. Esto fue lo que encontré a mi llegada cuatro años después de la Cruzada de Alfabetización.

Me centré primero en el equipo humano de la Dirección General de Educación de Adultos. Se iniciaron largas etapas de evaluación y autocrítica. Los compañeros respondieron maravillosamente.

Por los mismos tiempos, organizamos un Taller Nacional de Educación Popular para los principales funcionarios del Ministerio. Invitamos a dirigir a los compañeros de la Red Alforja (Carlos Núñez, Oscar Jara y Raúl Leis). Su trabajo fue exitoso y fundamental para todo el proceso posterior que surgió de ahí.

En la clausura anuncié oficialmente la decisión de que desde ese instante el Ministerio adoptaba la metodología de la educación popular y que nos lanzábamos, como años atrás a la gran Cruzada de Alfabetización, a la nueva empresa de llevar dicha metodología, gradual pero firmemente, a todos los subsistemas de la Educación Nacional.

Siempre encontramos alguna resistencia desde la práctica educativa de algunos maestros. Para ellos era más fácil seguir impartiendo sus clases en forma tradicional, según lo aprendido en la Escuela Normal, sin intentar mayor participación de los alumnos, ceñidos estrictamente al programa y al texto escolar, lloviera o tronara.

Encontramos una contradicción muy de peso, proveniente de maestros completamente convencidos de sacar adelante la decisión ministerial relativa a la educación popular, pero que en la práctica diaria de la docencia no sabían cómo aplicarla, por ejemplo, a una clase de Matemáticas o de Química.

Nosotros los motivábamos para que ellos mismos nos ayudaran a todos con sus experiencias, que se lanzaran, que fueran aprendiendo de la misma práctica. Así surgió el programa y el texto de Física de 4º año de Bachillerato, como también los programas y los textos de Español para 6º grado y luego para 1º, 2º y 3º año de Bachillerato.

El principal conflicto nacía de la responsabilidad de dirigir y garantizar la educación nacional que la Constitución de la República asigna al Ministerio de Educación. Los cambios necesarios para hacer que todos los programas se gestaran desde la perspectiva de la educación popular, tenían que ejecutarse con gran cuidado; no podíamos darnos el lujo de equivocarnos en nada.

Hay que tener en cuenta además que la educación popular era considerada por algunos sectores como invento de los "cristianos", de los social-demócratas, o de compañeros que padecían "profundas debilidades ideológicas". Pero al mismo tiempo otros sectores acusaban a la misma educación de ser producto de las tenebrosas y exóticas doctrinas marxistas-leninistas-comunistas. Había que moverse con precaución para cumplir con las funciones que nos encargaba la Constitución y además avanzar a pesar de encontrarnos en un campo minado por ambos lados.

- Puede indicar desde la perspectiva de la educación popular (EP), ¿cuáles serían los logros principales durante la gestión?

- Los logros más importantes fueron la declaración oficial de que se asumiera en el Ministerio la metodología de la educación popular para llevarla a todo el Sistema Educativo, la amplia difusión de los temas relacionados a la educación popular, que se manifestó en polémicas, talleres, estudio, publicaciones y un buen grado de aumento en la toma de posición sobre la importancia y necesidad de la educación popular.

También el nacimiento e importancia de las "Escuelas Rurales de Estudio Trabajo" (ERET). Llegó a haber 14 en todo Nicaragua. Eran escuelas rurales con internado y con trabajo productivo. El desarrollo de los programas de estudio estaba dictado por las exigencias del trabajo y de la vida. Si por ejemplo, tenían una granja avícola, el huevo de la gallina era el eje central de donde surgían todas las materias de estudio: del huevo nacía la necesidad de estudiar en Biología la célula, las Matemáticas para hacer el cálculo del costo de producción de cada unidad, leyes del mercado, Economía Política, Zoología y poco a poco toda la ciencia.

Muy interesante fue el proyecto piloto que hicimos sobre la formación de maestros. Escogimos la Escuela Normal de Jalapa. El Director y todos los profesores se integraron con todos los sectores importantes de la zona para realizar el Proyecto de Desarrollo del Municipio: participaron representantes del Estado, del Ejército, (Jalapa fue siempre una zona militarmente caliente por la cercanía de la frontera con Honduras), representantes del F.S.L.N., la Asociación de Trabajadores del Campo; sector eclesial y otros más. De acuerdo a ese plan de desarrollo de Valle de Jalapa, se elaboró el Plan de la Escuela Normal, para formar profesores que respondieran a esa realidad. Fue una experiencia muy

bella. Toda la Normal se puso en estado de educación popular.

No pequeño logro fue que Nicaragua se convirtió en la visita obligada de los educadores populares de muchas naciones para conocer, investigar, escribir o también quedarse a trabajar en el país. Esto no es un logro de mi trabajo en el Ministerio, es producto de la Cruzada Nacional de Alfabetización y de toda la acción de la Revolución Sandinista. Pero creo que también animó algo a compañeros de otros países a venir a Nicaragua el hecho que desde el templo sagrado de la educación formal estuviéramos impulsando la educación popular. Enriquecimos y animamos a muchos, más nos enriquecimos nosotros, de los visitantes.

- ¿Cuáles fueron los principales errores que cometió en el ejercicio de las funciones como educador popular y qué deberían considerar futuros educadores que tengan que cumplir funciones de este tipo?

- Desde el cargo que desempeñaba no cabía tener una práctica regular, como educador popular. Sólo podía motivar, organizar, apoyar, dirigir...pero no ponerme personalmente al frente de un grupo y junto con ellos iniciar esa aventura maravillosa de la educación popular. Además me pesaba mucho toda la dirección del resto de subsistemas de la Educación Nacional, al final incluyendo también la Educación Superior, en el Ministerio más grande del país. Así que no pude ejercer las funciones de educador popular en forma sistemática. Donde más pude trabajar en este aspecto fue en mi calidad de dirigente político. En mi contacto con las bases siempre intentaba no usar el discurso como medio de comunicación, solamente cuando era indispensable, más bien procuraba ser un educador popular junto al pueblo, intentando conocer la realidad, interpretar la coyuntura, escucharlos, lograr su participación y la elaboración colectiva del conocimiento. Mi experiencia es que la metodología de la educación popular es muy importante para cualquier dirigente político.

Mi principal error fue no dedicarle más tiempo a la Dirección General de Educación de Adultos. Me aplastaba el peso de todos los subsistemas, en época de guerra, crisis económica, peligro de intervención directa por el ejército norteamericano etc. Por más que intenté defenderme de la burocracia, no siempre tuve éxito, y no pude evitar el enorme desgaste que supone la administración. Por mucha ilusión que uno tenga por la Educación, un Ministerio es una gigantesca empresa de la que no puedes eludir la responsabilidad última de que todo el aparato marche. Lo administrativo exprime ferozmente como el trapiche a la caña. Doy gracias a Dios de no haber terminado como bagazo, a pesar de estar ahí casi 6 años.

Gloria Helfer

Maestra peruana, fundadora del grupo Tinkuy, proyecto especial de la Asociación de Publicaciones Educativas TAREA, destinado a profesores. Fue Ministra de Educación del Perú en 1990, durante el primer gabinete del Presidente Alberto Fujimori.

- ¿Por qué una persona vinculada a la educación popular acepta tener un cargo en un gobierno?

- Por coherencia. Vale la pena explicar el conjunto de circunstancias en que asumo una responsabilidad como ésta. Primero estamos hablando de un gobierno muy peculiar, el del Presidente Fujimori, que gana las elecciones como parte de un fenómeno en el cual los partidos tradicionales quedan fuera. Esto hace que una persona sin una organización política de respaldo, sin plan preestablecido llegue al gobierno. Por tanto, tampoco hay una propuesta clara en el campo de la Educación. Es así que, a pedido del candidato primero y luego del presidente electo, algunos nos comprometimos en la elaboración de un plan de gobierno de educación.

Como es sabido yo había dirigido la Comisión de Plan de Gobierno de Izquierda Unida en el aspecto de Educación por 6 años. Sin embargo a partir de la solicitud recibida se realizó una amplia consulta para decidir la participación. El grupo de educadores de diversos ámbitos que concurren a la convocatoria es muy amplio y trasciende los límites partidarios. En ese grupo elaboramos una propuesta teórica pero que también recoge los ensayos que se dan en el campo de la "educación popular en la escuela". Es decir, frente al dilema de un gobierno nuevo que no lleva propuesta, consideramos éticamente necesario aceptar e intentar poner en práctica la propuesta surgida desde el campo popular.

Ese fue el inicio, otra cosa fue mantenerse y permanecer. Cuando ya estoy en la gestión del Ministerio de Educación, se producen las medidas económicas de ajuste profundamente antipopulares y que afectan seriamente la economía popular. Sin embargo permanecemos personalmente y como equipo un tiempo más. Esto es producto de un fenómeno que es interesante analizarlo porque refleja algunos principios y algunos cambios en relación a lo que ha sido la conducta de la gente de izquierda. Lo que ocurre es que se crea un clima en el sector educación y de padres de familia, surge una expectativa muy grande a propósito de lo que se estaba haciendo y lo que se podía hacer. Son las organizaciones sindicales, los gremios de los trabajadores administrativos del sector, los distintos sindicatos y federaciones, organización magisterial, las organizaciones que están surgiendo en las escuelas alrededor de los programas de emergencia los que junto a algunos sectores de opinión pública piden que permanezca en el Ministerio. Ellos hacen, en situaciones límites, una distinción de lo que son las políticas generales llevadas adelante por el gobierno y la necesidad de representación de los intereses mayoritarios que se está intentando en el sector educación. Como se percibe desde el campo popular la relación entre las políticas económicas y las políticas sociales es lo que está en juego aquí. Un elemento real en la demanda hacia sectores como salud y educación de que al menos ahí se canalicen acciones con eficacia y sentido de justicia. Sin embargo la posibilidad de seguir con un cierto pragmatismo en función de demandas y de evitar mayores deterioros en la calidad de vida popular no puede ser solo un acto de voluntad.

Hay un momento de decisión muy difícil. El criterio que prima es la búsqueda de coherencia en el sentido de decir; ¿a

quiénes estamos nosotros sirviendo?, ¿frente a qué intereses estamos nosotros respondiendo? Si aquellos, que son los interesados perciben y son capaces de hacer una diferencia y reclaman tener una persona que represente mejor sus intereses al interior de un gobierno donde muchos otros intereses están representados entonces, ¿cómo podemos echarnos para atrás? Es así como decidimos permanecer y mantener una línea de consecuencia en cada una de las medidas y decisiones que se van tomando y que, en cada caso, responden a lo que son esas expectativas por ejemplo, manejar con claridad y transparencia muy grande todas las acciones de manera que la población pueda conocer por qué se está haciendo y de qué manera.

Los objetivos, que nos planteamos para esa permanencia fueron explicitados, no hubo ingenuidad ni personal ni política. Me queda claro el sentido que tiene el poder. El poder es para servir. En el momento que no se pueda ya servir porque las condiciones dadas lo impiden, todos entienden y justifican que se le deje. En ese momento, pero no antes.

- En el ejercicio del cargo se plantean conflictos entre la concepción de educación popular y el quehacer educativo administrativo. ¿Cuáles serían los principales conflictos y su resolución?

- Ese conflicto aludido habría muchas maneras de abordarlo. Conflicto de propuestas, identidades, problemas burocráticos administrativos, rol del Estado y la sociedad, etc.

Quiero abordarlo esta vez desde un punto de vista poco analizado. Creo que presentar el conflicto blanco y negro no es bueno. Me parece que el trabajo administrativo, si lo vemos en término de personas, veremos que dentro de la administración se vienen trabajando, desde hace mucho, propuestas que podrían engarzar perfectamente con las que se están desarrollando en el campo popular. Lo que sí se hace evidente es que hay entre ambos mundos una mutua desconfianza. Entre los educadores populares, la gente que se ubica en las organizaciones no gubernamentales especialmente y la gente que trabaja en el Estado hay una incomunicación muy grande.

Hay un gran desconocimiento. No conocen lo que hace uno y otro y por tanto hay desconfianza y mutuas acusaciones. Para los educadores populares lo que hacen los otros es sostener el sistema, en el campo de la educación ser profundamente tradicionales, rígidos y defender el statu quo. Los otros sostienen que en las condiciones en las que se desempeñan los educadores populares, las remuneraciones que tienen, la autonomía de que gozan, pagados para crear y hacer un trabajo de base directamente. ¡Así cualquiera! Pero fuera de estas imágenes que se hacen unos de los otros considero que cuando tienen que trabajar juntos es sorprendente las cosas que se pueden hacer. En el caso de nuestra gestión es interesante ver el rol que jugaron las personas que han tenido ocasión de participar en ambos mundos. Algunos de nosotros tuvimos la oportunidad de trabajar muchos años en la administración y al mismo tiempo haber trabajado en organizaciones no gubernamentales en un trabajo de educación popular. Jugamos en este caso un rol intermediador

indispensable a un trabajo conjunto. Creo que parte de este problema y su salida pasa por la necesaria reformulación sobre la relación que debe existir entre el Estado y la sociedad. Una descentralización democrática del Estado que permite articular con la sociedad en diferentes instancias es un camino a recorrer.

Creo que los Estados en general y el Estado Peruano muy en particular están sufriendo cambios muy grandes. Lo que estamos viviendo es la desestructuración del Estado. El Estado enorme se desmorona y va dejando profundos vacíos sumamente peligrosos pues son llenados, en muchos casos, por opciones autoritarias de la violencia armada. Creo que el diálogo entre el Estado y la sociedad, y por tanto entre aquellos que trabajan en el Estado y aquellos que desde la sociedad vienen cumpliendo tareas afines, debe ser productivo.

Quien mejor refleja lo que ha sido este encuentro es el programa de emergencia llamado "LA ESCUELA DEFIENDE LA VIDA". En él se pone delante el servicio a los sujetos, los niños. Se define la escuela como el lugar donde se debe brindar una atención integral, el aspecto educativo se articula con aspectos fundamentales como son los de alimentación, salud y generación de empleo. El programa de emergencia fue la oportunidad para que la gente que provenía de las organizaciones no gubernamentales y que hacía el trabajo de educación popular se encontrara con gente que hacía el trabajo educativo desde el Estado. Ambos, con las organizaciones de base, pudieron llevar adelante este programa. Evidentemente estamos entendiendo la coordinación no sólo a nivel central -llámese Ministerio de Educación- sino la articulación en cada uno de los niveles: gobiernos regionales, gobiernos locales, unidades de servicios educativos y por último, pero no menos importante, en los "Consejos Educativos Escolares" que se forman en cada escuela y que se constituyen en la primera instancia de gobierno educativo. Es este trabajo en el terreno de lo práctico, en lo concreto, alrededor de una propuesta educativa renovada, integral, con un profundo contenido popular, el que puede permitir el encuentro entre aquellos que provienen de estos mundos.

- Puede indicar desde la perspectiva de la educación popular (EP), ¿cuáles serían los logros principales durante la gestión?

- Es muy difícil para nosotros señalar grandes logros en un período tan corto de tiempo. No estamos hablando en ningún caso de logros irreversibles. El deterioro profundo de la educación que hemos vivido en los últimos meses: maestros, que han visto disminuidos sus salarios, la deserción escolar masiva, etc. nos impide hablar de logros, de conquistas en el campo de la educación. Lo que sí queremos rescatar de una gestión tan corta (4 meses) es el efecto demostración de lo que es posible hacer en determinadas condiciones. Eso sí es muy valioso. Quisiéramos mencionar por ejemplo los niveles de eficiencia, creatividad y capacidad moralizadora de los programas que se pusieron en marcha.

El Programa "LA ESCUELA DEFIENDE LA VIDA" llega a atender a dos millones trescientos mil (2.300.000) niños diariamente en alimentación y algunos servicios de salud. Es un programa que también logra dinamizar a la comunidad educativa. Para su conducción se forman los Consejos Edu-

cativos Escolares que reúnen a padres de familia, maestros y estudiantes. Si bien es cierto que no en todos los lugares se logra la conformación de estos consejos sin embargo se demuestra que en los sitios donde se formaron se logró un nivel de eficiencia muchísimo mayor.

Me parece un aprendizaje sumamente interesante juntar democracia y eficiencia. Dejar la exclusividad del discurso y pasar a la práctica. Sencillamente, y con sinceridad, no es fácil.

Me parece que otro de los descubrimientos interesantes de la experiencia es el de haber ubicado a la afectividad como motor, como eje de trabajo. Considero que en el trabajo popular ha habido mucho de intelectual, de racional y las leyes de la historia.

Hemos descubierto lo importante que es poner por delante a los sujetos. La gestión debía tener rostro y pusimos el de los niños de nuestro país. Esto ha permitido ver pistas para una reconciliación necesaria entre lo político y lo social.

Hay actualmente un deterioro muy grande, una desconfianza enorme de los políticos. La población organizada, las mujeres, los pobladores interpelan a los políticos por su alejamiento de los problemas populares. Esta experiencia nos ha permitido ver que este engarce entre lo político y lo social es posible en la medida en que no sean solamente los políticos los que hagan política. Los niveles de participación enormes que se logran tan rápidamente en las decisiones, en la fiscalización, en el manejo de los programas y la rápida acogida que tiene esta apertura a la participación, me parece importante.

Otro descubrimiento es la cantidad de capacidades y de recursos existentes que se pueden movilizar en determinado momento. Están allí, y las opciones autoritarias de gobierno, la desconfianza de los gobernantes sobre sus gobernados hace que no se pongan en marcha. El miedo que se tiene a la participación o a perder el control de esta participación es muy grande.

- ¿Cuáles fueron los principales errores que cometió en el ejercicio de las funciones como educadora popular y qué deberían considerar futuros educadores que tengan que cumplir funciones de este tipo?

- El gran error de conjunto fue constatado cuando ya estábamos subidos en el caballo. Teníamos gente preparada para los aspectos pedagógicos pero no para la administración, y planificación. La distancia que hablábamos entre educadores populares y administradores de la educación tiene su costo. Esto es un reflejo que a pesar de las declaraciones de voluntad de gobernar no se han dado todos los pasos para prepararse para ello. Junto a los profundos condicionamientos políticos globales que provienen de las políticas de ajuste que se imponen, la ausencia de democratización del Estado y un vacío de propuesta de pacificación, por parte nuestra, requerimos medir mejor los recursos humanos y los requisitos de estrategia para lograr efectivamente contener el deterioro e iniciar, la reconstitución de la educación pública. En ese sentido aprovechar los espacios de acción que existen y las "coyunturas especiales" nos deberían encontrar con mayor capacidad de movilización de miles de personas y con estrategias más precisas. Eso es parte de la opción transformadora que seguimos abrazando.

Aportes desde la Escuela a la Construcción de Sujetos Democráticos

Argentina Enríquez
Consuelo Jimeno
Manuel Mejía *

EXPERIENCIAS

Aflora la preocupación de cuáles son las estrategias, las mediaciones y la gestión para el logro de la democracia. La preocupación interpela a la escuela en el ámbito de sentido de sus orientaciones y en la organización - participación de los sujetos del proceso de aprendizaje.

Se acepta que la escuela, tanto por los contenidos como por el proceso de socialización que propicia, puede conducir a la construcción de sujetos democráticos o autoritarios. La diferencia radica en las concepciones que permean el proceso educativo y en la apropiación de las metodologías para producir conocimientos y crear habilidades y destrezas.

Trabajamos pues, la educación desde el horizonte procesual y transformador de la educación popular, capaz de generar procesos de participación y organización comunitaria y democrática.

El Centro Poveda en su esfuerzo por articular la educación popular y la educación formal ha tomado como punto de partida para el trabajo educativo la realidad desde su conflictividad.

Si en América Latina la construcción de gestión democrática es posible, entonces no es sólo ejercicio intelectual en vista a cuestionar los sistemas políticos y la transformación de sus estructuras vigentes, sino que toca aspectos pragmáticos que incursionan en la cotidianidad. Si esto es así, es válido hacernos la pregunta desde la escuela.

Partir de la realidad implica, necesariamente, partir de la situación de precariedad y exclusión que viven las grandes mayoría urbanas de nuestro país.

Nuestra hipótesis de trabajo arranca de aquí, de la posibilidad de articulación entre educación popular y educación formal de cara a fortalecer una propuesta social que construye e impulsa una presencia protagónica del sujeto popular. En este sentido todos los ámbitos de la vida social, incluida la escuela, son espacios de construcción de la

alternativa popular. Valoramos lo cotidiano como el espacio donde se juega la creación de una cultura democrática y la reformulación de las relaciones sociales. La no superación en la familia, en la escuela, de trabajo de relaciones autoritarias, explícitas o solapadas, de mismo oculto en refranes y prácticas, etc., vacían de significado cualquier proyecto de avarice o profundización de la democracia.

Los sujetos democráticos no se constituyen como tales el día que les toque participar activamente en la vida ciudadana, ya sea en una organización partidaria o en un puesto relevante en el Estado. Su construcción es un proceso continuo y dinámico que requiere práctica en las cuales se hayan ido valiendo de posibilidades de tomar en cuenta lo cotidiano en la solución de las necesidades sencillas y desde ellas ascender a problemáticas mayores. La participación ciudadana requiere un aprendizaje anterior que le ha dado su referente

* Investigadores del Centro POVEDA de República Dominicana, organismo afiliado al CEAAL.

democrático para la toma de decisiones la libertad y el derecho del sujeto social.

Demandas de los Sectores Populares Organizados a la Escuela

Frente a la crisis de la educación pública dominicana, caracterizada en parte, por el conformismo y la deserción, se oyen unas pocas voces... que hablan de abrir una brecha en la pared. En el interior de la organización barrial y de los movimientos populares va tomando fuerza la conciencia de la necesidad de ir implicando más el aspecto de las reivindicaciones. Va tomando cuerpo un nuevo paradigma de organización societal, según el cual los recursos disponibles, la producción y repartición de los bienes materiales y culturales, así como la determinación de las políticas de organización y transformación del barrio, como de la ciudad y del país, deben determinarse con la participación de los sectores populares que constituyen la mayoría de los habitantes de la nación.

Estas voces van cobrando fuerza; vale la pena apuntar las reivindicaciones que desde este plano se expresan y que pueden ser tomadas como indicios de la emergencia de una nueva concepción que bien podría ser considerada como parte de la idea, que de la democracia participativa se hace la población de este sector en lo que concierne al campo educativo:

1) Escuela para todos en la edad que corresponde, la entrada a la escuela pública debe dejar de ser una lucha desesperada o una acción de influencia. Todos los niños que cada familia tiene en edad de 5 años, debe tener acceso natural a la escuela.

2) Que la escuela se abra a la vida, a la realidad del barrio; por eso se pide que los maestros sean del barrio, que ellos conozcan el ambiente donde se crían los estudiantes, que ellos se relacionen más con los padres y la comunidad.

3) Que multipliquen los politécnicos, las escuelas vocacionales, los cursos de manualidades que capaciten para hacer trabajos concretos.

4) Que la escuela vaya formando los estudiantes de manera crítica para que ellos puedan entender su realidad y transformarla.

5) Que la escuela y la comunidad actúen juntas para resolver los problemas del barrio. Esto implica que el aprendizaje propicie el conocimiento de las necesidades o problemáticas, que parta de situaciones vitales y sean transformadas no como un conocimiento abstracto sino como desarrollo de habilidades, aptitudes que tengan incidencia en la vida personal social.

6) Que el Estado canalice más recursos económicos para el sector educativo: mejor remuneración de los maestros, materiales didácticos, útiles escolares, desayuno escolar o merienda, etc...

Apostar por la escuela como espacio cotidiano para la construcción de sujetos democráticos, pasa, para nosotros, por una transformación de la escuela en orden a asumir las demandas de los sectores populares organizados, promoviendo una articulación escuela - comunidad, una nueva práctica de participación y organización de los distintos agentes implicados en el proceso, una nueva metodología en la construcción del conocimiento a partir de la realidad, y una permanente reflexión crítica sobre la práctica para elaborar nuevas propuestas. Desde esta perspectiva señalamos algunas de las estrategias que pueden favorecer este proceso.

Estrategias de Acción desde la Educación para la Construcción de Sujetos Democráticos.

1.- Una articulación entre trabajo pedagógico, cultural y político.

La realidad concreta, la cotidianeidad se convierte para profesores, estudiantes y comunidad en punto de partida para, organizada y analizada, comprender e interpretar el conjunto social, descubrir su sentido, tomar posiciones ante los hechos y asumir, con otros sujetos, compromisos ciudadanos por la transformación social.

Se trata de un aprendizaje para leer la realidad, descubrir sus contradicciones ante las demandas democráti-

cas y construir nuevos esquemas de interpretación que impliquen la realidad no desde un sector social minoritario, sino desde una perspectiva de libertad y derecho para todo el conjunto social, subrayando el protagonismo del sujeto popular excluido en nuestras mutiladas democracias.

La interacción de los procesos pedagógicos ofreciendo las metodologías y los instrumentos de cambios, los procesos culturales tomando posición desde el sujeto popular y los procesos políticos que fortalecen la participación organizada de los sectores excluidos, conformar la primera de las estrategias educativas para la construcción de nuevos sujetos.

Convencidos de que lo que cambia los sujetos son los aprendizajes significativos capaces de generar una nueva experiencia y actitud ante la vida, que pueden darse en:

- La apertura escuela - comunidad.
- El trabajo en grupo y creación colectiva de conocimiento.
- El proceso de aprendizaje donde el estudiante descubre el método de adquirir conocimientos y asume la responsabilidad de su proceso de aprender.
- La globalización de las áreas del saber a partir de los problemas que enfrentamos cotidianamente. El Centro Poveda ha estructurado estos aspectos en una propuesta de aprendizaje por descubrimiento que reforma aquellos indicadores que pueden hacer de la escuela una experiencia y un espacio de creación de un pensamiento crítico creativo.

El aprendizaje por descubrimiento o curriculum por proceso no impone unos objetivos predeterminados al estudiante, los cuales en la mayoría de las veces pueden ser totalmente ajenos a sus verdaderos centros de interés, sino que constituye el espacio para que entre maestro y estudiante se determinen los objetivos y los modos de cumplirlos de acuerdo con los intereses y necesidades sentidas de los estudiantes.

El estudiante participa activamente en la construcción y adquisición del conocimiento - metodología por descubrimiento así como en la misma evaluación.

2.- Una permanente revisión crítica de la práctica.

La formación de sujetos democráticos ha de ser producto de un trabajo sistemático que permita desde la práctica el poder ir verificando si las acciones están orientadas a propuestas sociales globales para el conjunto social, si se articulan en lo concreto, a procesos o responden a acciones coyunturales.

Eso requiere en el ámbito escolar una permanente actitud de revisión crítica tanto de las distintas instancias de funcionamiento, como de los diversos sujetos implicados.

Así se posibilita descubrir con claridad en los sujetos, en los espacios, y en los momentos del proceso, la memoria de lo que ha sido éste, introducir las modificaciones necesarias y proponer nuevas estrategias. La autoevaluación del estudiante, a nivel individual y grupal, la revisión del trabajo por niveles de los profesores, la evaluación de las estrategias del proyecto de escuela que hace la comunidad educativa, etc... son momentos privilegiados para detectar las fuerzas y debilidades a nivel de la perspectiva pedagógica, cultural y política.

3. Una aprehensión de un estilo democrático de trabajo.

Nuestra embrionaria democracia viene reclamando una manera nueva de hacer política. ¿Cómo haríamos para cambiar los estilos autoritarios por estilos democráticos? ¿La manipulación por la participación?; pensamos que no hay más camino que la práctica, pero esta práctica no hace referencia sólo a una militancia partidaria, va más allá, tiene que ver con las raíces donde ha de ser plantado el árbol: la escuela, ella puede iniciar a profesores y estudiantes en una práctica descentralizada, en las relaciones educador - educando, dirigentes - bases, conducción - participación.

El estilo democrático obliga a superar presencias autoritarias, competitivas e individualistas. Las diferencias se asumen como parte del pluralismo social, expresión de la originalidad de cada persona y de la necesidad de prácticas complementarias. La organización de estructuras descentralizadas al interior de los centros educativos permite a los estudiantes y profesores visualizar un poder ejercido en razón de la participación del colectivo. Las decisiones tomadas a partir de las necesi-

dades, le ofrecen la posibilidad de contrastar las diversas prácticas utilizadas para tomar decisiones, en su familia, en la sociedad, en la Iglesia y el Estado y le conducirá a tomar posición e impulsar en su práctica el estilo democrático como mediación no excluyente.

4.- Desarrollo de la capacidad propositiva.

Con frecuencia nos encontramos con personas y grupos críticos de las situaciones, de las contradicciones de nuestra experiencia democrática y de las instituciones políticas y sociales. Pero pocas veces encontramos grupos que sean capaces de elaborar propuestas que permitan dar concreción a la alternativa popular. Sin embargo tenemos que señalar que contamos con grupos que tienen propuesta a nivel educativa, urbana etc., pero son los menos. La construcción de una cultura democrática que incluye no sólo la construcción de un sistema de valoración de actitudes sino también de una práctica política y un compromiso transformador. La vida cotidiana ofrece un amplio campo de necesidades que demandan respuestas. La educación ha de desarrollar la capacidad de elaborar propuestas creativas, innovadoras que aporten reales soluciones a las problemáticas y por otro lado puedan enfrentar un estilo nuevo de trabajo, de producción, de vivienda, de educación, de funcionamiento institucional, de participación ciudadana, etc.

La capacidad propositiva está ligada íntimamente a la amplitud del poder del sujeto popular y por tanto a la sociedad civil. Para que las propuestas puedan tener consistencia han de estar avaladas por investigaciones y por un marco legal amplio. En este sentido también la educación ha de incluir en el aprendizaje el conocimiento de los mecanismos de funcionamiento legal, a fuente de su conocimiento y la posibilidad de acceso a ella. El estudio crítico de las leyes que norman la vida cotidiana capacita para afirmar y defender aquellas que garantizan la libertad y el derecho del conjunto social. Dichos estudiantes permiten proponer la modificación o elaboración de aquellas leyes que puedan responder más adecuadamente a la democratización de la sociedad dominicana.

La capacidad propositiva requiere

además del conocimiento y dominio de la información económica y la política internacional. En su estudio podrán descubrirse las posibilidades o contradicciones con un proyecto que favorezca los procesos democráticos y ayudarán a un uso más racional de los recursos partiendo de las necesidades sentidas.

La situación de crisis que vive el país reclama a todos los sectores, pero en especial al sujeto popular desarrollar estrategias de sobrevivencias que puedan dar salida a la situación de pobreza, superando la lógica capitalista, individualista y competitiva. Es aquí donde la creatividad y la imaginación han de sentirse desafiadas, propiciando procesos de autogestión institucional y productiva que eduquen en la gestión cooperativa y comunitaria, superando la lógica del libre mercado. El equipo metodológico del CEAAL recomendaba para superar esta lógica desarrollar el factor c: cooperación, coordinación, creatividad, compañerismo, comunidad. También proponen tres ejes que clarifican su intencionalidad: educación, organización y producción. Estos ejes harán que las decisiones sean colectivas, que los procesos sean siempre sometidos a la crítica y que puedan desarrollar acciones eficientes en la administración. Además facilitarán saber realizar una gestión que garantice los bienes de todos, que supere la corrupción y permita a la vez hacer crecer la organización y la conciencia del sujeto popular.

A Modo de Conclusión.

Hemos sido testigos que cuando se instrumentan fórmulas participativas en el proceso educativo, la escuela y la educación en sí empiezan a cobrar un nuevo sentido para la gente, en la medida en que ésta logra ir viendo que la educación concierne a su vida práctica e inmediata, y que vale la pena pues hacerse responsable de la misma.

Una educación así planteada ataca la raíz de las problemáticas culturales que con su crisis de valores estamos viviendo.

En esta perspectiva la escuela colabora con su práctica pedagógica al proceso de construcción del sujeto democrático y por eso a una transformación de la realidad social.

Una Experiencia Institucional de Educación Popular en la Escuela

Luisa Pinto Cueto*

EXPERIENCIAS

La grave crisis global que vive el Perú involucra todos los campos de la sociedad y el impacto de la miseria y la violencia política y social se hacen presentes cada vez con mayor fuerza en la escuela, generando conciencia de rebeldía en los niños y jóvenes. No es posible construir una sociedad democrática dejando de lado la escuela, como no es posible un trabajo con el maestro sindicalizado sin incorporar su práctica cotidiana.

¿Cuáles son los Cambios que se están produciendo en la Escuela?

En término de los agentes consideremos primero EL MAESTRO: en las últimas décadas se ha dado un crecimiento explosivo de Institutos Pedagógicos y Facultades de Educación en cuya base se han manejado razones políticas (clientelaje) y razones económicas (lucro). Estas Facultades e Institutos han significado a su vez caminos para cubrir las expectativas de los sectores populares con posibilidades de profesionalización, en la medida que las exigencias académicas eran menores y la posibilidad de encontrar trabajo, aunque mal remunerado, eran posibles.

Sin embargo, la crisis económica y la salida neoliberal del gobierno reduce a límites de sobrevivencia el salario magisterial obligando a muchos maestros a dejar la docencia escolar estatal. Las estadísticas recientes arrojan un porcen-

Somos conscientes de los cambios que se vienen dando en la sociedad, producto de la crisis económica y la violencia.

Hay un largo recorrido en la educación popular para responder desde lo educativo al fortalecimiento de sujetos sociales capaces de enfrentar estos cambios. La crisis ha provocado el deterioro de la sociedad, sin embargo, alcanzamos a ver en esta situación nuevas organizaciones que contienen, aún de manera embrionaria, los elementos para la construcción de formas más democráticas de ejercicio del poder.

taje cada vez mayor de maestros sin título pedagógico. Esta declinación del status del maestro lo desmotiva para el trabajo a la vez que lo deja sin respuesta para las transformaciones que se están produciendo en la sociedad.

Estas condiciones explican el hecho que se incorpore al magisterio estatal un trabajador de extracción popular, tanto rural como urbano, cuyo vínculo rescatable y positivo está en los lazos de comunidad que puede establecer con sus alumnos también de sectores populares.

En el caso de LOS ALUMNOS: es necesario tomar en cuenta las peculiaridades que dejan fuera la concepción de escolar que se maneja en el promedio de la población. La ampliación de cobertura escolar no solo significa más alumnos en la escuela sino definitivamente un nuevo tipo de alumno. Niños de sectores rurales y urbano-marginales de migración reciente tradicionalmente marginados de la escuela vienen incorporando a ella condiciones y exigencias que no encuentran respuesta en el sistema escolar tradicional, vertical, único para todo el país en base a un promedio que ya no es tal. Los alumnos de los sectores populares traen manejos lingüísticos distintos, visiones culturales múltiples, situaciones sociales diferentes como la incorporación temprana al trabajo que trasladan a la

* Investigadora del Programa Tinkuy, proyecto destinado a profesores de la Asociación de Publicaciones Educativas TAREA del Perú.

escuela el clima de violencia y carencia material que enfrentan el hogar y la comunidad. La escuela, la planificación educativa y la formación magisterial no toman en cuenta esta situación provocando un desfase violento, violatorio de los más elementales derechos de los niños, los que unen a su experiencia de escolaridad la experiencia de fracaso.

El tercer agente directo de la acción educativa, LOS PADRES DE FAMILIA, es hoy definitivamente diferente. Hace tiempo ha dejado de ser simplemente el señor que va a solicitar un servicio del Estado, es el que va asumiendo la responsabilidad de crear las condiciones para que exista ese servicio en infraestructura e implementación de material. Se experimentan cambios en el comportamiento grupal de los padres de familia, activos miembros de la organización comunal, partícipes de las Asociaciones del Vaso de Leche, los Comedores Populares, Las Rondas Vecinales, etc. Esta característica hace que la Asociación tradicional de padres de familia vaya cambiando su dinámica y su práctica de relación con la escuela y el sistema escolar.

Todas estas características nos ubican ante una escuela para la que hay que crear un nuevo tipo de educación, una escuela que al margen de las normas, los discursos y las planificaciones tiene una interacción muy dinámica con la sociedad, que no puede recurrir al recurso de cerrar las puertas y las ventanas. En la presencia de padres, alumnos y maestros están entrando la miseria, el trabajo infantil, la violencia, los nuevos lenguajes, exigencias, aspiraciones y conflictos producto de las nuevas relaciones sociales. Esta nueva escuela exige una nueva educación intensamente vinculada a un proyecto político de transformación de la sociedad.

Nuestra Experiencia Institucional

Nuestro trabajo educativo se ubica en este contexto, al que reconocemos limitantes pero también potencialidades. Entre las limitantes, además de la crisis económica y la violencia, tenemos el deterioro de la relación Escuela-Estado y el deterioro de la calidad de la educación, pero también hay que tomar en cuenta factores como experiencias concretas de innovación pedagógica, una preocupación creciente en las organizaciones magisteriales y el sindicato por los problemas pedagógicos y la educación en su conjunto, así como el esfuerzo de las comunidades de transformar Municipios y Regiones en efectivos gobiernos locales y regionales dentro de la lógica de descentralización y democratización del Estado.

En este marco se ubica nuestro proyecto que considera dos grandes ámbitos:

1.- Un nuevo conocimiento y una nueva práctica pedagógica. Aquí se privilegia la vinculación de la práctica pedagógica y social con la investigación y la reflexión sobre el proceso global del país.

En este contexto se desarrollan anualmente talleres nacionales¹. Los tres años que tiene la experiencia nos indica claramente cómo se ha movido la preocupación en el magisterio. El análisis de las constantes de 10 años de experiencias

micro en trabajo con maestros en escuelas en diferentes zonas y sectores del país, desde diversas entradas, permitieron reflexionar sobre temas de consenso como la sobrevivencia, la producción, la democracia y los derechos humanos. De estos talleres salen enseñanzas interesantes.

a) La necesidad de impulsar una fuerza social organizada en el campo educativo que actuando desde las bases del Sindicato Magisterial involucre a maestros, investigadores y organizaciones populares en una reflexión sobre educación que se asiente en el Movimiento Pedagógico.

Es a través del Movimiento Pedagógico que formaremos parte coherentemente del movimiento popular y de sus avances en autonomía, autoafirmación y elaboración de propuestas autogeneradas; a través de las organizaciones de base que comprometen agentes inmediatos como los padres de familia.

b) Atender a la emergencia hoy, construyendo un futuro de vida digna. Defender la vida pero no cualquier clase de vida. Esto obliga a que la práctica hasta ahora desarrollada se articule con otros actores sociales. Pensar nuestras experiencias en la globalidad de cambios en el país y actuar ahora pensando en el mediano plazo como parte de un proyecto político-educativo. Tomar en cuenta en las acciones escolares las posibilidades de organización y gestión democrática.

c) Vincular los esfuerzos de escuela productiva generalmente orientados a pequeños proyectos de formación laboral - biohuertos, crianza de animales menores o acciones artesanales - con el conjunto de la educación de manera que sirvan al niño para entender la lógica de un proceso de producción y así evitar que aún los pocos esfuerzos exitosos sean absorbidos por los mecanismos de explotación inmediatos.

d) Avanzar en la búsqueda de una llegada masiva de nuestras propuestas e impacto en la opinión pública. Aportar a la formulación de políticas para la educación formal a nivel local y regional, poniendo énfasis en la difusión y reflexión sobre los Derechos Humanos.

2.- En cuanto a la intervención directa en el proceso educativo.

Nuestra propuesta hace hincapié en la escuela primaria, en la medida en que ésta es aún terminal para el 60 por ciento de los niños y jóvenes de sectores populares.

Para efectos del trabajo en aula optamos por la línea de Ciencias Sociales² por considerarla línea-eje desde la cual es posible responder a los retos que la escuela recibe del medio. Desde esta línea pretendemos contribuir a una propuesta global para la educación básica.

Con el concurso de todas las asignaturas y actividades

1. "Impacto de la crisis en la educación y alternativas de respuesta". Memoria Primer Taller. Tarea-Tinkuy. Lima 1989. "Educación, crisis y alternativas de respuesta para un Proyecto Educativo". Memoria del Segundo Taller. Tarea-Tinkuy. Lima 1990. "Retos y respuestas de la educación nacional en la presente década". Memoria del Tercer Taller. Tarea-Tinkuy. Lima 1991. (En prensa).

2. "Propuesta teórico-metodológica para la Educación Primaria-Ciencias Sociales". Tarea-Tinkuy. Lima 1991. 2da. edición.

escolares planteamos el logro de 5 objetivos básicos.

- a) Desarrollar el sentimiento de pertenencia e identidad para formar conciencia social y actitud de compromiso con el cambio.
- b) Transitar desde el pensamiento lógico concreto hacia el pensamiento lógico formal.
- c) Desarrollar la sensibilidad.
- d) Capacitar al niño en el manejo de procedimientos para acceder a un conocimiento científico.
- e) Estimular la organización y el trabajo colectivo.

Para la planificación de contenidos y acciones se toman como base las áreas de socialización del niño que constituyen a su vez grandes áreas de identidad:

- A) Identidad del niño consigo mismo: que supone trabajar las unidades temáticas de Familia, Escuela y Comunidad local desde las cuales el niño va haciendo conciencia de sí mismo, recogiendo el saber de su entorno y contrastándolo con las conductas colectivas visibles de su medio.
- B) Identidad del niño con la realidad social: El trabajo fundamental en esta área gira en la necesidad que el niño reciba una visión del mundo natural interactuante con el mundo social. Que el descubrir y experimentar las relaciones de causalidad en el mundo natural le permitan percibir las relaciones de causalidad en el mundo social. La certeza de que el hombre "hace su medio" debe permitirle comprender que el hombre "hace su historia".
- C) Identidad del niño con la Historia: La Historia en la escuela primaria debe trabajarse en dos planos; uno que permita la formación de la conciencia de sí mismo y que hace el recorrido de la historia personal, familiar, comunal. En este plano se ubica la Historia como creación del conocimiento en la que el niño es acompañado en un proceso de elaboración de historia a pensar en términos históricos, antes que a aprender Historia. El otro plano es el de la apropiación de la Historia Nacional en la que el referente será la historia cronológica y que sólo puede iniciarse con eficacia a partir del cuarto grado a través del estudio de procesos globales en los que sea posible identificar y relacionar los aspectos geográficos, económicos, políticos y culturales que lo explican.

En cuanto al procedimiento a través del cual se da la intervención pedagógica, se consideran tres tipos de actividades:

Iniciales, que dan paso a la palabra del niño. Es el momento de poner en común el saber que el niño recoge de su familia o comunidad sobre el tema a tratar. Es el referente concreto que da inicio al conocimiento como tal.

De elaboración de conocimiento, que amplían y ordenan ese conocimiento colectivo con la ayuda del maestro y los textos. Ubican el referente concreto en ámbitos más amplios e incorporan procedimientos científicos de análisis para la elaboración de un nuevo conocimiento. Es el espacio del trabajo individual.

De compromiso, en la que los niños organizadamente aplican el conocimiento adquirido para cambiar o intervenir de alguna forma en su entorno inmediato con intención de transformación.

Esta dinámica, en proceso de validación desde el año

1989 en 5 escuelas de zonas urbano-marginales de 3 distritos de Lima, relaciona estrechamente la escuela con la comunidad y está demostrando cambios no sólo en las relaciones entre los agentes educativos (más democráticos, participativos, flexibles, etc.) sino en el proceso mismo de aprendizaje (trabajo colectivo, respeto del propio saber en el proceso de conceptualización, etc.).

Propuesta de Capacitación Magisterial.

Es importante reconocer que una experiencia de cambio en esta perspectiva en las condiciones de la escuela estatal marginal requiere de un compromiso integral de toda la escuela. En la experiencia participan el personal directivo y todos los profesores de primaria, se conversa con los padres de familia y se orienta su participación en el proceso educativo desde las diferentes organizaciones vecinales en las que actúan y finalmente se establecen los lazos con instancias de gobierno local y central que permitan la relación intersectorial que haga posible un verdadero servicio educativo.

Se trata de crear las condiciones para transformar sustantivamente nuestra práctica, de ponerla en cuestión y convertirla en objeto de investigación. Las líneas básicas de la capacitación giran en torno al conocimiento del niño en sus características socio-culturales y el conocimiento del medio en el cual se actúa. Los talleres de intercambio entre los maestros de los diferentes colegios comprometidos en la experiencia permiten ubicar y analizar la especificidad de su labor desde los sectores populares.

La estrategia de crecimiento se hace involucrando colegios cercanos en cada distrito de manera que sea posible a través de los mismos maestros, en una verdadera capacitación entre pares, ampliar los ámbitos de intervención y a la vez consolidar redes organizativas tomando como base la organicidad del Sindicato.

Si bien nuestro objetivo amplio es nacional, el objetivo inmediato es conformar una propuesta distrital de educación que partiendo de los sectores populares sea eficaz para el desarrollo del país.

Paralelamente otros programas de TAREA se vinculan a la escuela desde la entrada de las organizaciones y el gobierno municipal³, desde el trabajo con jóvenes, vía las bibliotecas populares⁴, a través de la línea editorial y la Revista; en la confluencia interinstitucional que ha dado lugar a la formación del Instituto de Fomento a la Calidad de la Educación (EDUCA); y, contribuyendo al Foro Educativo que reúne sectores distintos de la actividad educativa en la mira de propuestas para la educación peruana.

3. Programa de Educación y Desarrollo Local. Tarea.

4. Programa de Bibliotecas Populares. Tarea.

Educación Bilingüe: la Alternativa Cultural de la Comunidad Paez

Fernando Romero
Loaiza *

EXPERIENCIAS

El autor de esta reflexión plantea que la educación bilingüe no sólo cumple una función política, sino que constituye un proceso pedagógico, cuyo eje es el maestro, quien se apropia de ese saber social y lo transforma en un saber pedagógico.

Dos Realidades en Conflicto.

Situados en las estribaciones de los Andes, en las selvas del Amazonas y del Chocó, en las llanuras desérticas de la Guajira, los indígenas constituyen una población de 700.000 a 900.000 habitantes distribuidos en 70 grupos étnicos, con forma de organización social, prácticas culturales y lenguas, que los diferencian entre sí y con el resto de la sociedad nacional.

Los modelos de escuela, que se han implantado por el Estado a través de la escuela oficial, no corresponden con los requerimientos sociales y culturales de las comunidades indígenas. Este modelo, se reduce a considerar a la escuela, como el centro de todo sa-

ber. Esta concepción etnocentrista, olvida que existen otros espacios para la formación del saber social, como son la familia, el trabajo agrícola, las asambleas comunitarias, las actividades de salud, nutrición, que se hallan presentes en el transcurrir de una vida que interactúa de manera armónica con la naturaleza.

El modelo de educación estatal, instauro al interior del espacio formal de la escuela, un poder que constituye la continuación de la trama social de subordinación en que se inscriben las comunidades. Discursos, prácticas pedagógicas, hacen una apología a la subordinación, o a la negación de saberes tradicionales y de los discursos culturales. El niño indígena sigue siendo para el maestro una persona lenta en el aprendizaje; tímida y silenciosa. Los

maestros en su mayoría son monolingües. El castellano sigue siendo un factor de ascenso y valoración social.

Saber y Poder: La educación bilingüe

La conceptualización de "Educación bilingüe" o "Bilingüe intercultural", constituye una noción problemática, dado que ella se inscribe en el marco de

* Psicólogo colombiano, asesor del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), Colombia.

Para este artículo fueron importantes las ideas ofrecidas por Elizabeth Castillo. Programa de Capacitación. Consejo Regional Indígena del Cauca - CRIC -.

los conflictos sociales entre la cultura nacional y la del grupo étnico. Los cheques lingüísticos y cognoscitivos son inevitables. El castellano tiende a instaurar su normatividad, un sentido de lo que es correcto o incorrecto. El saber pedagógico considerado "universal" tiende a minimizar, a desplazar, a negar las nociones contenidas en los mitos, leyendas, prácticas de salud, prácticas alimenticias. El saber tradicional es redefinido y recontextualizado por ese saber que considera a la ciencia indígena como producto de una "sociedad primitiva".

Desde este punto de vista, se puede considerar a la educación bilingüe en una perspectiva política e ideológica. La primera dimensión de esta perspectiva, reflexiona sobre la incidencia que tiene el saber y el proceso educativo estatal, en los espacios de formación de la comunidad. La segunda dimensión, está orientada a la revalorización de los proyectos culturales; de los proyectos de sociedad por los cuales propugnan las comunidades. En ese sentido, promoverá el uso del idioma materno; reivindicará la recuperación y el fortalecimiento de la cultura.

Esta orientación, ha permitido desentrañar las prácticas de la dominación. Es así, que ha caracterizado "las formas de la violencia simbólica" expresadas en los discursos pedagógicos; la utilización del idioma propio como un instrumento para la transmisión de nuevos patrones socioculturales; y aunque puede sonar contradictorio, para la valoración del idioma materno, al reducir su utilización, a contexto de comunicación bien restringidos. Lo anterior significa, que no basta emplear el idioma materno para recuperar la cultura.

Sin embargo, la educación no sólo cumple una función política. En su desarrollo ha logrado instaurar un proceso que permite allegar un volumen de información considerable que se revierte hacia la práctica pedagógica. El eje de

esta dinámica, es el maestro, quien se apropia de ese saber social de la comunidad; y a través de la comunicación propia del "acto educativo", lo va transformando en un saber pedagógico; en un saber con grados cada vez mayores de formalización.

Este proceso no dejó de ser contradictorio, pues la escuela como espacio de formalización de saberes, constituye una tendencia a veces conservadora, que se superpone a los espacios de socialización de la comunidad. Es así, que hay saberes que no hacen su ingreso a la escuela, como es el caso de los conocimientos del The Wala (médico tradicional), de mitos y leyendas que tienen como requisito la transmisión oral que se hace solo en determinadas circunstancias. Estos saberes tradicionales fluyen constantemente y generosamente en la interacción social. De ahí que la institución escolar debe mantener con estos saberes, un diálogo permanente para proyectarse como un instrumento de desarrollo.

Las Confluencias con otros Proyectos Educativos

En lo señalado, se evidencia la identidad de propósitos que hay entre la educación bilingüe y la educación popular. Esta última, al igual que los proyectos interculturales, propugna por el avance teórico y metodológico de los grupos subordinados: por la generación de un discurso que revalorice lo propio, concrete los propósitos de autonomía e identidad.

Históricamente tenemos que para la comunidad Paez (Nasa), la incidencia de la educación popular ha sido evidente. En los primeros momentos del proceso organizativo que se remonta hacia 1971, la educación popular, determinó los modelos y las prácticas educativas.

El proceso de formación se inscribía en la dinámica organizativa, en el conflicto social, en la recuperación de tierras, en la reivindicación social y cultural.

La finalidad de la reflexión estaba dirigida hacia la resolución de las problemáticas que ofrecía la praxis política. Que hacer político y formación constituían una sola trama. Este proceso no sólo fue característico de la educación bilingüe, sino de aquellos proyectos sociales y alternativos que surgieron en la década del 60 al 70. Sin embargo, las similitudes se hacen extensivas hacia los modelos de desarrollo implícitos en la educación popular. Los procesos emancipadores, propugnaban por lograr un mejor nivel de vida para sí; modificar los términos de la distribución de la riqueza y los recursos sociales. En fin, de instaurar sociedades más democráticas y justas.

Pero no es este su único aporte; la educación popular ofreció una concepción del proceso educativo, de los métodos, y las interacciones comunicativas al interior de la comunidad. Ello se resume en una praxis educativa, que hacía de la realidad social, del saber cotidiano, el material por excelencia sobre el cual se debía erigir un proyecto educativo alternativo. En esta dinámica, entonces se revalorizaba "los currículos invisibles", que nacen en la vida cotidiana de las comunidades.

Referencias bibliográficas.

- Ghiso, Alfredo. "La reflexión pedagógica en la educación popular". En serie "Papeles del CEAAL". Nº2. CEAAL, Santiago de Chile, enero 1992.
- Smith, Charlotte. "Saber y poder: educación tradicional y educación bilingüe". en "extracta" Nº6. Lima, diciembre de 1987. págs. 11-15.
- "Taller sobre elaboración de un currículo propio para comunidades indígenas Nasa". (en mimeo) Paniquitá, junio 1990.

Bibliografía sobre Educación Popular y Escuela

Centro de Documentación- CLEBA*

00170
2612

Mejía J., Marco Raúl.

Movimiento pedagógico, Santiago: Centro El Canelo de Nos, (1988), 24 h. (Documento de estudio; 6).

Resumen: análisis, fruto de las reflexiones del autor derivadas del trabajo, que desde la década anterior, ha realizado el CINEP con sectores de la educación formal y la educación no formal, así como con diferentes organizaciones populares en su esfuerzo por levantar alternativas viables en educación, desde el horizonte de la educación popular y en la búsqueda de construir una sociedad más justa, más humana, más democrática.

Descriptores: movimiento pedagógico; pedagogía; cultura popular; Colombia.

00337
2478

Mejía, J., Marco Raúl.

Hacia otra escuela, desde la educación popular. Bogotá: CINEP, 1988, 93 p. (Documentos ocasionales; 47).

Resumen: el autor plantea el texto como una búsqueda de análisis al interior de las elaboraciones sobre la educación y los módulos que se

fian generado en las políticas educativas de América Latina; sistematizando para ello una práctica social de educador para plantear la necesidad de hacer educación popular en la escuela.

Descriptores: cultura; pedagogía popular; movimiento pedagógico; Colombia; América Latina.

00520
2810

Fierro, Cecilia, Rosas, Lesvia, Fortool, Bertha.

Más allá del salón de clases, la investigación participativa aplicada al mejoramiento de la práctica docente. México: Centro de estudios educativos, 1989, 191 p.

Resumen: cuaderno de trabajo producto de una serie de experiencias con maestros, en el cual se recogen las reflexiones más importantes que tuvieron lugar durante el programa de formación integral para maestros en ejercicio. El material tiene como propósito: -devolver de manera organizada los materiales de trabajo que permitieron la reflexión y el enriquecimiento mutuo entre los participantes.

- Facilitar a otras escuelas o

grupos independientes de docentes, éste método de trabajo, con el objeto de que les sirva como base para revisar en grupo su tarea educativa de cara a los grandes retos que la realidad plantea a la escuela.

Descriptores: educación popular; talleres; metodología; capacitación; maestros; formación de promotores; investigación participativa.

00654
2859

Mejía J., Marco Raúl.

Encuentro nacional de experiencias pedagógicas de educación formal (1989: Bogotá).

Educación popular en la escuela formal, la experiencia AIPE en el Huila // En: *Magazin Dominical, Bogotá: El Espectador, N° 332 (ago. 1989); p. 15-17.*

Resumen: el artículo intenta reseñar la experiencia desarrollada por el CINEP en el campo de innovaciones educativas: La escuela popular AIPE, realizada en el Huila, esta experiencia pretende mostrar que son posibles las búsquedas nuevas al interior de la escuela, búsquedas que avisen lo nuevo que pretendemos construir y que hoy

no son posibles totalmente porque el Estado y la hegemonía al mando tienen otra intencionalidad política.

Descriptores: educación popular; Colombia.

00684
2626

Escuela popular claretiana. Colectivo de educadores.

Filo de hambre, una experiencia popular de innovación educativa. Neiva: Escuela popular claretiana, 1987. 292 p. **Resumen:** sistematización de una experiencia educativa realizada por un grupo de maestros del sector popular del suroriente de Neiva. El libro está estructurado en 3 partes: 1. Descripción y testimonios sobre la experiencia; surgimiento, orientación y protagonistas. 2. Aborda temas de pedagogía, metodología y didáctica por medio de reflexiones sobre experiencias que muestran el manejo de los contenidos, procedimientos empleados, organización del trabajo colectivo y formas de evalua-

* Bibliografía proporcionada por el Centro Laubach de Educación Popular Básica de Adultos (CLEBA) de Medellín, Colombia, a través de su director Alfredo Ghiso.

ción. 3. Recoge las instancias de formación continua que pretende hacer de los miembros de una comunidad agentes de renovación educativa.

Descriptor: filo de hambre; educación popular; innovaciones educativas; sistematización de experiencias; escuela; participación de la comunidad; formación de promotores; Neiva; Colombia.

00748

2931

Richards, Cecilia

CEAAL

Seminario latinoamericano de investigación participativa (4: 1988: Recife, Brasil) Investigación acción participativa y educación popular escolarizada // En: IV Seminario Latinoamericano de Investigación Participativa. Santiago: CEAAL, 1989. p. 35-95.

Resumen: segunda parte del libro, constituida por las ponencias relacionadas con los aspectos de educación popular escolarizada de grupos pertenecientes a la clase trabajadora y dan cuenta, de investigaciones empíricas de campo efectuadas mediante procesos participativos. Reúne seis trabajos, los cuales evidencian los problemas y los desafíos que representa para los trabajadores y sus hijos enfrentar una escuela casi siempre no preparada para recibirlos.

Descriptor: investigación participativa; educación popular; EDA; Matemáticas; América Latina.

00850

2981

Parra S., Rodrigo... (et.al.)

La educación popular en América Latina Buenos Ai-

res: Kapeluz: UNESCO; CEPAL; PNUD, 1984. 127 p. (Educación y sociedad). Incluye cuadros estadísticos. **Resumen:** Material compuesto por 3 estudios: 1. Se analiza el problema de la educación, analizando las tendencias de la expansión cuantitativa y las resistencias al cambio cualitativo de los sistemas educativos. 2. La significación social de los grupos excluidos de la educación. 3. Se pasa revista a las explicaciones que atribuyen las resistencias al cambio de los sistemas educativos a limitaciones estructurales. 4. Se analiza la relación entre variables de la estructura socioeconómica y el fenómeno de la exclusión educativa, vinculada al PBI y al grado de urbanización con la alfabetización de adultos y jóvenes y la escolarización. **Descriptor:** alfabetización; educación popular; movimientos sociales; marginalidad; educación; escuela; comunidad; educación no formal; Perú; América Latina.

00896

2128

Freire, Paulo.

TAREA. Temas de educación y política. Lima: TAREA, 1976. 153 p.

Resumen: el libro recoge la entrevista a Freire, Paulo sobre educación popular y dos ensayos acerca de la función del sistema educativo en las sociedades capitalista. El primer ensayo corresponde a Vasconi, Tomas, quien rechaza la imagen pequeño burguesa de la escuela, hace además reflexiones sobre la crisis y contradicciones de la escuela burguesa. El segundo ensayo es de Gintis, Herbert quien expone la función de la escuela como aparato ideológico del Estado ca-

pitalista y su papel en la reproducción de las clases sociales.

Descriptor: educación popular; sistema educativo; clases sociales; América Latina.

00898

2137

Cervantes, Eduardo.

Educación popular y sociedad capitalista, México: Servicios educativos populares, 1977. 97 p. (Teoría de la educación popular). Incluye gráficos, cuadros estadísticos.

Resumen: el material intenta demostrar como el aparato escolar es continuo a los intereses y perspectivas de los sectores populares y como frente a esta situación surge una respuesta alternativa en el terreno de la educación escolar: la autogestión como un hilo conductor básico en ciertos procesos de educación popular.

Descriptor: escuela; clases sociales.

00939

V3016

Cooperativa educacional de Altamira; Pepaso.

Una sola golondrina no trae agua. Bogotá: Cooperativa educacional de Altamira, (1980). 1 videocasete (BETA) (54 min.); son., color.

Resumen: sistematización de la experiencia vivida por una familia del barrio Altamira de Bogotá, desde el momento en que llegan del campo hasta cuando transcurren 10 años luego de estar viviendo y pasando situaciones precarias. El problema a través del cual se organiza la comunidad es la falta de escuela en el barrio. La solidaridad que brinda la comunidad ayuda a que la familia campesina se adapte a su nueva vida

en la ciudad. El vídeo sirve para motivar a la organización de la comunidad.

Descriptor: educación popular; barrios populares; educación; condiciones económicas; condiciones sociales; vídeos; Colombia.

01484

PS6600

Mesa redonda la educación popular en la escuela. Educación popular en la escuela // En: Autoeducación. Lima: Instituto de pedagogía popular., Vol.7, Nº 18, (ene.1987); p. 22-27.

Resumen: discusión de seis maestros sobre el tema de la educación popular en la escuela; la relevancia de esta temática está dada en que hasta el momento la educación popular estaba referida a acciones por fuera de la escuela; los maestros aquí enfatizan en hacer del niño un protagonista de su proceso educativo, con voz y voto y capacidad de decisión.

01813

PS6712

Soto L., Sergio

Educación formal de adultos // En: Revista El Canelo. Santiago: CEAAL, Vol. 2, Nº 3. (may. 1987); p.34-36.

Resumen: presenta una síntesis histórica sobre lo que ha sido la EDA en Chile desde 1920, como programa oficial. Se analizan las principales características de los períodos 1920-1950; 1960-1973; se analizan las contradicciones de estas políticas con el régimen y se presenta una visión de lo que son las políticas actuales aplicada a la EDA.

Descriptor: políticas educativas; educación popular; educación formal.

01616
PS6708

Fernández, Silvia.

Escuela y derechos humanos, lo que opinan los profesores // En: *Revista El Canelo*. Santiago: CEAAL, Vol. 2, Nº 3 (may. 1987); p. 23-24.

Resumen: presenta la reflexión de un grupo de maestros chilenos sobre el problema de los derechos humanos y la escuela. El tema se trabaja con base en dos preguntas: como se percibe esta situación en la escuela y como se enfrenta. Los maestros reconocen que tienen miedo y por ello se han convertido en cómplices del sistema; pero plantean que el reto es convertir la escuela en generadora de vida y esperanza. **Descriptor:** educación popular; educación formal; Chile.

01638
PS6884

Beca C., Carlos E.

Educación popular y educación formal de adultos, ¿camino divergentes o convergentes? // En: *Revista El Canelo*, Santiago: CEAAL, Vol. 2, Nº 6 (oct.-nov. 1987); p. 4-7.

Resumen: cuestionamientos acerca de los posibles aportes de la educación popular, en tanto corriente educativa emergente en las últimas décadas en América Latina. Reconociendo la crisis de la modalidad EDA, dentro de la crisis general del sistema educativo, el autor hace la constatación de un agotamiento de los modelos tradicionales de alfabetización, educación básica y enseñanza media de adultos.

Descriptor: educación formal.

01710
PS7150

Mejía J., Marco Raúl.

Seminario de Historia y Cultura en el Movimiento Obrero (1987: Medellín).

Evolución temática de la educación popular // En: *Contexto*. Cali: ICEA, Nº 9 (ene.-jun. 1988); p. 21-32.

Resumen: resuento sobre lo que han sido los ordenadores y centralizadores temáticos de la discusión en educación en nuestro medio. Muestra la forma en que la educación popular en Colombia, en medio de críticas y debates se ha ido levantando como una práctica social, que se tiene que pensar y discutir en tanto hace parte y ha hecho su trabajo en el emerger de los grupos populares hacia una alternativa de poder.

Descriptor: cultura popular; educación formal; educación no formal.

01844
3147

CINEP; CEDECS; IPC Encuentro Nacional de Experiencias Pedagógicas en educación formal (1989: Bogotá).

Los maestros construimos futuro, experiencias pedagógicas en educación formal. Bogotá: CINEP; CEPECS; IPC, 1990. 488 p.

Resumen: recoge las experiencias presentadas por las comisiones de trabajo: relación escuela comunidad, integración de áreas, formación de docentes, gobierno escolar y disciplina; presenta, experiencias pedagógicas que plantean nuevas concepciones frente a la relación educación popular-educación formal a raíz de la inserción de la escuela en la comunidad, la valoración de las condiciones del medio, encuentro de la cultura académica occidental con las culturas, rurales, indígenas urbanas o suburbanas pre-

sentes en la escuela y en la tradición de las comunidades.

Descriptor: relación escuela-comunidad; formación de promotores; capacitación docente; educación popular; educación no formal; educación formal; movimiento pedagógico; escuela; Antioquia; Colombia.

02009
PS7459

Torres P., Mirian

El poder del saber // En: *Materiales de Trabajo*. Bogotá: Servicio Colombiano de Comunicación Social, No. 1 (1983); p. 5-10.

Resumen: análisis y cuestionamientos a la metodología de la represión impuesta en nuestro sistema escolar y que tiende a reproducirse aún en labores educativas no formales.

Descriptor: educación popular; escuela; metodología de la enseñanza; Colombia.

02519
3330

Higuera A., Clara Lucía, Arias, C., María del Carmen. **Taller subregional sobre Programas de educación cívica y participación de la mujer rural** (1989) Cochabamba.

Educación cívica y participación de la mujer campesina en Colombia. Florencia: A-somuc, 1989. 32 h.

Resumen: reflexión y planteamientos acerca del papel que juega la mujer en la sociedad dentro de una opción metodológica, epistemológica de la mujer; al igual que una posición ideológica y política. Está compuesto de cuatro partes: 1. Marco jurídico colombiano para la mujer. 2. La educación cívica en la educación formal. 3. La

educación cívica en la educación no formal y/o educación popular. 4. La organización campesina femenina y su educación cívica.

Descriptor: leyes, decretos, etc.; educación rural; derechos.

02671
3346

Fernández, Rubén.

Algunas tensiones en procesos educativos. Medellín: Corporación región, 1990. 6 p.

Resumen: el documento se constituye en una reflexión desde la práctica docente realizada en una escuela comunitaria de un sector popular de Medellín, dentro del marco de la educación popular de las preguntas pedagógicas que siempre van a estar en el desarrollo de esta práctica educativa.

02676
3371

Ormeño, Eugenio.

Taller de análisis sobre currículum participativo y educación formal y popular (1989: Santiago).

Curriculum participativo en la EDA // En: Encuentro de la educación formal y popular de adultos. Santiago: CEAAL, 1990. p. 9-44 título del capítulo: Estado del arte de la EDA y curriculum en América Latina.

Resumen: tres temas en la búsqueda de un solo propósito, estimulan la presentación del documento; la pregunta inicial guarda relación con el intento de provocar un serio enlace entre la educación formal de adultos y la educación popular. El primer componente se dedica a la educación formal y algunos de sus rasgos. El segundo tiene que ver con las estrate-

gias de cambio que posee la formalidad y el tercero enfatiza y busca algunas respuestas en la interrelación de ambas modalidades.

Descriptores: EDA; América Latina.

02681
3374

Martinic, Sergio.

Taller de análisis sobre currículum participativo y educación formal y popular (1989: Santiago).

Sentido común y educación, representaciones culturales de la escuela y de la educación popular // En: *Curriculum participativo en la EDA*, Santiago: CEAAL, 1990. p. 71-84 título del capítulo: Temas, problemas y propuestas para su innovación.

Resumen: el autor hace una exposición del proyecto adelantado en el CIDE, sobre la idea de educación que tienen los grupos populares, o sea el sentido común que está detrás de la educación, para así tratar de comprender la lógica que lo sustenta; con el cual se busca conocer la demanda que hay hacia la escuela y la institución educativa por parte de los grupos populares que reciben educación, o que reciben un tipo de escuela muy especial.

Descriptores: educación popular; América Latina.

02833
3473

Vaccaro C., Liliana.

Transferencia y apropiación en intervenciones educativas comunitarias, marco de referencia para su análisis. Santiago: PIIE, 1989. 45 p.

Resumen: el documento tiene como propósito reflexio-

nar en torno al proceso de transferencia-apropiación en proyectos comunitarios, tomando como punto de referencia una experiencia realizada en Chile por más de 10 años, los talleres de aprendizaje; considerando los siguientes puntos: 1. Caracterización general de las intervenciones comunitarias. 2. Visión del proyecto como estructura socialmente organizada. 3. Descripción del programa de talleres. 4. Transferencia y apropiación a la luz de la práctica educativa de los talleres del aprendizaje.

Descriptores: proceso enseñanza-aprendizaje; educación popular; escuela; educación no formal.

02836
3476

Alvaro L., Lillán

El sol es de colores. Quito: INEPE, 1990. 120 p.

Resumen: sistematización de la experiencia de educación popular, con profesores primarios, donde se recogen las vivencias del evento, tanto sus aspectos metodológicos del procedimiento y técnicas como el proceso vivido por los participantes. Los temas trabajados son: los procesos de construcción colectiva del conocimiento, educación popular y trabajo infantil, el proceso de conocimiento en el niño, la creatividad, las técnicas de trabajo escolar.

02965
3654

Pisso R., Freddy Hernán.

La escuela como proyecto cultural, subproyecto de sistematización de la experiencia. Popaya: Uni-

cauca, 1991. 61 h.

Resumen: El documento recoge la sistematización de la experiencia del proyecto microregional Bota Caucana, cuyo objetivo específico busca identificar y caracterizar las necesidades y problemas educativos de las veredas en el marco de la EDA y plan nacional de rehabilitación y autogestión de la población.

Descriptores: sistematización de experiencias; educación popular; Escuela; CAUCA; Colombia.

03266
3611

Educación y transición democrática, propuestas de políticas educacionales. Santiago: PIIE, 1989. 245 p.

Resumen: obra colectiva de los investigadores del PIIE presentada en dos partes: en la primera, se refiere a los objetivos generales que deben inspirar las políticas educacionales de la reconstrucción democrática, explícita la concepción de cambio educacional del supuesto que no solo interesa definir que cambios deben hacerse en la educación, sino a la vez, como y con quienes se pueden lograr las transformaciones deseadas. La segunda parte contiene, un conjunto de propuestas políticas educacionales específicas y relativa a diversos niveles o áreas de la educación o a diferentes variables o problemas que la afectan.

Descriptores: democracia; políticas educativas; educación popular; educación básica primaria; educación formal; derechos humanos; alfabetización; educación rural; EDA; Chile.

03768
3739

Masagro R., Vera, Ghanem, Elie., Pontes S., Maulia.

Participação popular e escola pública, movimentos populares, associações de pais e mestres, conselhos de escola e gremios estudantis. Sao Paulo: CEDI, 1989. (Cadernos do CEDI; 19).

Resumen: el material aborda una serie de artículos relacionados con los canales institucionales de participación popular, como la escuela, asociación de padres de familia, consejos de escuela y todas aquellas instancias constituidas dentro de una propuesta de democratización de la educación para mayor participación de la comunidad en la educación. **Descriptores:** movimientos populares; educación popular; educación pública; Brasil.

03999
3752

Rodríguez A., Eudoro, González A., Luis José, ed. **Pedagogía latinoamericana.** Bogotá: El Buho, 1985. 196 p. (Antología; 7).

Resumen: el libro se constituye en una antología que recoge el pensamiento de los grandes pedagogos; enfatizando en dos criterios filosóficos básicos: la visión puramente cuantitativa de la educación que presupone una visión determinada del hombre y de los valores y la visión cualitativa de la educación, determinada y especificada por su concepción del hombre y por los fines que pretende.

Descriptores: maestros; escuela; pedagogía; pedagógica; educación popular; América Latina.

La Piragua

Revista Latinoamericana
de Educación y Política

Temas publicados

1. Educación Popular para la Democracia Latinoamericana.
2. Alfabetización Popular.
3. Comunicación Popular.

Próximo número marzo de 1992

Tema:

Educación Popular y Escuela

Consejo de Educación de Adultos de América Latina

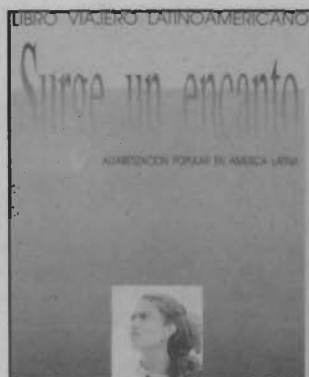


papeles del

CEAAL

Numero publicado:

- 1 La Democracia Latinoamericana
• Diego Palma
- 2 Reflexiones sobre pedagogía
• Rosa María Torres
• Alfredo Ghiso
• Marco Raúl Mejía



Este "Libro Viajero Latinoamericano" es la síntesis de los distintos libros viajeros nacionales que se han editado en el continente de América Latina por las Redes de Alfabetización Popular del Consejo de Educación de Adultos de América Latina, CEAAL, en ocasión del Año Internacional de la Alfabetización de 1990.

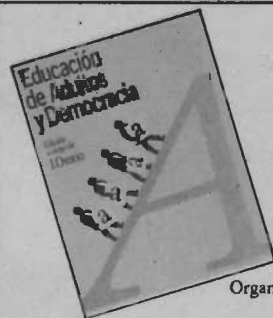
LIBRO VIAJERO LATINOAMERICANO

¡Suscríbase!

a LA CARTA

1992

CEAAL



Biblioteca de educación de adultos

Títulos publicados

- Educación de adultos y democracia
- La educación de adultos como proceso
- Educación permanente
- El analfabetismo funcional

Próximos títulos

- Alfabetización y postalfabetización por radio.
- La investigación-acción participativa (IAP). Inicio y desarrollo.
- El texto didáctico en la educación indígena.
- La organización local en la nueva educación de adultos.
- Los currícula en la educación de adultos.
- Educación de adultos y participación social.

Biblioteca de Educación de Adultos

Editorial Popular Quinto Centenario (España)

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura
Consejo de Educación de Adultos de América Latina

Consejo de Educación de Adultos de América Latina

Fax: 56-2-2356256 • Fonos: 2356710 • 2352506 • 2352532 Rafael Cañas 218 • Casilla 163 T Providencia
Santiago, Chile

55

La Piragua

