



EDUCACION POPULAR

Crisis y Perspectivas

Compilación
Moacir Gadotti
Carlos Alberto Torres

■ Miño y Dávila

Serie
"Educación Internacional"

Instituto
Paulo Freire

El cuidado de la edición estuvo
a cargo de
Claudio Daniel Mignini y Sebastián Noejovich

EDUCACION POPULAR

Crisis y Perspectivas

Wanderley • Puiggrós • Rodríguez Brandao
Torres • Freire • Sirvent • Gadotti
Hernández • Fischman

Compilación
Moacir Gadotti y Carlos Alberto Torres

©Miño y Dávila S.R.L.
Bolívar 547 2do.A. C. P.: 1066 Tel.: 342-2474 Buenos Aires

Queda hecho el depósito que previene la ley 11.723.
La reproducción total o parcial de este libro en forma idéntica o modificada
por cualquier medio mecánico o electrónico, incluyendo fotocopia, grabación
o cualquier sistema de almacenamiento y recuperación de información
no autorizada por los editores, viola derechos reservados.

ISBN 950-9467-40-5

IMPRESO EN ARGENTINA

■ Miño y Dávila editores

Prefacio

Desde la mitad de este siglo, la obra de Paulo Freire ha sido un divisor de aguas en relación a las prácticas pedagógicas y políticas tradicionales. A partir del trabajo pedagógico de Freire, y en conjunción con otras teorías críticas, numerosas perspectivas teóricas y prácticas se fueron diseñando en diversas partes del mundo, impactando campos muy diferentes tanto en áreas de ciencias sociales como de ciencias empírico-analíticas.

Esta transdisciplinariedad de la obra de Paulo Freire está asociada a otra dimensión: su globalidad. El pensamiento de Paulo Freire es internacional. La primera serie de estudios del recién creado Instituto Paulo Freire no podría tener otro título.

La publicación de la serie "Educación Internacional" dentro de una perspectiva crítica integradora, tiene la finalidad de mantener vivo el debate y la crítica de la educación popular, en sus modalidades de educación escolar y no-escolar, buscando profundizar una comprensión crítica de la educación con un acto de libertad, contribuir para una solución de sus problemas, y desarrollar las condiciones para la conquista de una democracia substantiva y radical.

Estos estudios serán útiles para investigadores, estudiantes, profesores, militantes de base, funcionarios públicos, cientistas, teólogos, filósofos, maestros, y para todo ciudadano interesado en conocer teorías y prácticas político-pedagógicas que faciliten una práctica social más coherente en términos éticos, radical en términos políticos, plena en términos de desarrollo personal y eficiente en términos pedagógicos y sociales.

Perspectivas Argentino Brasileñas en Educación Popular

Moacir Gadotti
Carlos Alberto Torres
Compiladores

Poco más de 20 años después de la *Pedagogía del Oprimido*, la cual codifica en una frase una historia de oposición pedagógica, la educación popular sigue vigente en América Latina como uno de los marcos teóricos y prácticos más fértiles de la experiencia latinoamericana. Sus resonancias se pueden constatar en distintas realidades sociales fuera de la región, desde Canadá hasta Sud-Africa.

Un paradigma teórico que surge al calor de las luchas populares trata de codificar y decodificar los temas generadores de esas luchas; busca colaborar con los movimientos sociales y los partidos políticos que expresan dichas luchas; trata de amenguar el impacto de la crisis social en la pobreza, indignación y desesperación moral del pobre, del oprimido, del indígena, del campesino, de la mujer, del afroamericano, del analfabeto, del desempleado en la periferia urbana y del trabajador industrial.

La educación popular ha pasado por muchos momentos epistemológicos, políticos y organizativos. Desde la búsqueda de la concientización hasta la defensa de los derechos humanos aniquilados por las dictaduras militares brutales y sangrientas que han cobrado la vida de tantos militantes populares. Desde el optimismo guerrero de la campaña de alfabetización en Nicaragua y el sistema de educación popular de adultos forjado con olor a pólvora, hasta la educación popular que crea ollas populares, junta ropa usada, solloza con rabia mascullando odio junto con el desempleado en la periferia urbana. Desde las experiencias de las comunidades de base que leyendo el mundo leen la palabra y recrean la religiosidad popular, hasta quienes buscan, a partir de las experiencias de solidaridad comunitaria, crear una nueva economía popular.

Todavía estamos muy cerca de los orígenes de este nuevo para-

digma teórico para juzgar sus posibilidades de futuro, su eficiencia en el pasado, su actualidad en el contexto del achicamiento del estado y los planes de ajuste estructural en América Latina. Sin embargo, algunas de las intuiciones básicas asociadas a la educación popular, a pesar de los mitos y las evaluaciones auto-complacientes, nos invitan a ser optimistas. El énfasis en las condiciones gnoseológicas de la práctica educativa –la educación como producción y no meramente como transmisión del conocimiento–; la lucha por una educación emancipadora que sospecha de lo arbitrario cultural, que necesariamente esconde un momento de dominación; la defensa de una educación para la libertad, precondition para una vida democrática; el rechazo al autoritarismo, la manipulación, la ideologización que surge al establecer jerarquías rígidas entre un maestro que sabe (y por lo tanto enseña) y un estudiante que tiene que aprender (y por lo tanto estudia); la defensa de la educación como un acto de diálogo en el descubrimiento riguroso pero a la vez imaginativo de la *raison d'être* de las cosas; la noción de una ciencia abierta a las necesidades populares y una planificación comunitaria y participativa, en fin, el gran número de nociones que fundan la educación popular como paradigma teórico, poniéndola en un plano distinto de la educación tradicional (bancaria) y la educación como razón instrumental, nos indican que nuestro optimismo no es infundado.

Los textos que se han recopilado en este libro han sido escogidos por un sinnúmero de razones. Reflejan claramente perspectivas diversas en el mosaico de interpretaciones de la educación popular, pero razonadas, serias, fundamentadas, cotejadas constantemente con la dureza de los hechos en este continente del realismo mágico; también todos reflejan un rechazo a la educación del colonizador, no un rechazo oportunista o servil, sino un rechazo utópico y amoroso, un rechazo que acepta dudar de las propias condiciones de producción científica, como preconcepto para evitar la mistificación de la razón práctica. Estos textos implican una serie de perspectivas que coinciden en varias opciones, una de ellas es, sin lugar a dudas, la búsqueda de una ciencia social y educativa integrativa, radical, cognitiva y afectiva a la vez, heurística pero conciente de que es imposible separar la ciencia de los intereses humanos. Por fin, aquí se recogen perspectivas críticas de la educación popular misma.

La primera condición para un análisis de la realidad es la docilidad a los datos empíricos, a pesar de que “los datos” no existen en su pureza e inmediatez sino que siempre son una construcción social,

leídos desde un marco teórico expreso. Quienes han estudiado las innumerables experiencias de educación popular conocen sus debilidades, limitaciones, omisiones y mitos. Estos problemas no descalifican la educación popular *in toto*, sino que invitan a un esfuerzo teórico crítico de magnitud, y un esfuerzo práctico aún mayor.

¿Por qué Perspectivas argentino-brasileñas en Educación Popular? podría preguntarse el lector. La explicación más simple –y quizá por eso mismo engañosa– es que todos los que escriben en este libro son intelectuales argentinos y brasileños. Pero esto es inexacto en la medida en que la nacionalidad no explica, en toda su magnitud, una experiencia ni una identidad. Se trata de perspectivas argentino-brasileñas en educación popular porque están influenciadas y fertilizadas mutuamente. La experiencia de la dictadura y el exilio universaliza, rompe la parroquialidad así como destruye lo cotidiano.

La creación estética, ética, política y educativa perseguida por estos autores parte de una experiencia común, aunque ellos pueden ofrecer respuestas diferentes. Se parte de una apreciación crítica de la educación como práctica de la libertad y de la pedagogía del oprimido elaborada por Paulo Freire en la década del '60.

La fertilización mutua se incrementa cuando investigadores como la antropóloga Isabel Hernández y la educadora María Teresa Sirvent residen desempeñando su labor profesional por varios años en Brasil. Carlos Alberto Torres, a partir de sus estudios sobre el pensamiento de Paulo Freire y la política de educación municipal en San Pablo ha realizado una tarea de investigación sistemática en dicha ciudad por varios años. Adriana Puiggrós, que al igual que Torres ha trabajado por muchos años en México, también ha tenido oportunidad de enseñar en Brasil y de participar en un gran número de reuniones –a partir del retorno de la democracia– en ambos países.

La relación de Paulo Freire con Argentina, especialmente con la ciudad de Buenos Aires y su gente, siempre ha sido muy especial. Hablando autobiográficamente, Freire nos ha narrado en más de una ocasión la gran emoción que sintió en 1973 cuando fue invitado por el entonces Ministro de Educación Taiana a discutir las nuevas políticas de reconstrucción cultural y educativa. Esa emoción se reiteró –esta vez quizá de manera más intensa– cuando Freire, frente a un auditorio de más de 2.000 educadores populares, abrió las jornadas preparatorias a la Asamblea Mundial del Consejo de Educación de Adultos de América Latina, en 1987 en Buenos Aires.

Por su parte, Moacir Gadotti, conocido en Argentina por el libro

Pedagogía: Diálogo y Conflicto, ha visitado Argentina en incontables ocasiones, así como Carlos Brandao, uno de los antropólogos más prestigiosos de la región, y el sociólogo Luiz Eduardo Wanderley, quienes se han enfrascado en múltiples debates, discusiones y diálogos, vivencias de una experiencia común con sus colegas, sus compañeros argentinos.

No ha sido la educación popular la única, pero sí una importante arena donde las vinculaciones argentino-brasileñas han sido ricas, variadas y datan ya de más de dos décadas. Es previsible que, en la medida en que las relaciones entre los dos países y las dos economías continúen creciendo con el dinamismo mostrado en los últimos años, estas vinculaciones intelectuales, político-éticas en un sentido amplio y abarcador y afectivas, rindan aún más frutos.

Ojalá que la lectura de estos trabajos sea útil tanto al estudiante de la educación popular como a quien, sin preocuparse demasiado por los imperativos categóricos de una práctica, utiliza la educación popular como una manera de contradecir y resistir, día a día, con sudor en la cara y los puños apretados. Es hora de que América Latina piense en sí misma, "trabajando en silencio" como dicen los habitantes del estado brasileño de Minas Gerais, para despertar hacia un proyecto común.

No cabe duda de que la crisis que enfrentamos en América Latina no tiene precedentes. En el ámbito que nos concierne, en diversas reuniones intergubernamentales los educadores más ligados al sistema nacional e internacional han evaluado y criticado los modelos educativos latinoamericanos. Sin embargo, las alternativas intentadas dentro de los sistemas escolares de enseñanza se han mostrado insuficientes para modificar el marcado deterioro de éstos. Las estrategias reformistas no obtuvieron los resultados esperados. Los cambios han sido pocos, y las mayoría de las propuestas postulan reformas de carácter formal. Tenemos la sospecha de que muchas de las reformas intentadas en los últimos años no se constituirán en alternativas transformadoras de los sistemas educativos.

En forma paralela a estos intentos de transformación escolar, un gran número de experiencias de educación popular fragmentadas y microcósmicas, han ofrecido una gran cantidad de alternativas teóricas, políticas, organizativas y educativas: la educación popular vinculada a los movimientos sociales —como en el Estado de San Pablo—, a la comunidad educativa como el proyecto Padres e Hijos en Santiago de Chile, a una reforma revolucionaria del Estado como en Nicaragua o

Grenada, a la educación indígena mapuche como en las pampas argentinas; la formación de Cooperativas en las agrestes montañas Tarahumaras en México; o la reciente campaña de alfabetización en Ecuador, un esfuerzo educativo de gran dimensión apoyado por el sector público y organizaciones de la sociedad civil e inspirada en la mejor tradición transformadora de la educación popular.

Todos estos son ejemplos de alternativas reales surgidas al calor del talento y la transpiración de educadores populares. Sería muy largo listar otras contribuciones importantes hechas por las experiencias de educación popular, como por ejemplo la educación popular de género y los movimientos de afirmación o defensa de la mujer, o las vinculaciones entre educación popular e investigación participativa, tantas veces reafirmadas en los estimulantes trabajos metodológicos del tempranamente desaparecido Anton de Schutter.

A pesar de esta diversidad y riqueza, el hábito de escribir, re-escribir, analizar y teorizar estas prácticas de educación alternativa es muy reciente y sólo ahora comienza a ejercer un impacto en los sistemas educacionales —cuando muchos educadores populares llegan a trabajar en los sectores públicos de las nuevas democracias latinoamericanas.

Un ejemplo reciente fue la presencia de Paulo Freire como Secretario Municipal de Educación de la administración socialista del partido de los Trabajadores, en San Pablo, Brasil, entre 1989 y 1991. Lo acompañaron en dicha gestión otros educadores populares de San Pablo como Moacir Gadotti, Mario Sergio Cortella y Ana María Saul entre otros.

Dadas las características de la educación popular, no es raro que ese impacto sea sentido especialmente en los sistemas municipales y comunales de educación. La máxima de los movimientos ecologistas y del partido verde alemán: "Think globaly, act locally" (piense globalmente, actúe localmente) parece experimentarse en su plenitud en las luchas municipales del continente, último reducto, quizá, de la defensa de la identidad y autonomía latinoamericanas. Se trata de un ámbito más difícil de avasallar por ajustes estructurales que el sector público federal.

Ni celebración de la utopía ni resignación. Esa parecería ser una consigna adecuada para seguir explorando las posibilidades y límites de la educación popular en América Latina. Ojalá que estas perspectivas argentino-brasileñas contribuyan a esta empresa.

Buenos Aires y San Pablo, Mayo de 1993

Notas sobre Educación Popular*

Luiz Eduardo W. Wanderley

Universidad de San Pablo

Traducción: Graciela Batallán

I. ¿Quién es el pueblo?

En este texto detallaré algunos aspectos concernientes a la educación popular en tres direcciones: a) la óptica de análisis pautada más por la dinámica de la sociedad civil que por la del Estado; b) un examen centrado en los procesos educativos de naturaleza asistemática y extra-escolar y c) un enfoque sobre algunos movimientos de educación popular que “ganan sentido en el ámbito de las ideologías de los grupos en el poder”, en sus articulaciones con los grupos que están fuera del mismo.

En el discurso de Beisiegel, el adjetivo “popular” tiene un uso problemático y el término involucra un alto grado de indefinición. Con mayor razón es más problemático e impreciso el significado del sustantivo “pueblo”. En este sentido, me parece conveniente presentar inicialmente algunos elementos aproximativos al concepto de “pueblo”, destacando varios abordajes diferenciados. El objetivo es

* Este texto fue escrito originalmente como comentario al texto de Celso Rui Beisiegel “Cultura del pueblo y educación popular”. Luego fue ampliado para una reflexión más abarcativa en un simposio sobre “La Cultura del Pueblo”, realizado en la PUC de San Pablo. Sociólogo y profesor universitario, el autor ha trabajado el tema de la educación popular en otros escritos, dentro de los cuales pueden ser citados: *Educar para Transformar - Educação Popular. Igreja Católica e política no Movimento de educação de Base*, Vozes, Petrópolis, 1984; “Educação popular e processo de democratização”, en Brandao, C. R. (org.): *A questão política de educação popular*, Brasiliense, San Pablo, 1980, 2ª edición; “Comunidades eclesiais de base educação popular”, en *Revista Eclesiástica Brasileira*, volumen 41, fascículo 164, diciembre de 1981, pp. 686-707; “A educação popular e sua caminhada no Brazil”, en *Igreja popular - O MEB ontem e hoje*, Brasilia, Cadernos da AEC do Brasil, nº 24, 1985, pp. 24-40; “Notas sobre educação popular”, en Beozzo, J. O. (org.), *Curso de verão Ano IV*, Paulinas, San Pablo, 1990, pp. 133-150).

encaminarlos hacia una profundización posterior. Estos abordajes tendrán como criterio el empleo de categorías opuestas como, por ejemplo, la relación entre pueblo y no pueblo; pueblo y antipueblo; pueblo y élite; pueblo e individuo; pueblo y nación y pueblo y clases sociales.

1. La primera aproximación se liga al sentido común. Connota un sentimiento generalizado, difuso, pero de implicancias prácticas evidentes, en tanto pertenencia o no al pueblo. Por un lado, el "*no pueblo*" —constituido por los empresarios, profesionales liberales, técnicos, intelectuales especializados, etc.— se auto-identifica por un distanciamiento conciente, casi siempre acompañado de desprecio, cuando no de temor, que busca su legitimación en la posesión de un saber y de un patrón de vida "civilizado"; en relación al *pueblo* (campesinos, obreros, poblaciones marginales, etc.), considerado como "no civilizado" o "inferior". Pueblo se define como una categoría vaga, abstracta, asociada a los que no tienen recursos, título, posesiones, y está siempre presente en la retórica de los discursos político-ideológicos e incluso como objeto de caridad individual. Esta categoría está, no obstante, ausente como sujeto activo y participante de las decisiones y de las planificaciones importantes. Por otro lado, cuando el *no-pueblo* se compromete con el pueblo en función de intereses coyunturales, como en época de elecciones por ejemplo, pasa a dispensar un tratamiento más cariñoso y receptivo para con él. Ahora es la Comunidad, o "nuestro" Pueblo, etc. El Pueblo surge como algo más concreto: son las poblaciones de las fábricas, de los barrios periféricos, de las ciudades del interior, con quienes se pretende estrechar relaciones implementadas a través de alianzas con sus líderes y órganos representativos. Un ejemplo de esto está dado por el fenómeno singular del populismo.

2. El segundo abordaje está vinculado a la clásica distinción, (formulada por autores como Pareto y Mosca entre otros), dada por la dicotomía entre élites y masas. Esa interpretación sustenta la inevitable existencia en la historia de las minorías, compuestas por la aristocracia, la plutocracia y los miembros de organizaciones partidarias que constituyen la élite gobernante, o la "clase" política, en relación con la masa, atomizada y desorganizada, que se encuentra bajo el dominio de la élite, en virtud de su superioridad. Se acepta que haya una circulación de las élites posibilitando (siempre y cuando ellas

sean "abiertas") la penetración de individuos de los estratos inferiores en éstas y el mantenimiento del equilibrio de la sociedad. "Pueblo" en este caso pasa a ser sinónimo de masa, la cual debe ser gobernada y educada por las élites. El acceso a éstas puede darse en situaciones especiales de lucha por el poder entre las propias élites o por la movilidad social, aunque siempre de modo insignificante.

3. Un tercer enfoque se relaciona con aquellas corrientes que postulan la existencia actual de la sociedad dentro del patrón "sociedad de abundancia", diseñadas como post-industriales y programadas para el consumo en masa. Para los defensores de este abordaje en esas sociedades se difunden los derechos de la ciudadanía (civiles, políticos y sociales), se aumenta la atención de las necesidades básicas individuales y ellas se vuelven más igualitarias, diluyéndose las desigualdades sociales entre superiores e inferiores en la constitución de una inmensa "clase media". La cultura de masas y la industria cultural van conduciendo a una inevitable homogeneización de todos los individuos que deben integrarse en una convivencia en la "aldea global". El Pueblo para algunos, entonces, se confundiría con un conjunto de individuos, ciudadanos iguales que tienen intereses comunes, entrando en conflicto sólo por pequeñas diferencias —como por ejemplo de "status" social o personal—. Para otros, en el extremo opuesto, el pueblo se confundiría con un "hombre unidimensional", socializado por una cultura única impuesta por unos pocos que detentan el poder, con la consecuencia de su despersonalización.

4. La cuarta aproximación se relaciona con el tema nacional-popular en dos direcciones.

a. En los períodos históricos de descolonización las poblaciones se movilizan formando alianzas entre varias fuerzas sociales, igualmente que las que poseen intereses antagónicos, articuladas de modo peculiar en cada situación concreta. Ellas encaran conflictos de mayor o menor monta con respecto a las orientaciones ideológicas y a las formas políticas organizativas en busca del objetivo común por la conquista de la independencia política y de su constitución como nueva nación. Son conocidas las extremas dificultades que esos pueblos encuentran para superar las secuelas de la relación colonizador-colonizado, y para trazar, en base a sus propia fisonomía cultural, un proyecto de nación. Pueblo aquí se confunde con todos aquellos que

luchan contra el colonizador por el establecimiento de una nacionalidad, organizados en un amplio frente democrático nacional. Las élites y los grupos nativos que se alían con el exterior y se constituyen en el brazo extendido del colonizador en el ámbito interno no se mezclan con el pueblo y son combatidos por él, transformándose en no-pueblo.

b. Obtenida la independencia política, principalmente en los países subdesarrollados del mundo capitalista, surgen nuevas formas de dependencia económica, cultural e incluso política; y en el caso de las decisiones importantes se subordinan a las de los países centrales. Con el objetivo de alcanzar la nueva independencia nacional, ahora como la realización de la revolución burguesa y del desarrollo socio-económico, los sectores dominantes promueven una identificación de las distintas clases sociales basada en la suposición de la defensa de intereses y cultura comunes que ellas proclaman como nacionales, a fin de intentar concretar una revolución nacional-popular. Los sectores dominados, con todo, no están de acuerdo en esta propuesta, alegando que ella enmascara las diferencias y los conflictos de clase y que, aun cuando se consiga mayor autonomía en las relaciones de dependencia externa los proyectos de desarrollo capitalista propuestos no rompen con las relaciones internas de dominación de clase.

5. La quinta aproximación elabora una consideración dinámica del concepto de pueblo, definiéndolo como un concepto abierto, conflictivo e histórico. "Abierto", en cuanto nunca constituye el sistema, por el contrario, abre todo sistema (y sus 'elementos') a su alteridad crítica. 'Conflictivo' dado que encierra en sí mismo una rica negatividad que lo dinamiza y actualiza permanentemente (la dialéctica 'pueblo-antipueblo'). 'Histórico' porque es en el acontecer total de una comunidad que busca su destino donde se constituye y se disgrega" (Casalla, 1975). Para el autor la conformación del pueblo se da en un proceso integral de liberación que debe ser nacional (nivel externo) y social (nivel interno). Resume la dinámica "nación-imperio" y "nación-pueblo" en el siguiente esquema:

IMPERIO	NACION	PUEBLO
Sinarquía	Patria latinoamericana	Comunidad nacional latinoamericana
País satélite	Región dominada	Comunidad nacional
Potencia extranjera	País sometido	Conjunto de fuerzas nacionales liberadoras
Oligarquía criolla	Sector social oprimido	Trabajadores

6. La sexta aproximación analiza las sociedades en formaciones sociales capitalistas, empleando el concepto central de clase social. En los países subdesarrollados, dada la evolución de las fuerzas productivas y las relaciones de producción, la lógica de acumulación del capital, la mercantilización general de las relaciones humanas y de los productos del trabajo, hay una disolución de la categoría "pueblo" en tanto categoría histórica que, progresiva e inevitablemente va siendo superada por la de clases sociales en formación y en desarrollo. En ese caso, "pueblo" va a ser identificado con "clases populares" o "clases subalternas", teniendo por referencia básica al proletariado como clase típica de ese modo de producción, en oposición a las clases dominantes, básicamente referidas a la burguesía. La situación específica de las clases fundamentales con respecto a los medios de producción determina sus intereses objetivos y ellas mantienen entre sí relaciones asimétricas, complementarias o antagónicas, del tipo dominación-subordinación. Las clases populares, así como el propio proletariado, a partir de su "conciencia de clase" que va siendo explicitada progresivamente, pueden organizarse e ir conquistando la hegemonía intelectual y moral de la sociedad civil hasta que, un día, se constituyan en dominantes.

Luego de estas breves consideraciones, que no son desde luego exhaustivas, ni muestran la complejidad de este objeto de estudio, queda claro que, articulando elementos de los últimos abordajes, la

cuestión de la cultura popular y de la educación popular designa la *cultura del pueblo* y la *educación del pueblo*. De ahí la pregunta inicial: ¿quién es el pueblo?, pues según cómo está conceptualizado, tenemos implicancias teóricas y prácticas diversas. Dado que los textos presentados en el Simposio elaboraron contribuciones ligadas al tema de la cultura, aquí me voy a restringir al tema de la *educación popular* en general y, más específicamente, en el Brasil.

Buscando precisar mejor lo que pretendo, destacaré algunos interrogantes: ¿puede el pueblo-clases populares, enmarcados por la visión del mundo y conciencia de clase de la hegemonía de la clase dominante, comprender de modo diferente lo real? ¿Bajo qué condiciones ellas ejercitarían la dirección intelectual y moral de la sociedad civil, en tanto reciben el impacto constante y hoy recrudescido de los aparatos ideológicos del Estado y de los controles sociales? ¿Conseguirían ellas por sí mismas sistematizar espontáneamente su saber popular y elaborar la teoría de su práctica liberadora? ¿O se hace necesaria la mutua fecundación del pueblo y de los "intelectuales orgánicos" en su marcha histórica conjunta? ¿A través de qué mediaciones (partidos, movimientos, instituciones, asesorías, etc.) ellas pueden pretender realizar un práctica educativa racional y eficaz de acuerdo con sus intereses? ¿Qué servicio podrá prestar la Universidad al pueblo en esa orientación? De las experiencias de educación popular realizadas en América Latina y en Brasil ¿cuáles son las más significativas para el trabajo de los intelectuales y pertinentes para las clases populares, que merezcan ser reconocidas como puntos de apoyo —con la economía de los errores cometidos en el pasado— a los programas actualmente en curso?

II. Enfoque Histórico

A pesar de la carencia de estudios sistemáticos y del desconocimiento u olvido premeditado de las diferentes experiencias de educación popular realizadas en el continente latinoamericano, ha habido esfuerzos individuales para estimarlas y examinarlas con mayor rigor. Por cierto, el sistema Paulo Freire, en sus variantes brasileña y latinoamericana es el más conocido, interpretado y divulgado en la última década. Con el fin de bosquejar una sistematización general de esas experiencias, aprovecharemos un estudio muy sugerente de Carlos Rodríguez Brandao (1977), que reúne en algunos cuadros

diferencias de las mismas basadas en indicadores como: las coyunturas en las que surgieron, la localización y clientela específica, los objetivos declarados y los reales, etc. Este autor las clasifica inicialmente en una gran división: las formas primitivas y las formas actuales según el siguiente orden:

I. Las formas primitivas

A. Campañas de alfabetización

1. las campañas filantrópicas y confesionales
2. las campañas de promoción oficial

B. La enseñanza complementaria de emergencia

3. el primario compensatorio y los cursos de maduración
4. los cursos burocráticos y los "gimnasios de pobres"

C. Los cursos de oficio

5. la formación de mano de obra obrera
6. los cursos técnico-profesionales

II. Las formas actuales

D. La educación básica

7. los programas de instrucción en América Latina
8. la educación básica en el desarrollo comunitario
9. la educación básica en el desarrollo socioeconómico

E. La educación popular

10. la educación de base
11. la educación popular del sistema Paulo Freire

Brandao establece dos polos de origen de las formas actuales de educación popular: "una en el campo de influencia anglosajona (Inglaterra, EE UU, Suecia y Dinamarca) y otro, en el área franco-germana". Muestra la influencia de la UNESCO en la educación elemental, la *extensión rural* como forma ampliamente difundida en el país, al igual que el MOBRAL y el Proyecto Minerva en este contexto abarcando el país. Analiza el pasaje de la educación básica hacia lo básico en la educación popular, y recurriendo a los ejemplos del Sistema Paulo Freire y del Movimiento de Educación de Base (MEB), centra su en-

foque en este último. Hacia el final cita un tipo de programa conocido de educación autogestionada por los mismos grupos populares a través de instituciones de clase, como por ejemplo aquellos sistemas particulares de educación. Sin embargo, cabe mencionar que el operario recibe dentro del sindicato a través de su participación personal en procesos y situaciones de *trabajo de clase* (pág.42).

Para concluir agrupa entonces el conjunto de programas educativos culturales mencionados en tres categorías generales:

Valores del Trabajo Sistema	<i>formas primitivas de EP</i>	Mercado de Trabajo/Sistema
Valores Comunitarios	<i>formas actuales de EP</i> * educación básica * educación de base o educación popular	Comunidad/Sistema Comunidad/Clase
Valores de clase	<i>formas populares de formación de clase</i>	Clase social

Finalmente formula algunas cuestiones para la evaluación de los programas de educación popular.¹

III. Consideraciones Generales

Las reflexiones e interrogantes que se presentan a continuación exigirían un tratamiento más riguroso y amplio, imposible de ser efectuado en los límites impuestos por las dimensiones de este texto. Proveeré aquí apenas algunos señalamientos indispensables, comenzando por comentar los tres enfoques analíticos seleccionados en el inicio de este trabajo y que encuadran los ítems posteriores.

Formas asistemáticas y extra-escolares

Dando un vistazo a la enumeración de las experiencias de educación popular expuestas, en virtud de su organización y formas de ac-

ción, puede percibirse que en el origen la forma escolar tenía la pre-conocido de educación autogestionada por los mismos grupos populares a través de instituciones de clase, como por ejemplo aquellos sistemas particulares de educación. Sin embargo, cabe mencionar que el operario recibe dentro del sindicato a través de su participación personal en procesos y situaciones de *trabajo de clase* (pág.42).
 eficientemente confirmadas, por la carencia de investigaciones, evidencian que las formas asistemáticas y extra-escolares fueron más dinámicas, sugerentes y posibilitadoras de desdoblamientos y de efectos multiplicadores que las que se originaron bajo forma escolar. En un segundo momento, incluso, se apartaron o se opusieron a ella. Dos experiencias ilustran esta afirmación: las actividades desarrolladas por el Movimiento de Educación de Base (MEB) en Brasil, en el período 1961-1965, el cual -organizado en su origen y estructura en escuelas radiofónicas- tuvo su acción desdoblada en otras formas educativas más flexibles y creativas (proceso definido por la expresión *animación popular*)², y las actividades de movilización popular a partir de los fundamentos teóricos para la interpretación, y de los instrumentos creados por el método Paulo Freire.

Además, cabe registrar un apéndice a la enumeración propuesta y agregarle otras formas educativas populares que se practican en el ámbito de los centros de entrenamiento de trabajadores, de los partidos y movimientos políticos, dotados de mayor o menor sistematización y duración.

Relaciones con el Estado

En lo que atañe al grado de autonomía o de dependencia de esas experiencias con el Estado, se pueden destacar algunas observaciones. En términos generales, la práctica mostró que cuando la experiencia tendió a crecer -si se tiene en cuenta el tamaño del área geográfica de la actuación, el volumen de los recursos necesarios, la administración exigida y el objetivo por alcanzar contingentes significativos de población-, se inclinó a estrechar la dependencia con el Estado, ya sea vinculándose contractualmente a él con el fin de garantizar una fuente segura de recursos, o bien infiltrándose en sus aparatos con el objetivo de ejercer cierta presión en la elaboración de políticas y en la toma de decisiones estratégicas dirigidas al sector educativo. En el inicio de la década del sesenta, el Estado pasó a ejercer un control político-financiero evidente, tanto en los casos en que él mismo dio origen a las experiencias, como en los casos en

industrial y financiera estaban más interesadas en la modernización del país, al tiempo que percibían las consecuencias de las transformaciones incentivadas por los procesos educativos ("educación para el desarrollo", estímulo para las campañas de alfabetización), que los propietarios de las tierras, más tradicionales, alcanzados directamente por la movilización en el campo.

Cabe recordar el significativo peso de las orientaciones ideológicas de los grupos agrarios dominantes -sus ideas sobre la reforma agraria y sus actitudes frente a las organizaciones campesinas- que influyeron de manera decisiva en los acontecimientos importantes de aquella coyuntura. Ahora bien ¿cuáles son las diferencias de aquél contexto con el de hoy con respecto al tema de la hegemonía?

c) Los agentes de la educación popular, especialmente aquellos que formaban parte de los movimientos de cultura popular, de los centros populares de cultura, de la educación de base y del sistema Paulo Freire, buscaron caracterizar los componentes ideológicos de las clases populares, expresar y organizar (con grados variables de manipulación, según cada grupo o movimiento) las ideologías dominadas en sus múltiples formas de manifestación. Para ello emplearon técnicas y métodos artesanales y creativos (nacionales) de comunicación con el pueblo. Utilizaron medios e instrumentos adecuados para la mejor divulgación de esas ideologías al conjunto de la sociedad civil, para que fueran ganando poco a poco amplitud y conquistando aliados. Faltan investigaciones que evalúen sus efectos reales límites y posibilidades.

V. Orientaciones de educación popular

Algunos investigadores sociales distinguen dos orientaciones que caracterizarían en general las experiencias de educación popular aquí expuestas: a) las corrientes *recuperadoras*, cuya finalidad sería rescatar e integrar a los "marginados" dentro del sistema, b) las corrientes *transformadoras*, reformistas o revolucionarias, que pretenderían innovaciones progresivas o cambios estructurales del sistema.

Mientras tanto, teniendo en cuenta las consideraciones generales anteriormente expuestas y otros argumentos sobre el asunto en cuestión, convendría distinguir tres orientaciones que se configuraron en el pasado para las distintas formas educativas. Estas conviven con

oy, en relación con los intereses de las clases populares.

Educación popular como orientación de integración

Esta orientación engloba las experiencias cuya ideología expresaba el deseo de alcanzar la "democracia" a través de la educación para todos, de la educación permanente para el desarrollo, y de la extensión de los derechos de ciudadanía y sus correspondientes deberes (a veces quedaban sólo los deberes). Esa ideología era más una retórica de los discursos y de los planes, ya que su operacionalización se distanciaba, parcial o totalmente, de su definición y sus objetivos. Tal tipo de política educativa se proponía preparar o acelerar el desarrollo de los países considerados subdesarrollados mediante la capacitación y perfeccionamiento de los recursos humanos. Hablaba sobre la eliminación de la marginalidad social y sobre la necesidad de integración del campesinado al capitalismo. Esto se conseguiría enfatizando la alfabetización como primera bandera de integración en la cultura y en el desarrollo. Luego, con la enseñanza profesionalizante, la integración escuela-industria, y con los medios de comunicación de masas como un vehículo importante de difusión cultural. En el límite, dependiendo de la estrategia de cada nación, esta orientación propugnaba la expansión y consolidación del capitalismo interno y su compatibilización con la nueva etapa del capitalismo mo-

nopólico internacional. Tal tipo de educación buscaba la ampliación de la hegemonía de las clases dominantes burguesas y la sujeción de las demás ideologías a la suya, aunque de hecho sus valores la distanciaban de los reales intereses de las clases populares. En resumen, con esta orientación se deseaba popularizar la educación oficial.

2. Educación popular como orientación nacional-populista

Esta tendencia reúne las experiencias del período populista, caracterizado por la ideología nacional-desarrollista. En este período

los gobiernos, partidos y movimientos políticos movilizaron sectores de las clases populares en alianza con sectores modernos de las clases dominantes, en la lucha por la industrialización y la participación política. Esta orientación comprende las experiencias que —con mayor o menor conciencia de sus agentes— se proponían estimular las potencialidades del pueblo y valorizarlas como eje central de sus actividades educativas. Ellas buscaron una identificación creciente con el pueblo y su realidad cotidiana, al tiempo que le proveyeron medios para que el propio pueblo se auto-gestionase y promoviese. Algunos de estos agentes eran los cuadros de las organizaciones y movimientos que sostenían y asesoraban el trabajo de educación popular aunque no pertenecían a la situación de clase del pueblo. Trabajaban poniendo un acento especial en los procesos de concientización, de ampliación de la participación social. Comprometiéndose en la lucha por la dinamización de las resistencias populares contra las injusticias y la explotación, llegaron a un camino más realista de fecundación mutua con los representantes de las clases populares. A pesar de que los líderes de las clases populares eran pocos llegaron a ejercer ese papel mediante un trueque de saberes y de la participación en prácticas concientizadoras y movilización, además de otros factores positivos, existieron juntas de fuerza liberadora. Aunque los objetivos de integración de actitudes paternalistas de desprecio y de negación de las obras culturales de los marginados y los de un desarrollo nacional y popular se hubieran constituido en metas de esas modalidades de educación, con mayor peso en las etapas iniciales, y de que en general optaran por una línea reformista, ciertos grupos problematizaron y criticaron los fundamentos del orden capitalista y propusieron cambios estructurales. Sólo en casos minoritarios se llegó a formular propuestas de cambio en el propio sistema. Se puede atestiguar que, exceptuando las dificultades de evaluación de este tipo de educación popular (dado el exiguo tiempo de su existencia), ella fue la que más trató de expresar auténticamente sentimientos e intereses de sectores de las clases populares.

Esta alianza, identificada por un lenguaje común, construyó un consenso en virtud de la existencia de valores y tradiciones englobados de una "cultura nacional" en la que todos los individuos de la Nación se suman de manera indiferenciada en lo tocante a las condiciones sociales y las estratificaciones por clases. Por lo tanto, llevar a buen término estas finalidades. No fue ajena tampoco a ellos la idea de integración, ni el deslumbramiento y hasta una cierta misconfundiría con la anterior.

De parte de los sectores dominantes, la educación tenía la influencia de las tendencias de las orientaciones anteriores (1 y 2). Estos agentes eran los cuadros de las organizaciones y movimientos que sostenían y asesoraban el trabajo de educación popular aunque no pertenecían a la situación de clase del pueblo. Trabajaban poniendo un acento especial en los procesos de concientización, de ampliación de la participación social. Comprometiéndose en la lucha por la dinamización de las resistencias populares contra las injusticias y la explotación, llegaron a un camino más realista de fecundación mutua con los representantes de las clases populares. A pesar de que los líderes de las clases populares eran pocos llegaron a ejercer ese papel mediante un trueque de saberes y de la participación en prácticas concientizadoras y movilización, además de otros factores positivos, existieron juntas de fuerza liberadora. Aunque los objetivos de integración de actitudes paternalistas de desprecio y de negación de las obras culturales de los marginados y los de un desarrollo nacional y popular se hubieran constituido en metas de esas modalidades de educación, con mayor peso en las etapas iniciales, y de que en general optaran por una línea reformista, ciertos grupos problematizaron y criticaron los fundamentos del orden capitalista y propusieron cambios estructurales. Sólo en casos minoritarios se llegó a formular propuestas de cambio en el propio sistema. Se puede atestiguar que, exceptuando las dificultades de evaluación de este tipo de educación popular (dado el exiguo tiempo de su existencia), ella fue la que más trató de expresar auténticamente sentimientos e intereses de sectores de las clases populares.

Con respecto a los grupos más consecuentes, las experiencias de esta orientación marcaron una resistencia a la despersonalización y homogeneización forzada del pueblo. En el fondo, esta educación se fundaba en la creencia en un proyecto de desarrollo capitalista, autónomo y popular, en el cual se empeñaban sus promotores; pero, en el momento de la evaluación de este tipo de educación popular (dado el exiguo tiempo de su existencia), ella fue la que más trató de expresar auténticamente sentimientos e intereses de sectores de las clases populares. La alianza popular se rompió cuando los sectores populares reclamaron una participación decisiva en el poder y grupos de sus intelectuales orgánicos comenzaron a influir en las decisiones con respecto a la cultura y a la educación popular. Fue así que los sectores dominantes, temerosos de cambios, cambiaron su orientación de apoyo a aquel pacto social.

VI. Preguntas para estudios e investigaciones futuras

1. Las experiencias significativas de educación popular en América Latina y en Brasil comprobaron que el pueblo acumula históricamente su sabiduría, sus formas de expresión propias, su lógica en el mundo cotidiano, su simbología y su lenguaje. Las clases populares articulan lo real combinando elementos alienantes y progresistas. Estas experiencias mostraron que la conciencia crítica parte de la vivencia de la opresión concreta es uno de los condicionantes fundamentales a partir del cual la conciencia y de su práctica con las clases populares, logre obtener las adhesiones para la hegemonía de las clases a las que se vincula (tanto para el pueblo como para los intelectuales orgánicos). Paulatinamente esto permitió vencer las ambigüedades, percibir las contradicciones y las determinaciones de la realidad. A lo largo de esa trayectoria, los intelectuales avanzaron en su trabajo teórico. Los intelectuales producen conocimiento reconstruyendo lo real. Buscan explicaciones y predicciones, aplicando conceptos y categorías de interpretación según sus teorías y modelos. Trabajan para estructurar y jerarquizar los conceptos en concordancia con las condiciones históricas, y redefinen los ya existentes, o crean nuevos. Siempre como consecuencia de la interacción teoría-práctica. En el sentido, el trabajo de la educación popular fue y es realmente fascinante. Queda una evaluación rigurosa por hacer, aunque es posible decir que es en base a esa relación que las teorías son probadas en la validez histórica. El contenido y la forma de las prácticas de relación de los intelectuales con las clases populares son cuestiones que cambian históricamente de forma singular, en cada formación social.
2. En relación al campo, esas prácticas educativas tuvieron también resultados que todavía no han sido agotados. Su conocimiento servirá para desmitificar ciertas tesis sobre el atraso, la ignorancia y las características de vida de las masas rurales que les impedirían participar en los diversos niveles de la sociedad global. El trabajo realizado probó las estimulantes cualidades de comunicación, creatividad para encontrar respuestas a los problemas prácticos de vida, y la capacidad de algunos campesinos para organizarse y actuar políticamente, aun en condiciones precarias. Es necesario sostener que ellos pueden transformarse en ciudadanos plenos y ejercer su rol para la vida democrática, si se dan las condiciones y se actúa secuencialmente con esas creencias. Es claro que éstas pierden sentido cuando se reducen a la oratoria fácil o a los discursos populistas, es decir, a la demagogia pura y simple.
3. Una condición relativa del trabajo de los intelectuales con el pueblo se refiere a determinadas cualidades personales y colectivas que se traducen en actitudes y comportamientos que ellos deben tener, así como en su práctica efectiva por la liberación de las clases populares. O sea, es necesario que su identificación a través de su práctica con las clases populares, logre obtener las adhesiones para la hegemonía de las clases a las que se vincula orgánicamente.
4. La práctica educativa es eminentemente política, carácter que incluye, es claro, las prácticas de educación popular. Sin embargo ésta puede analizarse en sus componentes específicos. A partir de las relaciones entre la educación y el cambio social, los investigadores percibieron la influencia conservadora de las instituciones escolares, su papel en el proceso de socialización de los individuos, su función reproductora en la división social del trabajo

y en la inculcación ideológica. Aun cuando contrariamente algunos sostienen que la escolarización constituye un medio para estimular otras formas de cambio o incluso generarlas.

Sobre esas relaciones y utilizando los elementos surgidos en experiencias de educación popular, vale la pena formular algunas cuestiones que merecen posteriores estudios:

a. La primera se refiere al *ritmo* desigual para la articulación de distintas estructuras de la realidad concreta.

Las experiencias inicialmente probaron que es posible acelerar la dinámica de la estructura ideológica aunque no haya una correspondencia con las estructuras económica y política. El uso de métodos pioneros de aprendizaje y de comprensión comprobó la viabilidad de "quemar etapas" en el proceso de concientización y que los concientizados son capaces (en un tiempo razonable) de tener una participación activa y ejercer su libertad de elección.

b. Otro tema es la "aceleración" del proceso en el cuadro de cambio general del período, que hizo ver la importancia del análisis de *conjuntura*, dado que ésta define los marcos de acción posible. Los errores que se detuvieron en un análisis histórico-estructural, minimizaron el análisis de la correlación de fuerzas sociales. Una crítica hecha a luz *ex post facto* se refiere a los problemas de liderazgo y de grupos de vanguardia en el contexto latinoamericano. Esta crítica puso de manifiesto tanto la claridad de los intelectuales para ciertos análisis, como su incapacidad para encaminar soluciones, teniendo por consecuencia un empobrecimiento de la acción política.

c. La dinámica de las prácticas educativas situó en su complejidad de *articulación entre la superestructura y la infraestructura*, las posibilidades de autonomía relativa de lo ideológico y los efectos de retorno que este nivel produce en las demás estructuras. También los condicionamientos y límites que enfrentan dichas prácticas cuando quedan circunscriptas a ese nivel, ignorándose las determinaciones de los otros niveles.

En esa línea, las experiencias del Brasil y su propagación en América Latina, así como algunas experiencias originales de otros países latinoamericanos, ejemplificaron de manera cristalina la necesidad de un proyecto político compatible con las proyecciones de las luchas en el campo ideológico. En este sentido, la "aceleración"

del proceso concientizador (del modo en que fue desarrollado), sin responder a las condiciones económicas y políticas, no pudo quedar inmune. Las experiencias fueron extinguidas y las que sobrevivieron tuvieron que modificar sustancialmente sus objetivos, organización y formas de actuación. Surgieron nuevas experiencias, esta vez de tipo oficial, ajustadas a los proyectos gubernamentales vigentes. Pocas reprodujeron el itinerario anterior dentro de los moldes establecidos o gestando otros adaptados a las actuales circunstancias, aunque resistiendo con inmensas dificultades a las presiones y a las persecuciones de todo tipo.

d. La acción restringida al campo de lo ideológico tuvo sus consiguientes *riesgos*. Por una parte, en cuanto a la inclinación de un gran número de agentes de la educación popular por favorecer una posición *culturalista* en el proceso de cambio social. O sea pensar que las transformaciones de las relaciones básicas de la sociedad tenían como motor principal la toma de conciencia a través de la educación. Por otra parte, ciertos sectores de educadores tendieron a centrar las transformaciones en los individuos (a veces, definiendo la persona mediante conceptos naturalistas e idealistas). Esto es, estimular la *acción individual* como el mejor medio para el cambio social.

Otro riesgo fue la *masificación y manipulación* de los individuos y grupos que paradójicamente trabajaban con técnicas no-directivas que sustentaban en todas las propuestas la libertad de opción de los concientizados. Sin embargo, cuando fueron presionados por otros movimientos y grupos de orientación diferente, tuvieron que ser descendientes con los compromisos típicos del juego de alianzas políticas, y vencer batallas de disputa por el poder (elecciones de sindicatos, municipales, posesión de áreas para desenvolver actividades, etc.). Allí la disputa local fue más intransigente. En el caso de los grupos de línea cristiana, un hecho elocuente se dio en relación con la religiosidad popular. Los dirigentes en general se formaron como cuadros de la Acción Católica Especializada, en una etapa (1960-1964) de intensa discusión interna acerca de la vida cristiana del lego y de su compromiso con el mundo secular. Uno de los puntos de conflicto constantes con la jerarquía giraba en torno de la cuestión de la mayor autonomía y la libertad de acción del lego. Muchos militantes hicieron trascender la temática fuera de los límites de la Iglesia, defendiendo la autonomía de todos los individuos. En

consecuencia (por celo) argumentaban que no se debía imponer la evangelización para el pueblo sin condiciones de discernimiento que no se podía utilizar un instrumental "público" (recursos grupales) con objetivos particulares de una confesión religiosa—en este caso del catolicismo—. Así, se debatía la validez de presentar las etapas de concientización en el campo, acompañada por un proceso de secularización, con una cierta irreverencia y alejamiento de la religiosidad popular en la pedagogía empleada. Este es uno de los elementos fundamentales en la formación del pueblo brasileño. Algunos militantes llegaron a radicalizarse en ese particular, con efectos nefastos para la propia acción.

5. Un saber-conocimiento se fue acumulando en ese breve periodo histórico, desconocido aún en toda su globalidad y que, como sabemos, requiere una investigación completa que recupere la memoria social. Ese conocimiento ayudaría inclusive a las experiencias educativas de hoy, las cuales retoman un gran número de elementos de las experiencias pasadas, reviviendo errores y aciertos.

¿Cómo puede volver al pueblo esa reflexión? ¿Cabe a la educación popular transmitir un código o crear las condiciones de una producción científica para el pueblo o con el pueblo? Nos preguntamos: ¿a qué clase sirve nuestra producción científica? ¿Cómo sistematizar prácticas no textualizadas? Finalmente ¿cómo elaborar un saber instrumental que oriente la práctica popular?

BIBLIOGRAFIA

- BARREIRO, Julio, (1974), *Educación Popular y Proceso de Concientización*, Serie XXI, segunda edición, Buenos Aires.
- CASALLA, Carlos, (1975), "Algunas precisiones en torno al concepto de 'pueblo'", en Varios autores, *Cultura Popular y Liberación*, Fernando García Camba, Buenos Aires.
- GRAMSCI, Antonio, (1968), *Literatura e Vida Nacional*, Civilização Brasileira, Rio de Janeiro.
- MEB (Movimiento de Educación de Base), (1965), *O MEB en 5 anos*, Río de Janeiro, pág. 26.
- RODRIGUEZ BRANDAO, Carlos, (1977), "Da educação fundamental fundamental na educação", en *Proposta*, septiembre, Suplemento I, FASE, Río de Janeiro.

Una presentación muy bien hecha de las orientaciones teóricas y metodológicas de las principales experiencias realizadas en América Latina y en Brasil se encuentra en Barreiro, 1974.

La animación popular es un proceso de estructuración de comunidades y organización de grupos, progresivamente asumido por sus propios miembros a partir de sus valores, recursos y sus necesidades en busca de la superación de sus problemas sociales, económicos, culturales, políticos y religiosos, en el sentido de la afirmación de sus miembros como sujetos" (MEB, 1965).

"El propio pueblo no es una colectividad homogénea, sino que se presenta en numerosas estratificaciones culturales, variadamente combinadas; estratificaciones que su pureza, no siempre pueden ser identificadas en determinadas colectividades populares históricas, no obstante que el grado de mayor o menor aislamiento histórico de tales colectividades facilita la posibilidad de una cierta identificación" (Gramsci, 1968).

Historia y prospectiva de la educación popular latinoamericana

Adriana Puiggrós
Universidad de Buenos Aires

Una breve recorrida por la historia reciente de la Educación popular latinoamericana nos dará alguna idea sobre las experiencias y saberes acumulados sobre el tema. También nos permitirá discutir la actualidad y perspectivas futuras de las diferentes tendencias, a la luz de los nuevos conflictos y las nuevas articulaciones de las sociedades y de los estados-nación latinoamericanos. Esa mirada histórico-prospectiva nos protegerá ante los peligros de caer en la repetida circular discusión nominalista sobre el significado de la categoría "educación popular". Tal discusión ignora que los procesos históricos reales modifican las relaciones entre el pueblo y la educación de modo que no hay estrategias universalmente válidas, ni una verdad esencial que mitigue las angustias de los educadores populares. La educación popular es siempre una posición política y pedagógica, un compromiso con el pueblo frente al conjunto de su educación y no se reduce a una acción centrada en una modalidad educativa, tal como la educación no formal; o a un recorte de los sectores populares, tal como los marginados; o a un grupo generacional, como los adultos; o a una estrategia determinada, como la alfabetización rural.

Durante la primera mitad del siglo XX, el discurso pedagógico liberal moderno siguió definiendo a la escolarización como un medio privilegiado para educar a las grandes masas. Continuó nombrando como el "pueblo" al sujeto destinatario de la instrucción que debían impartir los estados nacionales y utilizando como sinónimos "educación básica, estatal y universal" y "educación popular". Pero fue dominado por el normativismo de corte positivista. El liberalismo pedagógico moderno desarrolló un sistema de instrucción pública centralizado estatal (SIPCE), que produjo circuitos desiguales de educa-

a. consideración como sujeto privilegiado a un sector social específico, tales como los campesinos, los grupos marginales urbanos, las mujeres o los adultos analfabetos;

b. mitificación de la producción espontánea de las masas y de la función del papel del educador, y de la cultura socialmente adecuada o sus dos opuestos:

- versión asistencialista que toma la terminología freiriana y reestablece la relación bancaria;

- reducción de la educación popular a estrategias políticas; formación y formación de militantes de organizaciones políticas, anulando la concepción freiriana, al sustituir la categoría "concientización" por "politización"; especial atención a la transmisión doctrinaria reestableciendo así la relación bancaria;

c. articulación de la educación popular con estrategias políticas de transformación social, sin reducción a lo político.

En la serie anterior juega un papel organizador la forma como concibe al sujeto pedagógico, entendido como el vínculo entre educador, educando y la producción simbólica que surge de tal vínculo. La relación es compleja y no debería tratarse de reducirla a un modelo dicotómico, como aquel de mayor uso entre los educadores: pretende ordenar todas las posibilidades de la educación en dos ejes: educación popular y educación antipopular. Este último modelo obliga a regresar a un modelo positivista del cambio social, cuando causas únicas y significaciones esenciales a las cuales referir el conjunto de la problemática. También supone una continuidad entre los discursos económico, ideológico, psicológico, pedagógico, etc. y no reconoce el carácter fragmentado y disrímico de los procesos sociales; es decir que supone a la sociedad como una totalidad sincrética y no como una totalidad producida por articulaciones diversas, discontinuas y muchas veces incompletas. Desde las condiciones dicotómicas la educación popular refleja la ideología popular, la concepción proletaria de la educación, cuyo origen no es un trabajo teórico-práctico de construcción, sino el descubrimiento de una educación dominante, burguesa, escolar, liberal, es postulada a priori como completa. El trabajo teórico se vuelve innecesario y los educadores autodenominados "populares" se dedican a perfeccionar a través de los desarrollos tecnológicos. El sujeto pedagógico está constituido por una relación de transmisión entre las vanguardias políticas y el recorte de sujetos sociales considerado potencialmente revolucionario.

No hay producción simbólica y la relación pedagógica es reproductiva e instrumental. Desde ese positivismo radicalizado, que surgió en los años '70, se acusó a la escuela pública de ser exclusivamente un mecanismo de reproducción de la ideología dominante y se anuló toda posibilidad de incidencia de concepciones pedagógicas democrático-populares en su interior.

Evaluando la producción de las corrientes doctrinarias y reduccionistas, encontramos que han centrado su atención en el contenido, advirtiendo que es condición fundamental para la producción simbólica revolucionaria, la transformación de las relaciones político-pedagógicas. El establecimiento de un vínculo dialógico entre educador y educando es siempre producto de un triunfo de oprimidos, síntoma de una dura lucha, y supone la creación de nuevas articulaciones entre los saberes populares tradicionales y los modernos, entre el lenguaje de unos y otros, entre las experiencias, entre las historias. Las nuevas formas de relación tiene que existir una hegemonía de intereses populares reales. Ellos (como expresión concreta e histórica y no mítica) más que cualquier paradigma doctrinario, son los que tienen que imponer un orden a la nueva cultura que el vínculo pedagógico dialógico contribuye a producir.

El aporte de la educación popular doctrinaria no ha producido desarrollos didácticos y su tarea se centró en cambios en los contenidos, al contrario de las posiciones espontaneístas, que produjeron un cambio de contenidos. Pero ambas corrientes coincidieron en su aporte específicamente pedagógico, para la construcción de una teoría transformadora comprometida con proyectos democrático-populares.

Uno de los grandes aciertos de Paulo Freire fue destacar la presencia del elemento político en los procesos educacionales de nuestras sociedades no como simple reflejo de la lucha de clases, sino avanzando hacia el análisis de la forma específica que adquiere la opresión social en el interior del proceso educativo, en el lugar de transmisión-creación del saber. A partir de postular la posibilidad del vínculo dialógico, ligado por tierra con las teorías reproductivistas, Freire proporcionó elementos que nos permiten estudiar en el sujeto pedagógico las expresiones simbólicas de las diferentes posiciones relativas de educador y educando, y sus consecuencias para la producción, reproducción y/o transformación de la cultura. Ese ha sido probablemente el descubrimiento más importante del pensamiento educativo popular latinoamericano en la segunda mitad del siglo.

En 1990 puede observarse que las diferentes tendencias de la pedagogía de la liberación se han expandido y llegado hasta los rincones de América Latina, pero las transformaciones mentales están muy lejos. La educación no formal más decidida de izquierda se articuló con procesos políticos revolucionarios sólo en situaciones particulares, como es el caso de El Salvador y Nicaragua. En la mayor parte de los países la "educación popular" incidió en cambios en la conciencia política y social y en el combate cultural y la capacitación de sectores oprimidos, pero no produciendo directamente organización política. Es cada vez más evidente que la tarea es a más largo plazo del previsto, y que su desarrollo es desigual, muy influido por las condiciones en las cuales se produce.

A fines de los '80 comenzó a producirse un desplazamiento de gran parte de las experiencias de educación popular, desde el revolucionario tradicional hacia un nuevo campo problemático, la defensa de los derechos humanos. Dentro de tal denominación ubicaron problemáticas que en las décadas anteriores habían opacadas por la fuerza de los discursos político-doctrinarios. Las problemáticas de la mujer, de los indígenas, de los niños, de los grupos, grupos barriales y municipales, sectores generacionales, y despuntaron como síntoma de un proceso de constitución como sujetos políticos, que eran sectores socialmente oprimidos, pero carecieron de voz propia en los discursos del siglo. Estos sectores comenzaron a expresar su demanda por poder como educandos y como educadores. La "educación popular" desde todas sus tendencias, debe volver a pensar en sus sujetos.

Al surgimiento de los nuevos sujetos mencionados debe sumarse la fractura que han sufrido los sistemas escolares y que plantea nuevos retos a la "educación popular". El tibio ataque a la educación pública que se instituyó desde fines de los '50, es ahora una presión contra la educación como servicio, que es acompañada por el Estado con un movimiento centrípeto de expulsión. Al tratarse de sacar de encima a grandes masas de estudiantes y docentes, el nombre del futuro, la eficiencia y la modernización, despierta la población que los dispositivos de educación no escolar constituyen en las décadas anteriores están muy lejos de poder contener. Muchos niños latinoamericanos se han sumado a las cifras de analfabetismo. Habrá hijos y nietos de analfabetos, generaciones descendientes de "chicos de la calle", "garotos", "panchitos", en ciudades como Montevideo, Río de Janeiro, Santiago de Chile y Caracas.

Mientras a largos plazos están llegando las computadoras, las escuelas de la provincia de Buenos Aires no tienen tiempo para pensar porque se han convertido en comedores infantiles y salas de atención a problemas acuciantes de las familias y las comunidades. Los maestros se hacen cargo de tareas a las cuales el Estado, acosado por las políticas neoliberales, ha renunciado. La discusión sobre el carácter más o menos asistencial de la atención a la miseria y el combate contra el vaciamiento educacional se ha dejado de escuchar. El tema del adoctrinamiento circula ya solamente en los cotos usurados a la historia, donde sobreviven pedazos de la vieja izquierda latinoamericana que se niegan a dar un salto hacia adelante. Los grandes sistemas educativos latinoamericanos están siendo reestructurados con políticas de descentralización que, lejos de constituir mecanismos de transferencia de su poder al pueblo, son una fachada para su destrucción. Pero la necesidad de sistemas pedagógicos que permitan la transmisión del capital cultural acumulado por los diversos sectores sociales es cada vez más acuciante. La teleinformática aún no ha consolidado formas de educación de las grandes masas suficientemente completas, sistemáticas y flexibles. Mientras, aquel lugar que ocupó durante cien años la escuela latinoamericana va quedando vacío. El Pueblo ve disminuir vertiginosamente sus posibilidades de adquirir la compleja cultura dominante, que es absorbida por medios escolares y no escolares por las élites.

La necesidad de una educación estatal democrática y popular se ha hecho evidente, sin invalidar por ello la pertinencia de incrementar las tareas educativas realizadas por grupos no lucrativos de la sociedad civil. Pero la magnitud del desastre educativo de los '90 es tal que muchos de esos grupos se plantean hoy como necesidad su intervención en apoyo del destituido sistema escolar. La lucha por la educación pública comienza a ser asumida hasta por los educadores populares más radicalizados, que la habrían rechazado una década antes. La dicotomía que identificaba educación popular con educación no escolar, frente a educación burguesa antipopular con "escolarización", resulta cuando menos caduca. Hoy viejos y denostados principios pedagógicos modernos, tales como la universalidad de la educación básica, se transforman en metas para la educación popular.

Claro está que no se trata de restituir la escuela normatizadora positivista, con sus mecanismos de exclusión, sus clásicas disfunciones de su modelo bancario. Pero sí de trabajar para generar nuevas estra-

tegias que combinen lo mejor de la escuela con lo mejor de la
 gogía de la liberación, es decir la dialogicidad y el elemento
 formador inserto en el proceso educativo, con la capacidad de en-
 a las grandes masas. Es necesario que toda propuesta pedagógica
 prospectiva para América Latina consista en la articulación de lo
 viejo y lo nuevo, el grupo de alfabetización y el salón de clasi-
 tiza y la computadora, los lenguajes populares tradicionales y los
 lenguajes más avanzados, la transmisión y la promoción de la es-
 taneidad. La combinación de lo político-académico, curricular y
 nológico, proveniente de momentos históricos, espacios cultura-
 formaciones sociales disímiles, es un elemento de la realidad, que
 irá acentuando en los próximos años. Es también síntoma de la
 fundidad de la crisis cultural de nuestra época y permite identi-
 el cambio histórico actual con la disimilitud, la incoherencia, el
 trastocamiento de las identidades, antes que el nacimiento sin-
 flictos de una nueva identidad. En América Latina, las desigual-
 sociales tradicionales y la separación entre el pueblo y los sectores
 dominantes se profundizan dramáticamente. La desindustrialización,
 la reducción del Estado, la pauperización de los sectores medios,
 destrucción de la clase obrera; el crecimiento sin precedentes de
 subocupados y desocupados urbanos y rurales, cambia las caracte-
 rísticas de los sujetos sociales a los cuales atendieron durante todo
 siglo las propuestas educativas que, desde una u otra perspectiva,
 autodenominaron "populares".

Paralelamente la teleinformática penetra los más insólitos rin-
 nes de la sociedad e impacta a las instituciones. Contribuye a ge-
 rar nuevos tipos de conflictos y genera discursos y fragmentos
 discursos pedagógicos cuyas características y alcances distan
 haber sido desentrañados. Para ser prudentes no deberíamos con-
 nar estos nuevos medios, sino definir el campo problemático en
 se producen al articularse con los nuevos sujetos sociales y con
 formas resignificadas que toman los viejos. Si superamos la escu-
 ya caduca en las representaciones del futuro de un pueblo clás-
 fulminado por el feroz rayo de un televisor o idiotizado frente a
 computadora, en primer lugar aparece una complicada red de re-
 ciones entre los diversos sectores populares y los variados med-
 educacionales, escolares y no escolares y teleinformáticos. Se ab-
 nuevos espacios de lucha.

El discurso pedagógico de los sistemas educativos modernos le-
 noamericanos, pretendidamente homogeneizante, envejece y pier-

cia en sociedades muy fragmentadas. Así había ocurrido en los
 s que poseen una amplia población indígena, donde la escolari-
 encontró su limitación en las escisiones político-culturales es-
 urales. Ahora ocurre en todos nuestros países, incluso en aque-
 como Argentina, Chile o Uruguay donde la escuela había llega-
 casi toda la sociedad. Al mismo tiempo, la distribución de la
 logía comunicacional es desigual y el acceso a los saberes
 zados se elitiza cada vez más. La tendencia que avanza en la
 ación es la constitución de discursos fragmentados, dirigidos a
 facer las demandas de grupos específicos o producidos por
 s. La rigidez de la escuela moderna crea grandes dificultades
 su adaptación a los nuevos medios tecnológicos y a las nuevas
 as de expresión.

onsideramos que el desarrollo de América Latina y en particular
 sus sistemas educativos, será durante las próximas décadas más
 tuadamente desigual, combinado y asincrónico que en el pasa-
 al mismo tiempo que la unidad e independencia nacionales y la
 gración regional latinoamericana serán indispensables para ga-
 izar la existencia de nuestras sociedades. Desde esas hipótesis,
 posible proponer que se desarrollen estrategias dirigidas a produ-
 la articulación de discursos disímiles de pueblos fragmentados en
 aulas, en los salones universitarios, en los canales televisivos, en
 redes informáticas, en las radios de baja frecuencia, en los nue-
 tipos de correos informatizados, etc. Extendiendo a estas nuevas
 aciones la dialogicidad como forma de constitución del sujeto
 agógico, la lucha por la apropiación de la nueva tecnología forma
 te de la lucha por una educación popular. (Adviértase la diferen-
 con ciertas posiciones antitecnológicas de izquierda, típicas de
 años '60 y '70). El problema central de la educación popular
 an a ser las formas de constitución de un sujeto pedagógico dialó-
 o en la maraña pedagógico-tecnológico-cultural latinoamericana.

Es probable -y deseable- que esté avanzando una cruda concien-
 de la necesidad de pensar casi todo de nuevo, aunque haya que
 erlo usando como materiales, viejas representaciones y símbolos.
 y que volver a definir la educación popular y esta vez construir la
 inición como producto de la vinculación de determinaciones es-
 fficas, como expresión de la articulación de estrategias naciona-
 , regionales, producto de la creación de grupos concretos; como
 ño que proyecta las tendencias con mayor capacidad transforma-
 ra en una dirección democrático-popular, hacia la utopía de una

sociedad justa. En tal dirección, el trabajo de los pedagogos, los docentes populares, los docentes y la comunidad educativa en su conjunto, debería dirigirse hacia la construcción de nuevos pactos y modelos de nuevas relaciones educacionales, de nuevos sujetos pedagógicos, al mismo tiempo que luchar para que el Estado garantice el servicio educativo para el conjunto de la población. Defiende los elementos democráticos del discurso pedagógico liberal y el derecho a la educación como un derecho humano fundamental. Pelear para que el espacio escolarizado se democratice, que el pueblo tenga voz y voto en los textos, los video-cassettes y las clases.

Que caigan los muros de las escuelas. Que se difundan, como querían los liberales radicalizados de la primera mitad del siglo, las escuelas de puertas abiertas". Que se impida que el desarrollo de la informática se dirija definitivamente hacia la segmentación jerarquizada de los sectores públicos y la centralización de su producción y distribución. Una educación popular exige que la tecnología informática no reemplace a los sistemas escolares que hoy se trata de descentralizar. Es necesario traducir la idea de la dialogicidad a términos tecnológicos e impulsar la producción de una tecnología educativa que contribuya a una forma más horizontal de los vínculos pedagógicos, su producción y uso por parte de las naciones latinoamericanas y del pueblo, su humanización. Hay que crear una nueva metodología.

El futuro latinoamericano puede ser incierto. Todo futuro lo construimos cuando abandonamos las teorías deterministas que nos garantizaban la revolución o la revolución. Pero es una de las características de la pedagogía el producir hombres y mujeres para un futuro hipotético. La hipótesis prospectiva de sociedades democráticas y populares trae implícita la necesidad de luchar por ellas. Desde nuestra perspectiva de educadores, se trata de comenzar a construir una nueva educación popular.

Camino cruzados:

Formas de pensar y hacer educación en América Latina*

Carlos Rodríguez Brandao
Universidad Estatal de Campinas
Traducción: Graciela Batallán

Sobre algunos nombres y silencios

Existe hoy entre nosotros la tendencia a separar dos cualidades que se asocian a la palabra educación. Estas son: "popular" y "de adultos". Voy a correr el riesgo de hablar aquí respecto de algunas cuestiones relacionadas con esto que posiblemente resulten inesperadas. Estas relaciones están en un área de sombra en las discusiones de nuestro continente. Sin embargo, habitan silenciosamente en crónicas de experiencias y escritos teóricos. Retomaré los mismos datos y las mismas definiciones, para proponer otras maneras de reflexionar sobre lo que, a mi juicio, sucede con las diversas concepciones, propuestas y prácticas de educación con las clases populares en América Latina.

No sería justo negar la contribución inestimable de los estudios sobre este asunto realizados entre nosotros durante los últimos años de la década del setenta y los primeros de la década del ochenta. No obstante, es necesario reconocer que el avance en la reflexión sobre este campo de trabajo —que parece tener el portón de entrada en la educación de adultos y el horizonte en los frutos de la educación popular—, ha sido construido por medio de una repetición de ideas que no siempre han acompañado a la dinámica de aquello que desean describir y explicar. Doy un ejemplo: casi siempre nuestros escritos de evaluación y crítica repiten, como el misal de un rito, un mismo orden expositivo. A partir del análisis de una coyuntura nacional o

* Publicado en la *Revista de Educación de Adultos*, vol. 2, N° 2, México, 1984. Publicado en síntesis en *La educación de adultos en América Latina y el Caribe*, UNESCO/OREALC, Santiago, 1984.

2. La dimensión unitaria: la educación de adultos

Cuando algunos años después de la II Guerra Mundial, las "educación de adultos" llegaron a América Latina provenientes del exterior, ellas pretendieron marcar el comienzo de nuevos pasos. Frente a la evidencia de grandes contingentes de analfe retrasados escolares, y ante la sospecha de que sería justa, e inproductiva, la participación de los sujetos, grupos y comunidades marginados en los procesos sociales y económicos del "desarrollo", se suponía que a través de la instrucción, ellos podrían resolver el problema de sus propias "marginalidades". Es por ello que surge y se diseminan propuestas de una educación dirigida preferentemente a personas pobres y adultas, cuyas biografías incluían ciclas escolares profundas.

De este modo, la educación de adultos, tal como fue consagrada en conferencias internacionales periódicas, pareció en un primer momento: 1°) constituirse en una experiencia y un modelo pionero de la amplia extensión de los beneficios de la educación entre los sectores populares de la sociedad; 2°) conducir a la educación por el ejercicio sistemático de acciones de "promoción humana" en otras prácticas sociales procuraban también realizar, tales como de salud, alimentación, vivienda, recreación, trabajo y comunicación y 3°) integrar por primera vez los efectos de la educación al trabajo organizado, motivado, colectivo y comunitario del sujeto educado, actividades de desarrollo, del tipo "de comunidad", "regional" y "rural integrado", etc.

Los alumnos de primer año de las escuelas de Servicio Social aprenden que a lo largo de la historia su oficio pasó de poseer una dimensión de "caso" a otra de "grupo" y, luego, una de "comunidad". Esto es equivalente al pasaje de prácticas profesionales "asistencia social" hacia las de "promoción social" y finalmente las de "trabajo social". De Elsinor para Montreal y de ahí a Tokio, la educación de adultos pretende haber realizado avances milares, desplazándose de un plano de integración del individuo a la sociedad, a una dimensión de integración de comunidades en la vida nacional mediante la promoción de sus individuos educados y, finalmente, a una dimensión de participación de los individuos, educados en comunidades promovidas, en las esferas más amplias de un desarrollo nacional (Furter, 1973).

Pocos años de ejercicio de educación de adultos en el continente

permitieron a autores como Pierre Furter reconocer las siguientes prioridades de educación dirigidas a los sectores populares: 1° lucha contra el analfabetismo; 2° recuperación escolar; 3° promoción de la vida cultural y social; 4° formación política; 5° perfeccionamiento profesional; 6° un trabajo educativo dentro de "perspectivas actuales de desarrollo cultural" (Furter, 1974 a).

Estos documentos de agencias de educación de adultos tienden a presentar a ésta como una iniciativa surgida con carácter universal, pero que asume rumbos y figuras propias en cada uno de los contextos sociales que habita. Algunos estudios recientes corrigen esa impresión. En realidad, bajo la apariencia de un amplio movimiento pedagógico renovador, estamos frente a un proceso sistemático de centralización de poderes y de burocratización de los procesos de educación de los y con los sectores populares. A mi juicio, pareciera que el movimiento nace en un campo vacío de ideas y prácticas y allí surge algo nuevo. Sin embargo —como la memoria del colonizador nunca pretende que "emerge sobre"— las primeras agencias de educación de adultos ocupan espacios anteriormente cubiertos por las educativas y políticas, de gran importancia.

En primer lugar veamos las iniciativas de creación de escuelas alternativas de cuño clasista para niños, jóvenes y adultos trabajadores. Estas experiencias de escuelas de trabajadores, creadas y llevadas por los mismos obreros, nacieron del impulso del trabajo social de grupos de militancia socialista y/o anarquista. Sucedió principalmente en los países, que —como el Brasil y la Argentina— conocieron un inicio de industrialización a comienzos de los años treinta, acompañado por la llegada de grandes contingentes de inmigrantes europeos. A tales iniciativas populares por una educación escolar, pueden sumarse las experiencias pioneras de educación sindical y los procesos sistemáticos de formación de cuadros de militantes obreros. Estas primeras experiencias de "educación dirigida hacia los sectores populares" —fuera de las actividades de evangelización y de la Iglesia católica y el trabajo de otras agencias de misión, desde el período de la colonia— representaron un paso pionero en el trabajo político para devolver orgánicamente al pueblo la apropiación por el pueblo del saber erudito tradicionalmente delo para su control².

En segundo lugar debe considerarse la actividad desarrollada por intelectuales y educadores en nombre de la escuela pública. Esta ac-

tividad constituyó la lucha en favor de una democratización de la educación y de los modos de participación del ciudadano en la vida nacional, a través del acceso a la enseñanza escolar. Esta propuesta estaba asociada a la esperanza de que la distribución del saber erudito corrigiera la desigualdad en las relaciones de intercambio de bienes y poder existentes en los otros sectores de la vida social. No debemos olvidar que, bajo el impulso de esta propuesta que atravesó el continente entre fines del siglo pasado y comienzos de éste, se usó por primera vez de modo sistemático y militante la expresión "educación popular" (Montovani, 1958; Paiva, 1974).

En tercer lugar, sumemos el trabajo desarrollado por innumerables experiencias locales, regionales y nacionales de "erradicación del analfabetismo". Aunque de duración casi siempre limitada, estas experiencias fueron ejecutadas inicialmente por grupos de la sociedad civil, organizadas en algunos lugares como movimientos o campañas de alfabetización.

Por diferentes que sean en el origen de clase y en el destino histórico las tres direcciones pioneras de trabajo pedagógico de las clases populares en el continente que hemos expuesto, hay al menos un indicador importante que las vuelve equivalentes: ellas son un conjunto de ideas, propuestas y prácticas originadas y conducidas por movimientos de educación. Y por lo tanto son movimientos de educación social y/o políticos de la dimensión educativa de movimientos sociales y/o políticos de las últimas cuarenta décadas de nuestro siglo en América Latina.

Las escuelas partidarias y las experiencias de educación analfabetos de los años '20 en Brasil, por ejemplo, son un segmento del movimiento político de grupos de militantes y partidos de extracción obrera. Nacen como experiencias de difícil realización y, durante un tiempo, buscan multiplicarse como el lugar político de realización de la "otra educación" imaginada, creadora de un "nuevo hombre" opuesta a la educación escolar capitalista. Ni siquiera la rutina que obliga a la escuela ocultaba, en ese entonces, el estado de militancia que caracterizaba a la actividad educativa³.

Ubicada en buena medida fuera de las luchas populares de comienzos del siglo, aun cuando en algunos momentos se acercaron ideas de educadores burgueses y líderes sindicales, la lucha de intelectuales liberales por la "popularización" de la educación, a través de la constitución de la escuela pública adquirió la forma de un intenso movimiento contra el orden de un sistema de educación

y considerado legítimo. Este fue un trabajo realizado tanto por educadores en sentido estricto, como por militantes políticos de partidos y movimientos contestatarios del orden social establecido, tanto a nivel ideológico como político. No fue, y esto es importante, una simple propuesta de oferta de educación gratuita o la tutela del Estado. Lo que se propuso fue una re-significación del acto de educar y del lugar social de la educación, como fundamento de creación de la ciudadanía y, a través de ella, de una educación democrática, según el modelo liberal.

Recreando de la intensidad militante de los ejemplos anteriores y del mismo fervor de los símbolos e ideas libertarias, los primeros movimientos y campañas de "erradicación del analfabetismo" no debían tener la forma de una movilización alternativa al trabajo rutinario de la educación escolar establecida. Veamos desde el inicio de la colonización en el continente, hay una sucesión de trabajos de evangelización de "pobres, indios y negros". Pero hay un momento en que, bajo los gobiernos emancipatorios y nacional-populistas (sobre todo en períodos de industrialización), la tarea de alfabetizar "en masa" se convierte en una urgencia social y genera inicialmente campañas, movimientos y no verdaderas "cruzadas". Algunos títulos brasileños antiguos describen ese estado de movilización social a través del trabajo educativo, como por ejemplo: *Campaña nacional de Erradicación del Analfabetismo*, *Cruzada nacional de Educación*, *Bandeira Paulista de Alfabetización*; más tarde: *Campaña Nacional de Educación de los Pobres* (1947) y *Movimiento de Educación de Base* (1961). Aunque de que el Estado tomase a su cargo la "tarea de erradicación del analfabetismo" y de realizar una educación especial como una "misión" (como las importantes misiones culturales de México), ya habían sido realizadas, aquí y allí, varias prácticas pioneras por parte de grupos y movimientos populares o de intelectuales.

Por lo tanto, la educación de adultos que surge años más tarde con nombres e inspiraciones aparentemente nuevas, nace, en realidad, sobre las cenizas de los primeros trabajos de educación de obreros, entre obreros, sobre el éxito relativo de la lucha por la enseñanza pública, y actualiza la multiplicación de las anteriores campañas de alfabetización.

Lo que realiza la internacionalización oficializante, patrocinada por la UNESCO a partir de los años '40, no es la creación de una nueva manera de efectuar la educación junto a los sectores popula-

res. Lo que consigue es la centralización de ideas, proyectos "previsión" y "rentabilidad", la educación de adultos fue camtica, bajo el poder del Estado, que rutiniza el trabajo y extio hacia el terreno "de la educación", o sea, el poder de unifor-poder pedagógico anterior. Lo que la educación de adultos pe lo diferente, de institucionalizar el movimiento y de asociar el es legitimar, muchas veces, un control mayor sobre trabajos jo político del programa -a través de la educación- a un control tivos más autónomos y contestatarios. Estos son tiempos enle del trabajo político del educando, también mediante la edu-movimientos se transforman en proyectos y el trabajo pedan.

La progresiva extensión del alcance de la educación de modelo universal de trabajo educativo con los "desafortunados" desde el "ciudadano integrado en su medio" hacia la "come a presentarse como un paradigma que en todo se transforma y promovida" y luego hacia la "sociedad transformada", no hae las otras "experiencias" son repeticiones o variantes. sentado más que la diferenciación de un control del imaginasi, desde mediados de la década del cuarenta en adelante, un las iniciativas de las clases populares, en favor de discutiblelo diferenciable de educación de adultos se irá presentando ras sectoriales de vida de las comunidades populares.) la forma legítima e institucionalizada del trabajo educativo

Si los datos estadísticos no mienten habría que decir queos sectores populares. Presentarse no siempre significa existir. notables excepciones, no se integró a los sujetos, no se promción a partir de los primeros años de la década del sesenta que las comunidades ni se transformó la condición de vida populen al lado de los desdoblamiento de la educación de adultos que más bien un poder autoritario o populista descubrió propuestas de educación. En algunos casos con moderación eu-nombres y nuevos medios para multiplicar su propio poder a y en otros con una súbita radicalización latinoamericana, ellas senciara la intimidad cotidiana de esa vida.) presentan un esfuerzo por restituir la educación de las clases popu-

Produciendo -y en algunos casos ayudando a controlar- y luego, en general, retomar su condición de movimiento.

mientos autónomos de trabajo pedagógico del o con el pue educación de adultos fue un instrumento sectorial de instituc zación de anteriores prácticas de educación de, con o para el imensión dualista: educación de adultos versus educación po- Ella fue una de las maneras de que un sector embrionariamen/ tante de trabajo popular se transformara, no sólo en oficial y mo, sino también en doméstico.

Es muy oportuno comparar los escritos e informes de difes del continente, es común que la educación permanente apa- prácticas de educación con sectores populares en los últimos a como un momento o un nombre del proceso de diferenciación años de América Latina. Aquellos que inicialmente constitu dsdoblamiento de la educación de adultos. Del mismo modo que después anuncian variaciones y avances de una educación de e pensarse a la educación popular sólo como una modalidad más y de sus desdoblamiento en educación fundamental, alfabetizada de una educación no-formal. funcional, educación para el desarrollo de comunidades, edu a educación permanente no es una simple duplicación o un no-formal, son la evidencia de lo que denomino una institucio vo nombre de la educación de adultos. Ella surge como un movi- ción centralizadora y rutinizante de trabajos con comunidades nto intelectual innovador que busca la superación de la educa- lares a través de la educación.) de adultos a través de un redimensionamiento de toda la educa-

El lenguaje es de una progresiva racionalidad empresari- instituye el orden y la previsión en el trabajo, procurando estomenzaremos a pensar esta cuestión a partir de un extraño reco- y controlar sus efectos como metas. Predefinidas con anter imiento. Nadie mejor para introducirlo que Pierre Furter, un eu- dichas metas se realizan sin amenaza de pérdida del dominio o que fue el principal ideólogo de este tipo de educación en "promotores". Bajo la apariencia de necesidad de "orden", érica Latina. Al hablar sobre la educación de adultos descubre

que ella se define a través de aquello que funda su no-ser. Para existir como una educación, la educación de adultos se diferencia de la educación y se afirma por ser finalmente una educación que no es la educación de adultos, procuramos decirlo por lo que no es. Así, hablamos muchas veces de educación sistemática, no-formal, extra-escolar, de "out school education" (Furter, P. 1974a, pág. 177) (las comillas son del autor).

Seis años más tarde, el educador Carlos Calvo vuelve sobre esta cuestión y concluye casi del mismo modo:

"En la escala axiológica de la sociedad capitalista actualmente la educación no-formal es menos que la educación formal, pues la primera es concebida como 'complementaria de', 'sustitutiva' que no tiene valor en sí misma; por el contrario, el saber que reconoce radica en que ella capacita, o sea, en que es instrucción no educación. En contrapartida, la educación formal 'vale' porque prepara al hombre íntegro, o ciudadano" (Calvo, 1982).

Ahora, esta evidencia que causa cierto espanto al pudor profesional, es la real condición de la educación de adultos. Al diferenciarse institucional, programática y pedagógicamente como un tipo especializado de educación ofrecida a los prematuramente excluidos de la escuela, ella se afirma como aquello que, existiendo al margen del sistema escolar de educación, acontece para suplir contingentes carencias de los marginados. Al lidiar con un mundo social, el educador vuelve un signo igualmente negativo de aquello que es la educación. Excluidos de la escuela y postergados por la educación, los sujetos de las clases populares son para no ser regularmente educados. Es así porque en una sociedad capitalista dependiente, la igualdad de oportunidades en educación amenazaría la necesidad política y económica de la desigualdad de oportunidades de participación en la vida, en el trabajo y en el poder. Por lo tanto, al margen de la educación que en su proceso completo forma diferencialmente a los trabajadores, intermediarios y señores, la educación de adultos no puede realizarse plenamente como educación especial dirigida a indígenas, obreros y obreros. Ella requiere ser una educación, no accidental, sino estructuralmente compensatoria y, por otra parte, necesita cumplir su vocación de compensación reproductora de la desigualdad.

En términos prácticos, todas las críticas apenas esbozadas apuntan a la sospecha de que, sobre todo allí donde fue oficialmente reconocido como el modelo pedagógico de una política de educación, la edu-

de adultos se llevó a cabo como aprendizaje de emergencia que se especializó tardíamente al adulto popular no-escolarizado. Dio fragmentos de saber al educando para que se convirtiera en un ciudadano educado, aunque nunca formado por la educación, ni mucho menos, transformado a través de ella⁴. No nos engañemos, tal como ocurrió con la extensión agrícola o el desarrollo comunitario en lo que hace a sus carencias y posibilidades.

Por esas razones, algunos educadores prefieren establecer, a partir de este atributo esencial de no-educación, una diferencia fundamental entre la educación de adultos y los modelos de educación que se han desarrollado como movimientos de educación popular y proyectos de educación permanente. La diferencia no radica en una cadena de adjetivos opuestos: bancaria versus liberadora, alienante versus concientizadora, vertical versus horizontal. Se encuentra, en primer lugar, en la vinculación institucional del proyecto de educación que transforma en verbos sus adjetivos de cualificación ideológica. También está en el modo cómo, en función de tal vinculación, un proyecto de educación se piensa como la educación. En otras palabras, cómo transitar en la propia práctica, el trabajo político y el poder del educador.

En tanto la educación de adultos es una forma compensatoria de necesidad de distribución desigual del saber necesario, la educación popular quiere ser un proyecto radical, mientras que la educación permanente aspira ser un proyecto moderado de resignificación política, pragmática y simbólica de toda la educación. En el caso de la educación popular, ésta se expresa como una re-totalización del sentido del acto de educar a partir de las clases populares y del trabajo popular de transformación del orden social. En el caso de la educación permanente, éste es un proyecto de universalización humana de la educación y del hombre educado. Ambas son propuestas ideológicas de "otra educación", y nacen (con pocos años de diferencia), como movimientos de superación de la educación de adultos. Surgen, por lo tanto, contra y no como uno de sus desdoblamientos.

Piere Furter estaba en el Nordeste del Brasil cuando Paulo Freire y su equipo, de la Universidad Federal de Pernambuco y del Movimento de Cultura Popular de Recife, hacían los primeros diseños de educación liberadora. Este autor reconoce tres etapas de la educación permanente en su corta historia: 1°. como proceso continuo de desarrollo individual; 2°. como principio generador de un sistema

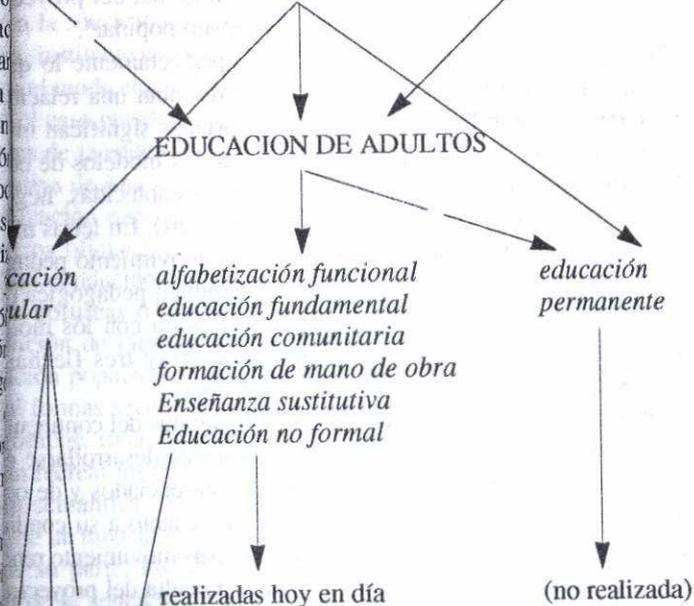
ria o "de iglesia", como un proyecto propio y un movimiento que resiste a ser apropiado por el poder que genera y reproduce corrientemente la educación de adultos. Hoy, la educación popular afirma como una práctica militante cuya base de referencia son los movimientos sociales con vinculación popular y los propios movimientos populares⁷.

En este sentido, desde los años 60 para acá la educación popular propone inicialmente una teoría renovadora de las relaciones hombre-sociedad-cultura-educación y una pedagogía que, a partir de su ejercicio en todos los niveles y modalidades de la práctica pedagógica, pretende fundar una nueva educación, una "educación renovadora"; 2º. se realiza en el dominio específico de la educación de adultos de las clases populares, a partir de donde y poco a poco se define como un trabajo político de liberación popular, a través de la educación y de los efectos de un trabajo concientizador con sujetos, grupos y movimientos de las clases populares; 3º. aparta de ser definida sólo como una actividad de escolarización popular (por ejemplo, de "alfabetización" y "post-alfabetización") busca los medios para ser toda y cualquier práctica entre agremiados eruditos "comprometidos" y sujetos populares, esa práctica es cualquier intercambio sistemático de saber, a partir de las propias prácticas sociales populares; 4º. pierde su característica original de movimiento renovador de educadores y se redefine como un trabajo político de mediación al servicio de los proyectos, sujetos y movimientos populares de clase o, por lo menos, de movimientos que tienen a esto. La posibilidad histórica de construcción de una nueva hegemonía en el interior de la sociedad capitalista dependiente es el horizonte de la educación popular. Su viabilidad se asienta en un espacio de acumulación popular del saber (lo que es diferente de acumulación del saber popular), que puede potencialmente realizar una transformación del orden de la vida social popular. Este horizonte que vislumbra a partir de la educación popular, se opone a que se considere como un desdoblamiento teórico y técnico de la educación de adultos. La educación popular se pretende, por el contrario, como un momento de ruptura.

Este es el lugar del pasaje de una educación para el pueblo hacia una educación que el pueblo crea, al transitar de sujeto económico a sujeto político y al reapropiarse de un modelo de educación como educación de su proyecto histórico.

Así, la educación popular es la negación de la negación. E

educación escolar
prácticas de
educación de
adultos entre
otros.
movimiento de educadores e intelectuales por la escuela pública y por la democratización derivada de la educación.
movimientos y campañas pioneras de alfabetización.



- CAMPAÑAS DE ALFABETIZACION
- EDUCACION FORMAL DE ADULTOS
- PROPUESTAS DE EDUCACION DE ADULTOS LIGADAS A PROGRAMAS DE DESARROLLO DE COMUNIDADES, ETC.

negación de una educación dirigida a los sectores populares
 forma compensadora que consagra la necesidad política de
 ner a los sujetos populares fuera del alcance de una verdadera
 cación. En este sentido es la afirmación, no sólo de la posibilidad
 del surgimiento de una educación para el pueblo —que implica
 reproducción legitimada de la desigualdad a través de dos edifica-
 nes—, sino de la necesidad de transformación global del proyecto
 educación a partir del punto de vista del trabajo popular⁸.

Acompaño con un cuadro delineado imperfectamente lo
 dicho hasta aquí. Las flechas continuas representan una relación
 derivación o de continuidad. Las flechas cortadas significan
 lación de ruptura. En letras mayúsculas están los modelos de
 ción institucionalizados (en tanto estructuras establecidas, hegemó-
 nicas en su campo y consideradas como legítimas). En letras
 culas, los modelos de educación en estado de movimiento pedagó-
 co, o de movimiento político de expresión también pedagógica
 cebidos intencionalmente como trabajo de ruptura con los modelos
 institucionalizados y sus fuentes de origen). Hay tres flechas
 nombres, que expondré en el capítulo siguiente.

Busquemos una síntesis. En diferentes coyunturas del continente
 actividad educativa con sectores populares parece desarrollarse
 tiempo a través del surgimiento de modelos diferenciados y de
 ciones continuas entre algunos de ellos: 1º. en cuanto a su contexto
 social de existencia: institución consagrada versus movimiento re-
 dor; 2º. en cuanto a la dimensión manifiesta u oculta del proyecto
 dagógico: educación compensatoria versus retotalización de la edu-
 cación; 3º. en cuanto al lugar político del proyecto en el interior de
 laciones entre clases: control del trabajo pedagógico por una ag
 mediadora + integración de las clases populares en un orden soci
 tructuralmente preservado vía “promoción” versus control progres
 del trabajo pedagógico por los movimientos populares + particip
 dirigente de las clases populares en el proceso de transformación
 como realización de su proyecto histórico.

Una primera forma de rutinización institucionalizante surge
 el patrocinio de una institución internacional, sumada a los go-
 nos nacionales (algunos de ellos francamente autoritarios) en el
 tiene. Esta se constituye como un paradigma teórico y como
 titución de realización práctica de un modelo de educación de
 tos. Surge con posterioridad a la existencia de movimientos en

realización de una educación de clase o de la extensión de la
 ción a las capas populares.

mo ruptura moderada en una dirección y como ruptura radical
 a, surgen posteriormente dos modelos alternativos y contesta-
 al paradigma instituido, modelos a los que nos referíamos an-
 mente. La imposibilidad teórica y práctica de realización de
 ellos (el modelo de educación permanente), coloca frente a
 a la educación de adultos —como modelo de educación para el
 o, institucionalizado como legítimo— y a la educación popular
 o el modo alternativo de educación de las clases populares⁹.

o el caso brasileño, al menos, existe hoy una negativa formal de
 es de la educación institucionalizada a reconocer la existencia
 ativa de aquello que denominan como “experiencias radicales”
 ucación popular. Este rechazo político a incorporarlas a los
 ctos oficiales y equivalentes, se acompaña de un permanente
 o —conducido, es preciso decirlo, bajo las más variadas inten-
 s políticas o simbólicas— de aproximación, identificación y
 lación de ideas, propuestas y prácticas “incorporables” de la
 ción popular a la educación de adultos. Este es el proceso por
 al formas hegemónicas de trabajo social degradan a los modelos
 ónicos, rivales y no-asimilables, en la misma medida en que
 an recrear los términos de su propia legitimidad con la incorpo-
 n semántica, simbólica y práctica de “elementos aprovecha-
 de un modelo rival, el de la educación popular¹⁰.

or su parte, los sectores de trabajo pedagógico militante que
 n de la educación popular su práctica política, realizan a través
 la una oposición no sólo a la educación de adultos y a las activi-
 es equivalentes de mediación entre clases en otros sectores
 ad, comunicaciones, desarrollo rural integrado, etc), sino tam-
 a todo el proyecto educativo hegemónico.

ientras tanto, siempre hay espacio para la combinación de ele-
 tos entre un modelo y otro. De este modo, una oposición simple
 tipo educación de adultos versus educación popular engendra en
 alidad de su propia dinámica, la posibilidad de creación de otros
 entos o incluso de otros modelos.

3º) Educación Popular-participación en una educación liberadora al interior de los movimientos sociales de orientación popular y de los movimientos populares de liberación; concientización del militante popular, constituido como sujeto y clase de conducción de las transformaciones sociales para el cambio estructural del sistema vigente.

Un indicador directo para diferenciar el estilo de trabajo que practica el educador es si éste sirve a la acumulación de poder a través de la acumulación de saber. Es en este sentido que la educación de adultos ha sido considerada entre nosotros como un medio simbólico de reproducción de un poder dominante. Igualmente, es el sentido por el cual la educación popular se define como un trabajo pedagógico de construcción de una hegemonía popular.

Tomando este aspecto como punto de partida de un análisis que nos indique las diferencias fundamentales, es posible afirmar que actualmente tenemos tres modelos de educación con las clases populares alternativas, a saber:

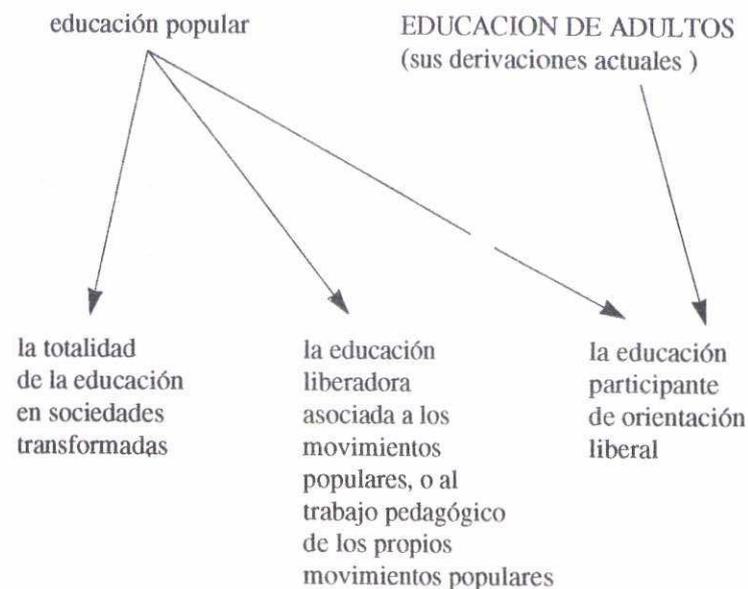
1º) Modelos de educación productores de los "beneficios del saber escolar" (alfabetización, complementario, etc), asociados directa o indirectamente a las instituciones mediadoras para el control del trabajo de organización popular.

2º) Modelos de educación asociados directa o indirectamente al trabajo político de los movimientos populares de liberación social, a través de la construcción histórica de una nueva hegemonía¹¹.

3º) Modelos de educación que son expresión del sistema educativo global, en aquellas sociedades transformadas por la lucha política de las clases populares¹².

¿Y qué decir de aquella "forma de educación" que siempre se hace presente entre alternativas opuestas? Ella no puede concebirse, en sus múltiples variaciones, como un término intermedio entre "opuestos". Por el contrario, es la constante resultante del proceso que he descrito páginas atrás. Constituida con frecuencia por sectores liberales de la sociedad de clases, esta forma es el espacio de afirmación de la oposición necesaria entre dos proyectos pedagógicos políticamente antagónicos. Desde el punto de vista de la tipología que esbocé, se presenta como el modo más avanzado de educación de adultos y, en consecuencia puede tender, bien a oponerse a las consecuencias finales de la educación popular, como también, dependiendo de la coyuntura, a ser una modalidad auxiliar de su trabajo.

Así, el diseño anterior podría completarse de la siguiente manera:



5. El campo pedagógico del trabajo político con las clases populares

En las clasificaciones tipológicas de los paradigmas de la educación existe una realidad ignorada, o al menos no denunciada. Esta es, que los modelos educativos no se suceden como cuadros de una exposición. Por el contrario, ellos son construidos, nacen, ocupan espacios, realizan prácticas, diseminan ideas, producen efectos, se transforman, establecen alianzas, entran en conflicto, rivalizan, agonizan, mueren y, algunas veces, resucitan. En un momento pueden ser un movimiento renovador y contestatario frente a lo instituido; luego, pueden sustituir a formas anteriormente instituidas y tornarse ellos mismos en una nueva institución hegemónica, con poder en el interior de un campo de relaciones de educación. Formas innovadoras surgirán y establecerán como la antecedente, nuevas relaciones de competencia entre la institución y el movimiento.

Todos sabemos que los gobiernos autoritarios reprimen las formas libertarias de educación, controlan las formas participantes y patrocinan experiencias controladoras. También sabemos que en los procesos de "apertura democrática", asociados a imperativos de industrialización y desarrollo, se desconfía de los modelos educativos autoritarios y se patrocina modelos participantes y liberadores dentro de ciertos límites. Sabemos, del mismo modo, que el surgimiento de la educación popular en el Brasil, resultó de factores económicos conocidos, asociados a un período de hegemonía populista. Ya que sobre nuestro tema ha sido dicho casi todo numerosas veces, atrevámonos a colocar en cuestión otras ideas cuyo único riesgo será, por cierto, el de exagerar un poco el ejercicio de imaginación sociológica.

1. La historia de la educación dirigida a los sectores populares en América Latina, no es lineal. Formas, modelos y agencias de producción y difusión de ideas, propuestas y prácticas no se han sucedido ordenada y definitivamente. Por el contrario, sobre todo en las formaciones sociales más complejas, todas las posibilidades son permanentemente actualizadas. En un mismo momento, en una misma nación, modelos aparentemente superados de educación coexisten con modelos hegemónicos y con modelos innovadores. Viejas campañas de alfabetización de los comienzos del siglo pueden, en cualquier momento, reaparecer del silencio y transformarse en un trabajo de educación de masas que busca la participación en las acciones políticas de fortalecimiento de una revolución popular, como acaba de suceder recientemente en Nicaragua¹³.

2. Al contrario de lo que algunas clasificaciones históricas hacen suponer, la dinámica de las relaciones entre los diferentes modelos no se realiza por la superación pura y simple de una tendencia o dos, con la producción de una nueva hegemonía educativa. En verdad, la dinámica de este campo de prácticas sociales de mediación parece ser la coexistencia de modelos tradicionales. Como, por ejemplo, el trabajo nocturno y escolar de monjas que alfabetizan desde hace siglos; los modelos hegemónicos que incluyen las formas institucionalizadas y oficialmente consideradas legítimas (de las cuales hablé aquí todo el tiempo) y los modelos innovadores, como la educación popular representada por distintas experiencias brasileñas y por la educación popular de la Nicaragua de hoy.

3. El trabajo pedagógico activo existe en el interior de un campo político de relaciones que se expresan a través de prácticas sociales

y simbólicas de reproducción del saber. Determinado por los conocidos factores de orden económico y político, este campo de relaciones de poder y expresión de trabajo discrimina formas y principios sociales de articulación de sus elementos. Diferentes agencias concretas de trabajo educativo, asociadas a diversas fuentes de poder-y-servicio, ya sea el estado federal, un gobierno local de oposición, un sector avanzado de la iglesia católica, un movimiento de profesores universitarios, un movimiento de estudiantes, una agencia patronal de educación de obreros, una asociación civil de educadores militantes, una asociación de habitantes de la periferia, un sindicato obrero, etc, ocupan espacios en el interior de este campo de relaciones; establecen articulaciones con otras prácticas y, en algunos casos, pueden integrarse en dominios de prácticas más abarcativas, o bien subordinar su trabajo al de ellas (como es el caso de la "educación en el desarrollo rural integrado"). Estas agencias establecen transacciones de poder político y simbólico que van desde la alianza estrecha a la oposición declarada; ejercen, unas sobre otras, relaciones de competencia por la hegemonía, por la participación en el monopolio del trabajo de educar, de expropiación o de apropiación (como por ejemplo, una entidad patronal que patrocina "cursos del método Paulo Freire"). "Si es posible afirmar, con Gramsci, que cada tipo de agencia intelectual aspira realizar su proyecto ideológico de origen, es posible imaginar con Weber que el interés real de cada tipo de agencia en su trabajo con las clases populares es también el de ocupar y legitimar su espacio y su estilo de acción pedagógica, en nombre de los intereses políticos originarios (elitización, participación, socialización), independientemente de sus efectos con los sujetos, grupos o comunidades populares con los que actúen"¹⁴.

4. En este sentido, la evidente pobreza de resultados efectivos de los trabajos dedicados a educación realizados por las agencias institucionalizadas y hegemónicas, permite suponer que ellas, en verdad, cumplen una función política que su propia acción educativa oculta. No hablo aquí de la habitual idea del control de personas, grupos y comunidades populares a través de la difusión de ideas "alienantes" y domesticadoras. Hablo de la ocupación hegemónica y legitimada de posibles espacios de trabajo colectivo, lo que permite a los sistemas de poder deslegitimar las prácticas educativas alternativas y presentar las suyas como las únicas confiables o, en casos límites, como las únicas permitidas, independientemente de sus resultados pedagógicos y/o sociales.

5. Mientras tanto, las contradicciones internas del campo pedagógico, asociadas a la conjunción entre los intereses de sectores avanzados de las clases populares (por participar de experiencias de recreación de saberes compatibles con su práctica política) y la vocación política de intelectuales militantes por participar en tales experiencias, propicia el permanente resurgimiento de formas emergentes (más que alternativas) de educación liberadora. Esta oposición que la historia reciente repite y diferencia en cada coyuntura de América Latina es hoy la relación fundamental de la propia dinámica del campo pedagógico en el dominio de la mediación junto a las clases populares.

6. En tanto la forma propia del trabajo pedagógico de la educación de adultos es la institución hegemónica y la agencia –civil o gubernamental– legitimada por el poder constituido, la forma propia de la educación popular es el movimiento emergente contestatario. Un aspecto importante y muy poco tenido en cuenta entre nosotros es que, si una de las direcciones de tan conocida oposición entre las dos educaciones es dirigida hacia afuera del campo pedagógico (hacia el poder de clase que lo constituye y hacia la realización de su proyecto), otra dirección es volcada hacia adentro del campo pedagógico, y se traba en la confrontación permanente entre institución consagrada y movimiento emergente. (Algo cuyo equivalente religioso es el conflicto entre el profeta y el sacerdote, entre la secta contestataria y la iglesia consagrada).

7. En términos de las implicancias internas a la dinámica del campo de relaciones pedagógicas, una de las estrategias del modelo oficial hegemónico es la aproximación a la forma y a los fines de los movimientos emergentes a través de la constitución de “formas avanzadas de educación de adultos”. Aparentemente el modelo más usual hoy en el continente, es el que llamé aquí educación participante o educación de comunidades. Esta es una de las razones por las cuales las tipologías descriptivas referidas a un proceso o a un momento de la educación con sectores populares en América Latina difícilmente escapan a la interpretación de lo real como una trilogía de paradigmas. Lo importante es el hecho de que, frente a la definición de un poder popular como proyecto histórico de las clases subalternas, lo que existe es una duplicación siempre recreada de una oposición fundamental que, variando de un contexto a otro, puede ser simplificada así: educación de adultos + educación participante versus educación popular.

8. El principal acontecimiento de los últimos años en el interior del dominio político considerado aquí, es que la educación popular transitó de un modelo emergente de educación autorreferenciado, hacia una práctica emergente cuyo punto de referencia es el movimiento popular. Este hecho fundamental alteró bastante el tenor de las transacciones del campo pedagógico sectorial. Usando superficialmente la misma lógica y hablando con las mismas palabras (“concientización”, “educación crítica y creativa”, “participación”, “transformación”), la educación de adultos tiene su principio operacional en el individuo subalterno y su fin estratégico en la comunidad. La educación popular tiene su principio operacional en la comunidad popular (como el lugar social de realización del pueblo) y su fin estratégico en el movimiento popular (como el lugar político de realización de las clases populares). Este es el punto de disyunción. Mientras que para la educación de adultos y sus derivaciones el sentido del trabajo pedagógico es revertir el trabajo político del movimiento popular en trabajo social de la comunidad local, para la educación popular y sus variantes el sentido del trabajo pedagógico es convertir el trabajo social de la comunidad local (donde habita el movimiento social de comunidades) en movimiento popular de dimensión política; su sentido es, también, servir a los frutos de tal transformación. El movimiento popular es la dinámica de la educación popular y es el dilema de la educación de adultos.

9. Lo que da sentido político a la educación popular es su capacidad no solamente de comprometerse como una dimensión pedagógica de producción-circulación de saber necesario con los movimientos populares, sino la de reproducirse como un movimiento pedagógico, o mejor dicho, como un movimiento político de expresión pedagógica. Lo anterior permite sostener que, más que un programa, la educación popular es una presencia. Es la posibilidad de la educación de ser no solamente comprometida y militante, o participante y liberadora, sino ser, ella misma, una anticipación de la liberación. Un trabajo educativo que antes de lograr realizar aquello de que participa, lucha por realizar en sí misma aquello que sueña concretizar en el horizonte de la vida social.

10. Este es el sentido en que debe ser considerada otra diferencia fundamental entre los modelos y proyectos opuestos de la educación dirigida a las clases populares. La educación de adultos es siempre e irrevocablemente la educación del otro, y esta alteridad consagra su dimensión dominante de mediación, al tiempo que funda su propio

sentido. Instrumento de reproducción de la desigualdad, ella funda su ser en la reproducción de la diferencia entre el educador y el educando, entre la fuente del poder a la que sirve y el sujeto popular que controla, aparentando servirlo. La educación de adultos sueña hacer del sujeto popular un otro educado, un sujeto a la imagen del educador, desde una posición subalterna y domesticada.

El proyecto de educación popular pretende reducir y eliminar la alteridad constitutiva de la educación de adultos. No porque el educador venga a "ser como el pueblo", lo que casi siempre es una cuestión ficticia. Sino por el hecho radical de que, en su límite de realización, la educación popular pasa a constituirse en una de las dimensiones de la propia práctica social popular. En este sentido, incluso, ella no es tan sólo un "instrumento al servicio del pueblo". Ella se vuelve su práctica —una plena educación popular— en la que los educadores militantes participan como asesores. Se transforma en un trabajo popular de producción del saber colectivo de la clase y pierde, por lo tanto, su dimensión de ser instrumentalmente "para": para concientizar, para movilizar, para organizar. Por el contrario, la concientización, participación y organización populares, como expresión de su práctica orgánica, constituyen una forma límite de educación popular, en la que el educador militante es llamado a participar. Pasa a ser en sí misma, a través de sí misma, una dimensión del trabajo político popular que resulta en acumulación del saber de clase (del tan necesario pasaje interno de un saber tradicional del pueblo hacia un saber orgánico de una clase popular). Consecuentemente, resulta en acumulación de poder popular a través de su propio saber. Se torna un trabajo político que se ejerce colectivamente en el dominio del conocimiento popular.

Esto es el límite de la educación popular en sociedades de clases. En la sociedad ya transformada, esta dimensión se amplía y, como vimos algunas páginas atrás, toda la educación nacional se redimensiona y retotaliza como una forma al fin liberada de educación popular.

BIBLIOGRAFIA

- BEISIEGEL, Celso de Rui, 1974, *Estado e Educação Popular*, cap. 2, Ed. Pioneira, San Pablo.
- CALVO, Carlos, 1982, *Educación informal y procesos educativos informales*, CREFAL, Pátzquaro, pág. 1.
- DOCUMENTO DE SAN BERNARDO, 1980, en *Presensa*, CEDI, Río de Janeiro.
- FURTER, Pierre, 1973, "Educação de Adultos e Educação Extra-Escolar nas perspectivas de Educação Permanente", en *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. 59, Nº 131, julio-setiembre, pp. 413 y 414.
- FURTER, Pierre, 1974a, "Da luta contra o Analfabetismo ao Desenvolvimento cultural", en *Educação Permanente e Desenvolvimento Cultural*, Vozes, Petrópolis.
- FURTER, Pierre, 1974 b, "A Educação Permanente na Perspectiva do Desenvolvimento Cultural", en *Educação Permanente e desenvolvimento cultural*, Vozes, Petrópolis, pp. 112 a 150.
- GARCIA HUIDOBRO, Juan Eduardo, 1981, *Aportes para el análisis de la sistematización de experiencias no-formales de educación de adultos*, UNESCO, Santiago, pág. 15.
- GARCIA HUIDOBRO, Juan Eduardo, 1982, *La relación educativa en proyectos de educación popular*, CIDE, Santiago, pág. 48.
- GARCIA HUIDOBRO, Juan Eduardo y MARTINIC, Sergio, 1983, "Educación popular en Chile. Algunas proposiciones básicas", en *ECO-Educación y Sociedad*, 1, *La Educación Popular en Chile Hoy*, abril.
- LIZARZABURU Alfonso, 1981, *La formación de promotores de base en procesos de alfabetización*, UNESCO, Santiago.
- MONTOVANI, Juan, 1958, *La educación popular en América*, Nova, Buenos Aires, pp. 32 a 50.
- MOREIRA LEITE, Myriam, 1979, "Quem foi Maria Lacerda de Moura?", en *Educação e Sociedade*, Nº 2, junio, pág. 15.
- PAIVA, Vanilda, 1973, *Educação Popular e Educação de Adultos*, capítulo 2, Loyola, San Pablo.
- SCHWARTZ, Bertrand, 1977, apud: "L'Education contre L'Education", de GADOTTI, Moacir, Anexo de tesis, EPSE, Ginebra, pp. 51 a 52.
- SEGUIER, Michel, 1976, *Crítica Institucional y creatividad colectiva*, INODEP, México, pág. 21.
- VIO GROSSI, Francisco, 1982, *Investigación en Educación de Adultos en América Latina*, UNESCO, Santiago.
- WANDERLEY, Luiz Eduardo, 1979, "Apontamentos sobre Educação Popular" en *Cultura do Povo*, Ed. Cortez e Moraes/EDUC, San Pablo, pp. 71-73.

NOTAS

1. Pido la tolerancia de todos por un posible abuso de ejemplificación con los casos de mi país. Procuro corregir esto usando documentos procedentes de otros contextos latinoamericanos. Por otro lado, evito extenderme en distintas experiencias de educación popular. Para eso, existen otros documentos que ya lo han hecho ejemplarmente.
2. En un amplio estudio de evaluación de experiencias de educación popular en Amé-

rica Latina, Juan Eduardo García Huidobro recuerda que en las organizaciones pioneras del movimiento obrero hubo "un conjunto de experiencias valiosas de educación popular" (García Huidobro, J. E. 1981).

3. Un documento de la época: "Aviso-Unión de los Obreros Estibadores. Trabajadores! La Unión de Trabajadores Estibadores, convencida de la necesidad de propagar la instrucción y la educación entre los trabajadores, resolvió invitar a los conocidos militantes obreros Domingo Passos y Henrique Ferreira, a realizar dos conferencias en el día 5 del corriente (marzo de 1923) lunes a las 7 de la noche en nuestra sede. Domingo Passos hablará sobre la Instrucción y educación, Henrique Ferreira sobre La mujer y la emancipación social. Para esta importante reunión invitamos al pueblo en general y particularmente a los obreros organizados en Paranaguá a venir acompañados con sus familias. Para la Educación, para la *Emancipación* y para la *Instrucción* debemos arrastrar a nuestras familias; que nuestras hermanas, nuestras compañeras y nuestras hijas sepan cómo se deben conducir para ser las educadoras de la sociedad futura". (Moreira Leite, 1979).

4. "Estamos frente a una educación recuperadora", dirá el educador chileno Juan Eduardo García Huidobro, juicio que, imagino, es también consensuado entre nosotros. (García Huidobro, 1981, pág. 17).

5. Es interesante notar que es en el mismo número de la revista de la Universidad Federal de Pernambuco, *Estudios Universitarios* (Nº 4, abril-junio 1963) donde por primera vez aparecen reunidos antiguos pioneros de Paulo Freire y algunos miembros de su equipo -Jarbas Maciel, Jomard Miniz de Brito, Aurenice Cardoso- Pierre Furter, más tarde ideólogo de la educación permanente, publicó el suyo: *Alfabetização e Cultura Popular na Politização do Nordeste Brasileiro*. (Furter, 1974b).

6. Volvamos por un momento a Juan Eduardo García Huidobro. Trabajando una oposición que nos acompañará todo el tiempo, toma partido de la siguiente manera: (El autor) "refuta la educación de adultos que tiene su base en la teoría de la marginalidad, por ser 'integradora' o 'recuperadora' de personas marginadas, a través de programas de 'promoción popular', 'desarrollo comunitario' o 'extensión agrícola'. Esta no considera esa situación de marginalidad como producto directo de la relación socio-económica y del tipo actual de desarrollo... El desafío actual o la opción del autor es la denominada 'educación popular' que tiene su base teórica en la propuesta de 'educación liberadora' de Paulo Freire". (García Huidobro, J. E., 1981, pág. 1).

7. "Por movimiento popular entendemos todas las formas de movilización y organización de personas de las clases populares directamente vinculadas al proceso productivo, tanto en la ciudad como en el campo" (Documento de San Bernardo, 1980).

8. Una síntesis ejemplar de los objetivos a realizar con la educación popular fue elaborada por dos educadores chilenos. "1. la educación popular busca la creación de una nueva hegemonía; 2. la educación popular tiene su punto de partida en la cultura popular que, pese a poseer núcleos dinámicos, es una cultura dominada; 3. la educación popular busca la constitución del pueblo como sujeto político, lo que supone el tránsito de clase económica hacia clase política; 4. la educación popular establece un tipo de relación pedagógica entre educadores y educandos que, evitando la manipulación, promueve la dirección conciente y la voluntad colectiva" (García Huidobro y Martinic, 1983).

9. El fracaso del proyecto intelectual de la educación permanente no impidió que su vocabulario dejase herencias en la educación de adultos. El Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, elaborado por la UNESCO, dice lo siguiente: "promover la formación integral, armónica y permanente del hombre, con orientación humanista, democrática, nacional, crítica y creativa, abierta a todas las corrientes del pensamiento universal". UNESCO, Proyecto Principal..., Santiago, 1981.

10. Es importante notar cómo las propuestas de realización y aun el método de alfabe-

tización de Paulo Freire son incorporados, sin sus consecuencias liberadoras insistentemente defendidas por el educador brasileño, a trabajos de educación de adultos, incluso aquellos promovidos por entidades patronales.

11. En un reciente documento chileno, por ejemplo, se sostiene que: "(...) estamos delante de actividades de educación popular cuando, independientemente del nombre que lleven, se vincula la adquisición de un saber (que puede ser muy particular, o específico) con un proyecto social transformador". (ECO-Educación y Sociedad, 1983, pág. 6).

12. Por eso, autoridades representantes del poder popular en Nicaragua pueden establecer estas relaciones: "Es preciso que la Nicaragua entera se convierta en una gran escuela popular. Una escuela permanente, que no cese nunca, que no pierda jamás su impulso, ni su entusiasmo, ni su fervor" (Sergio Ramírez). "Nuestra meta es que la Nicaragua entera se convierta en una gran escuela de las clases populares, cuyo texto sea la práctica cotidiana en la revolución, en sus programas productivos, sociales, políticos, culturales e ideológicos" (Francisco Lacayo).

13. Retomo aquí, amplío y profundizo algunas suposiciones escritas en un documento anterior: "Educação Alternativa na Sociedade Autoritária", en dos artículos de *O Ardil de Ordem*, Ed. Pairus, Campinas, 1983.

14. *O Ardil de Ordem*, op. cit., pág. 12.

Educación de adultos y educación popular en América Latina: Consecuencias de un enfoque radical de la educación comparada*

Carlos Alberto Torres
Universidad de California
Traducción: Soledad Laclau

1. ¿Una aproximación radical comparada a la educación de adultos en América Latina?

Pese a la importancia que tiene la problemática de la educación de adultos en la región¹, la investigación en educación ha demostrado que los rasgos decisivos de las principales corrientes de educación de adultos son su individualismo metodológico, su racionalidad tecnocrática y economicista para hacer política, su investigación centrada en el estudio de casos o de cada proyecto por separado, su énfasis normativo y prescriptivo en lugar de un enfoque explicativo y analítico y sus bases antiteóricas y a-históricas.

La educación popular en América Latina constituye una aproximación más dinámica, y tal vez más cercana a las premisas fundamentales de una educación radical comparada². Convocar a la democracia, la participación y la organización económica y política de los pobres y una mayor autonomía para las comunidades —como generalmente se acepta en los programas de educación popular—, ha generado una drástica desviación de las características tradicionales de las principales corrientes de educación de adultos.

Las corrientes de educación popular tienen una orientación más colectiva que individualista, una racionalidad más política que tecnocrática, y comparten un respeto fundamental por la historia de las comunidades y las tendencias históricas en una sociedad determinada. Lamentablemente, con excepción de la publicación de los resul-

* Versión revisada de un trabajo preparado para el Congreso Mundial de Educación Comparada, Río de Janeiro, Brasil, 6 al 10 de julio de 1987. Publicado en el *International Journal of Lifelong Education* (Inglaterra), Vol. 9, Nº 4, 1990.

tados de talleres regionales que analizan diferentes experiencias de educación no-formal y algunos estudios generales (por ejemplo García Huidobro, 1982, Gajardo, 1985) todavía falta una aproximación comparativa que utilice esta perspectiva como principal práctica de investigación. En consecuencia, la posibilidad de construir una teoría de educación popular parece haber alcanzado un límite difícil de superar (Latapí, 1984). Si no se produce un "impasse" en la diversidad de prácticas en el campo de la educación popular, habrá problemas cada vez más graves en cuanto a la conceptualización, metodología, investigación, evaluación y, sobre todo, respecto de su teorización.

Este artículo sugiere que una sociología política de la educación popular y de adultos puede ser un buen punto de partida para un enfoque radical comparado. Desde una perspectiva heurística, se plantea que además de estudiar las relaciones entre el poder político, la autoridad política y la educación popular y de adultos, es necesario dar una definición sistemática del campo de estudio, contar con datos comparativos confiables y sobre todo desarrollar una teorización sistemática y consistente.

2. Educación de adultos y educación popular en América Latina: algunas observaciones

Tomaremos como punto de partida para el debate, la perspectiva proporcionada por Thomas J. La Belle en un reciente e importante libro y varios artículos sobre educación no formal (La Belle, 1986; 1978). La Belle señala tres temas muy relevantes para el estudio comparado de la educación de adultos: i) Las relaciones entre las promesas y resultados de los paradigmas teóricos en el campo educativo cuando se los confronta con sus aplicaciones prácticas; ii) Las relaciones entre retórica y realidad en los programas, y iii) La cuestión de quién patrocina y quién controla la educación no formal.

La Belle identifica tres paradigmas dominantes de la educación no formal en América Latina: "capacitación de recursos humanos", "educación popular"² y "guerra de guerrillas". La "capacitación de recursos humanos", inspirada por la Teoría del Capital Humano, intenta proporcionar a la población adulta aquellas habilidades consideradas necesarias para aumentar sus oportunidades de movilidad dentro de sus áreas ocupacionales corrientes, re-capacitarlos para

nuevos empleos, o simplemente busca hacerlos más eficientes y productivos en los empleos en que se desempeñan mediante la actualización de las habilidades existentes. En otras palabras, este paradigma de la educación de adultos abarca la capacitación vocacional o de fuerza de trabajo (incluyendo capacitación en el empleo y para ocupaciones específicas), la difusión de innovaciones (que incluye técnicas agrícolas y educación para la salud), capacitación en lectura y escritura y programas de desarrollo comunitario (que incluyen los distintos campos conceptuales de "educación cooperativa" y emprendimientos "comunitarios").

La "educación popular" procura proporcionar a las clases menos aventajadas de la sociedad algunas de las habilidades que se consideran necesarias para su supervivencia o que los ayudarían a vivir —o a sobrevivir— más productivamente dentro del orden social existente y, eventualmente, a desafiarlo, en su totalidad. A este respecto, las finalidades principales de este paradigma, a pesar de sus orígenes latinoamericanos, son similares a aquellas de la problemática radical de la educación de la clase trabajadora en Europa (Thompson, 1980; Thomas, 1982).

Esto incluye "capacitación en lectura y escritura", lo cual tiene una dimensión política más obvia, en el sentido de la pedagogía de Paulo Freire (Freire, 1960; Giroux, en Freire, 1985: XIX y XX) y cuyo énfasis está puesto en elevar el nivel de conciencia política y la disposición para la acción política de la población, mediante un programa de "concientización". Otra vez, esto está extremadamente cerca, en cuanto a su propósito principal y a su programa de acción, de los objetivos originales de programa tales como el "150 horas" en Italia o "una segunda oportunidad para aprender" (Yarnit, M en Thompson, 1980, pp. 174-218); el desarrollo de programas de capacitación de adultos les enseña a utilizar en forma más efectiva sus propios recursos con el fin de mejorar su calidad de vida a la vez que desafían el orden social y político existente. A este respecto, algunos autores han sostenido que este paradigma es muy similar a los propósitos del "Movimiento Sarvodya" en Sri Lanka o el movimiento Ciencia Popular en la India (Zachariah, 1986).

La "Guerra Revolucionaria de Guerrillas" es la definición que da La Belle de la "Educación Popular" desarrollada en sociedades en transición o en zonas liberadas de sociedades que atraviesan guerras civiles en América Latina. Desde nuestra perspectiva, este paradigma evoca lo ocurrido en China en los años cuarenta, en Argelia

antes de la retirada francesa y en El Salvador o Las Filipinas en la actualidad. Aunque el propósito era diferente, este paradigma, con ciertas modificaciones, ha sido utilizado también en sociedades post-revolucionarias como Cuba y Nicaragua en América Latina, China y, en menor medida, en Tanzania³.

Estos tres paradigmas se sitúan en el contexto de las teorías del cambio social. La Belle, aceptando la clasificación desarrollada originalmente por Ralf Dahrendorf, y utilizada en forma extensiva en la taxonomía de paradigmas educacionales de Ronald Paulston (1976), distingue dos aproximaciones mutuamente excluyentes: teorías basadas en el equilibrio y teorías basadas en el conflicto. La Belle complementa su esquema analítico mediante la identificación de dos modos alternativos de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje: una aproximación prescriptiva al proceso de aprendizaje y una aproximación de proceso al mismo. Planteamos ahora la discusión acerca de la educación popular.

3. Educación popular en América Latina: ¿una criatura díscola de las sociedades dependientes?

Los tratados y análisis de La Belle sobre el rol de los programas de educación popular llevados a cabo principalmente por Organizaciones No Gubernamentales (ONG) en América Latina, sostienen que la educación popular en esa región, a pesar de su retórica radical, tiene un carácter reformista y paliativo en su formulación, praxis y perspectiva histórica. La excepción –según La Belle– es la educación popular incorporada a una estrategia de guerra de guerrillas.

Se sostiene que:

“Las razones por las cuales la educación popular es tal vez más paliativa y retórica que dirigida al cambio estructural, comprenden la falta de una tradición política a nivel local que conduzca a luchas populares o a un movimiento político... Cuando existe tal acción política es a menudo limitada y controlada por los sectores dominantes. Además, la educación popular fracasa en su intento de lograr un cambio estructural debido al limitado espacio político y social disponible para iniciar dicho cambio. Los grupos dominantes a menudo determinan el espacio dentro del cual tal cambio es permitido, y el educador popular tiene poca experiencia como para superar estos límites. Una tercera razón por la cual tales programas fracasan en la realización de sus objetivos de cambio estructural reside en que ca-

recen de marcos teóricos que guíen su implementación en su lucha contra la adversidad y la oposición” (La Belle, 1986, pág. 214).

No podría estar más de acuerdo con el análisis de La Belle acerca de las carencias de la educación popular y las razones por las cuales estos programas no han sido, hasta ahora, totalmente exitosos en América Latina. Sin embargo, no debe olvidarse que los movimientos de educación popular se encuentran siempre en una relación dialéctica de subordinación/desafío/cooptación con las clases dominantes y el Estado. Así, la dinámica, intensidad y nivel de los conflictos sociales, así como su resolución –y el destino de la educación popular– van a tomar diferentes formas en las distintas sociedades dependientes.

Es muy común abordar el estudio de América Latina y el Caribe como una totalidad, como una región con una historia de desarrollo social y económico y un destino comunes. Así, algunos enfoques holísticos a veces pasan por alto las especificidades históricas de cada país, y en la búsqueda de rasgos comunes, la mayoría de las diferencias relevantes quedan fuera de toda consideración crítica.

Siempre existen contradicciones entre estudios de casos cuidadosamente diseñados y conducidos y estudios comparativos de mayor envergadura. En esta situación, las variables contextuales son extremadamente importantes para explicar las diferencias regionales y entre países. Una de las principales ventajas de cualquier macro-teoría para educación comparada, como la posibilidad de recurrir a estudios de teoría de la dependencia en América Latina, es la posibilidad de explicar las principales tendencias de desarrollo en una determinada región. La idea de una relación centro(s)-periferia(s) al considerar la educación popular en América Latina ayudará a explicar la interrelación entre un determinado paradigma, las variables contextuales y la especificidad histórica de una sociedad en particular.

El grado de éxito o fracaso de un paradigma de educación popular va a estar relacionado con diversos factores que incluyen: a) la configuración histórica de la formación social, de acuerdo a su posición en el sistema capitalista mundial, y en consecuencia las relaciones de dependencia/interdependencia de esta sociedad, b) el nivel de lucha política en una determinada formación social y c) la calidad organizacional de los movimientos y clases sociales. Si, pese a lo que el pensamiento tecnocrático es proclive a creer, un rasgo fundamental de las prácticas educacionales es su carácter político, la naturaleza del sistema político y del Estado deben ser tomados en cuenta al ex-

plicar el éxito o fracaso de la educación popular. Antes de entrar en esta temática, es importante categorizar brevemente los tipos básicos de sociedades dependientes en América Latina.

Desde la perspectiva de la dependencia, se han identificado dos tipos de sociedades: a) aquellas en las cuales *el sistema productivo está bajo control nacional*, y por lo tanto la acumulación es el resultado de la explotación del trabajo y de la apropiación de recursos de fuentes nacionales y la producción se orienta al mercado interno y externo (Argentina en los años sesenta y comienzos de los setenta, Brasil y el México postrevolucionario), y b) *la dependencia en situaciones de enclave* donde la acumulación es promovida por intereses foráneos y capital de origen extranjero, y donde el proceso total de acumulación se orienta hacia el mercado externo (las repúblicas centroamericanas y el Caribe son buenos ejemplos de economía de enclave)⁴.

Obviamente, las situaciones de dependencia en las que los empresarios locales, grupos con intereses específicos y el Estado han mantenido un control más firme de los medios de producción, han permitido al país, en el largo plazo, operar con un cierto control nacional mayor del sistema productivo, y de este modo estar menos sujetos a intervenciones y controles externos directos. No es casual que las revoluciones exitosas en América Latina hayan tenido lugar, generalmente, en sociedades de enclave o semi-enclave y no en sociedades industrializadas y bajo control nacional⁵.

Así, es importante tratar la constitución de los movimientos sociales (tales como la educación popular) en el contexto de la diversidad de situaciones de dependencia estructural en América Latina. Tal análisis aclarará por qué algunos movimientos de educación popular fracasan o adoptan una postura "reformista" en la región, en tanto otros contribuyen a las luchas revolucionarias e, inexorablemente, marcan el rumbo de la nueva educación en una sociedad en transición (Arnové, 1986, pp. 45-71).

Voy a sostener, *en primer lugar*, que cualquier definición de la *educación popular como reformista* y de la *educación de guerra de guerrillas como revolucionaria* tiende a crear una polarización excesiva entre medios legales y extralegales en el campo de la reforma educacional y la lucha política. Al mismo tiempo tiende a generar una imagen confusa de la distinción entre estrategias educacionales y tácticas políticas en cualquier proyecto de cambio social. A este respecto, La Belle ha distinguido dos paradigmas de educación po-

pular que, a mi entender, constituyen –en términos de su filosofía, metodología, logros y orientación política– una misma construcción político-pedagógica⁶ en dos situaciones societales diferentes.

En segundo lugar, la educación popular y la guerra revolucionaria de guerrillas, como estrategias adoptadas por diferentes movimientos sociales, corresponderán simplemente a diferentes formas de resolver las contradicciones producidas por la situación de dependencia, y a la dinámica del conflicto político. Como lo he planteado al describir el paradigma de guerra de guerrillas, ésta es la forma que tomarían finalmente los movimientos de educación popular en determinadas sociedades, en especial en las de enclave. El corolario de esta afirmación es que la educación popular –en su formulación original o como parte integrante de la guerra revolucionaria de guerrillas– se va a oponer, en su filosofía política, objetivos y métodos, a cualquier paradigma –como por ejemplo la capacitación de recursos humanos– que se oriente hacia el cambio "evolutivo" y la transformación de las sociedades mediante procesos de modernización.

En tercer lugar, el impulso básico de la educación popular es su objetivo de producir una reorganización de las bases sociales del poder en las comunidades y en la sociedad en su conjunto (La Belle, 1986, pp. 210-213). A este respecto, yo afirmaré que los movimientos de educación popular forman parte de una subversión moderada (y frecuentemente abierta) que ha sido –y me temo, seguirá siendo– enfrentada en América Latina no sólo mediante ideologías alternativas sino también por la fuerza y la represión. Esto es así porque la educación popular ha desafiado las estructuras sociales existentes y se ha contactado con alternativas educacionales de la clase trabajadora (por ejemplo en Chile, Gajardo, 1974, pp. 29-55).

En cuarto lugar, el obvio fracaso de muchos programas de educación popular en lograr su fin último de organización, participación y comunitarización de los desposeídos en América Latina, no puede atribuirse por entero a defectos endógenos de esta construcción –que de hecho son muchos, tal como lo reconocen sus propios ejecutores–. Con mayor frecuencia dicho proceso ha sido el resultado de intervenciones externas violentas del estado –el ejemplo clásico es el fin de las experiencias con el método de Paulo Freire en Brasil y la represión a los educadores populares después de la caída de Goulart en 1964.

En quinto lugar, las críticas de La Belle a la educación popular son necesarias, pero ya es hora de formular una explicación más his-

tórica y un análisis histórico político detallado de los movimientos de educación popular en América Latina⁷. Es verdad que:

i) Visto retrospectivamente, ha habido una carencia de análisis político y experiencia en la estimación de las posibilidades de éxito de la educación popular como estrategia de progreso de los intereses anticapitalistas, especialmente en sociedades dependientes bajo control nacional. Uno de los más grandes dilemas de la educación popular es si podría trabajar con menos obstáculos para el logro de sus objetivos si existieran gobiernos liberales democráticos y los derechos humanos básicos fuesen respetados. Pero cuando se alcanzan los principales objetivos, por ejemplo la activación política de las masas y la creación de formas alternativas de organización económica y control político de los recursos sociales, el movimiento político en su conjunto —en una combinación perversa con otras dimensiones cruciales de la secular crisis política de algunas sociedades latinoamericanas— podría contribuir al debilitamiento de las siempre frágiles e incompletas democracias latinoamericanas⁸.

ii) Estas limitaciones de la educación popular como alternativa nos muestra las dificultades para implementar una aproximación anti-autoritaria, directiva y progresiva en sociedades donde el autoritarismo no sólo es un rasgo del estado capitalista dependiente, sino que tiene sus raíces en la sociedad civil.

iii) Finalmente, el drama de la educación popular es un drama político. Se refleja en las dificultades para implementar una combinación de acciones espontáneas con un liderazgo directivo, que ligue cuestiones pedagógicas con cuestiones políticas en una amalgama coherente, en consonancia con el proceso de transformación de la sociedad en su conjunto. Hasta ahora, la experiencia medianamente exitosa de las comunidades cristianas de base en Brasil en los años setenta y ochenta se destaca como un experimento solitario.

En sexto lugar, se ha sostenido que la educación popular, antes de que ocurra cualquier cambio radical de las condiciones políticas y sociales, podría ser considerada como un movimiento de acción cultural (por ejemplo como una práctica de resistencia). Pero, cuando ha ocurrido un cambio drástico en la organización social del poder, podría considerarse como un movimiento de revolución cultural. En un viejo texto, Freire ha puesto énfasis en que:

“La acción cultural se ha desarrollado en oposición a la élite que controla el poder; en contraste, la revolución cultural ocurre en com-

pleta armonía con el régimen revolucionario a pesar del hecho de que la revolución cultural no debería estar subordinada al poder revolucionario” (Freire, 1970, pág. 51).

Existen coyunturas sociales en las que la educación popular permanece como una fuerza contrahegemónica, (como acción cultural para la libertad). Se podría dar, sin embargo, otro momento histórico en una sociedad en el cual la educación popular participase en la construcción de una nueva hegemonía y acción cultural, en relación con la construcción del nuevo poder. Voy a destacar nuevamente que en ambos períodos los supuestos básicos de la educación popular, así como los métodos pedagógicos y la totalidad de las estrategias políticas, son siempre los mismos. La diferencia, sin embargo, reside en la alianza política que controla el Estado, en el grado de radicalización de la sociedad civil y en las relaciones dialécticas entre las Organizaciones no Gubernamentales, las organizaciones de masa, el Estado y los movimientos de educación popular⁹.

¿Pero qué clase de reformas son propuestas por los movimientos de educación popular? Carnoy y Levin (1985, pág. 225) han identificado cuatro tipos de reformas educacionales: reformas micro-políticas, reformas macro-políticas, reformas micro-técnicas y reformas macro-técnicas. Siguiendo la distinción de Carnoy y Levin, el programa básico de los movimientos de educación popular puede ser considerado como una propuesta abarcativa, de amplio alcance, para lograr reformas educacionales y macro-políticas. En este caso, el fin último es reformar no sólo el sistema escolar o los servicios de educación para adultos, sino también el ámbito de trabajo; se intenta cambiar el modelo de dominación política, incluyendo las relaciones sociales en la educación (por ejemplo entre educandos y educadores) y, de un modo más general, los intercambios intersubjetivos entre seres humanos.

La pregunta es: ¿Qué tipo de reformas se están proponiendo y cuál es la relación entre esas reformas, la dinámica del ámbito de trabajo y las contradicciones del poder social? La educación popular debería ser estudiada en el contexto de una teoría del poder y del Estado, a fin de comprender sus raíces dinámicas y el programa político subyacente. De otro modo, quedaremos en el dilema que Thomas J. La Belle plantea al lector: la educación popular parece encontrarse en tensión entre un programa educacional de concientización psicológica (en gran medida inefectivo) o un proyecto efectivo de trans-

formación educacional estructuralmente orientado, que sólo podría tener lugar en un contexto de lucha armada.

4. *¿Quién patrocina y quién controla la educación no formal? La necesidad de una sociología política de la educación no formal*

Una de las cuestiones principales que plantea La Belle es la brecha entre retórica y realidad en la formulación y ejecución de programas de educación no formal, y, particularmente, quién controla y patrocina tales programas. El intenta identificar la relación entre lo interno y lo externo y cómo esto afecta la organización, la administración y el funcionamiento de los programas:

A lo largo del debate sobre estas tres aproximaciones a la educación no formal, el tema recurrente de las presiones estructurales, junto con el control sobre la vida de los carenciados, aparece como principal responsable de la brecha entre retórica y realidad(...) Dada la retórica subyacente en la mayoría de los esfuerzos de educación no formal exhortando al aprovechamiento de los recursos escasos, a la iniciativa local y a la independencia, una comprensión del salto de la retórica a la realidad requiere una exploración sistemática de los modos en que los programas son formulados y de los intereses a los que sirven (La Belle, 1986, pág. 258).

Este es un tema crítico que La Belle formula correctamente. Sin embargo, puesto que está fundamentalmente interesado en las teorías que inspiran o guían un servicio o programa determinado y en la distancia entre la prescripción y la implementación, no prestó demasiada atención a las relaciones entre los proyectos de educación no formal y las políticas estatales o públicas.

Tal vez la manera en que La Belle delinea los principales temas de la educación no formal no conduzca a estudios políticos en esta área. Pero la misma pregunta que plantea al final de este libro —¿Quién patrocina y quién controla la educación no formal?— requiere una sociología política de la educación no formal, que lleve el análisis más allá de comparaciones y contrastes entre distintos programas, teorías y corrientes y se introduzca en el terreno de la toma de decisiones y del diseño e implementación de políticas.

Como he sostenido, sin una sociología política de la construcción de políticas en materia de educación no formal no va a ser posible explorar cabalmente las relaciones entre lo interno y lo externo, es-

pecialmente (pero no exclusivamente) en programas patrocinados por el gobierno. Yendo un poco más allá, tal análisis resulta necesario para indagar acerca de las razones que han determinado el desarrollo de un conjunto dado de programas de educación no formal, cómo estos programas han sido ideados históricamente (por quién, con qué propósitos), y cómo se relacionan con la clientela educacional a la que se espera que sirvan (Torres, 1990).

Mientras la mayor parte de los programas de educación para adultos permanezca como una actividad promovida, patrocinada, regulada, financiada y a veces certificada por los estados capitalistas en América Latina, y mientras la educación popular pertenezca al dominio de organizaciones no gubernamentales que desafien —o bien acrecienten— el control del estado en espacios sociales y educacionales particulares, resulta esencial buscar una explicación de los elementos determinantes de la formación de políticas educacionales.

Resultaría conveniente establecer distintas dimensiones de análisis, tales como i) los objetivos políticos y los fines del Estado tal como los revela la historia social del aparato estatal; ii) el alcance y tipo de organización burocrática; iii) las ideologías de la burocracia educacional implicadas en la planificación de políticas —como determinantes internos del diseño de políticas—; iv) los resultados políticos materiales e inmateriales; v) el rol de la política educacional, y en particular de la política educacional de adultos, dentro del conjunto de las políticas públicas; vi) las luchas libradas por grupos y clases sociales para resistir las prácticas hegemónicas del estado capitalista. Si estos grupos se insertan de alguna manera en el aparato estatal, la tarea consistirá entonces en estudiar cómo han intentado consolidar o ampliar posiciones, y cuáles son las estrategias que se presentan para ligar las prácticas estatales de la educación de adultos con las prácticas de educación popular (Torres, 1987, pág. 19).

5. *Sugerencias para un enfoque radical de la educación de adultos comparada*

La discusión precedente ha destacado varios tópicos y temas significativos que merecen una indagación cuidadosa para efectuar una investigación radical comparada de la educación de adultos. Me gustaría tratar en esta sección tan sólo cuatro de los principales problemas asociados con la investigación en educación de adultos y en

educación popular. Estos pueden ser designados como: i) problemas relativos a la definición del campo de estudio, ii) el problema planteado por la necesidad de desarrollar una sociología política de la educación comparada de adultos, iii) la calidad de los datos en la investigación comparada y iv) la investigación comparada y la construcción teórica en educación de adultos.

El primer problema es por naturaleza de definición. ¿Qué es la educación para adultos? ¿Es posible utilizar la educación no formal y la educación de adultos como términos intercambiables? ¿Es la expresión "educación no formal" más comunmente utilizada en el ámbito académico de los Estados Unidos y por algunas organizaciones internacionales (por ejemplo UNICEF o el Banco Mundial), mientras que "educación de adultos" se usa más en Europa, América Latina y la UNESCO? ¿Es esto simplemente una ambigüedad terminológica o semántica, o tiene vastas consecuencias teóricas respecto de la definición del objeto de estudio? Finalmente, ¿Es la educación popular, simplemente, uno de los paradigmas alternativos en uso en la educación no formal de adultos?

Primero y principal, el problema que plantean las definiciones en el campo de la educación de adultos tiene que ver con la naturaleza amorfa del campo y su relativa desestructuración en oposición al sistema escolar. La escuela formal tiene un fuerte "sabor" institucional. Sus prácticas están asociadas a importantes estructuras y sistemas en la sociedad. Abarcan un vasto conjunto de modos y niveles de operaciones que son muy "visibles" en términos de instituciones y prácticas, y presentan cursos de acción legítimos. Tienen procedimientos de certificación definitivos y, muy a menudo, un currículum académico formalizado y actividades extracurriculares. En general complacen a una clientela diversa compuesta por clases sociales heterogéneas, especialmente en los niveles inferiores de los sistemas educativos públicos, universales y obligatorios.

Por el contrario, las prácticas de la educación de adultos ocurren en cualquier lugar. No están sujetas (y tal vez no puedan estarlo) a un único conjunto de instituciones —por ejemplo organismos dentro de un ministerio de educación o de un Ministerio de Agricultura—. No están tan estructuradas en términos de currículum y certificación. Es más, las prácticas y políticas curriculares en la educación de adultos tienden a ser planificadas en forma diferente a las de la educación formal. A veces, el currículum surge de una necesidad social o responde a presiones o demandas sociales más que a una planificación o a una idea racional. En ocasiones éste se involucra con una

serie más amplia de fines, como en la educación sindical o la educación para la paz. Finalmente, la educación de adultos suele dirigirse a una clientela social muy específica; los niveles más bajos de la estructura social. Por consiguiente, sus ofertas académicas muchas veces no son consideradas como programas prestigiosos sino como un tipo de educación de "segunda clase", de segunda oportunidad.

En segundo lugar, la expresión "educación de adultos" designa tres elementos diferentes: a) un campo para una determinada práctica educacional, b) un "subsistema" de educación específica, y c) un campo de investigación científica. Como lo ha señalado John Lowe, la tradicional confusión y ambigüedad acerca de los propósitos, funciones y recursos de la educación de adultos:

"(...) deriva del hecho de que el término es usado comúnmente con tres connotaciones diferentes: En primer lugar, para designar a la educación de adultos, en segundo lugar, para describir colectivamente a todas las personas y organismos de un país o a toda fuente de educación de adultos, y, en tercer lugar, para especificar un área de la enseñanza académica" (Lowe, 1975, pág. 20).

Por esto es posible sostener que hay un conflicto terminológico, y algunas palabras que pueden ser consideradas como similares, sinónimos, o relacionadas con la educación de adultos, abarcan: educación informal, educación a distancia, educación abierta, educación continuada, educación permanente, educación extra-escolar o educación popular. Es fundamental clasificar con exactitud, desde una perspectiva teórica y no meramente como un ejercicio taxonómico, los diferentes objetos de estudio en el campo de la educación de adultos y prácticas relacionadas. Esto en algún momento redundará en estudios comparados de educación de adultos más significativos, los cuáles resultan muy necesarios¹⁰.

Un segundo problema reside en la naturaleza política de la educación y la necesidad de una sociología política de la educación no formal, de adultos y popular. Como señala Claus Offe, la sociología política trata dos clases de fenómenos: el poder social y la autoridad política. En consecuencia, sostiene que hay dos cuestiones fundamentales que deben ser consideradas en esta disciplina: "¿cómo se transforman las relaciones del poder social en autoridad política y cómo, a la inversa, la autoridad política procesa y transforma estas relaciones de poder dentro de la sociedad civil?" (Offe, 1985, pág. 1).

En un libro reciente de Shor y Freire (1987) hay una discusión renovada acerca de la "politicidad de la educación" y la naturaleza política interna de todas las actividades educacionales, más aún en el caso de la educación de adultos debido a sus objetivos políticos explícitos. ¿Cómo se traduce esta "politicidad de la educación" en los programas existentes? ¿Cómo se refleja el poder social en los fines de los programas de educación de adultos y cómo se refleja en la vida cotidiana de sus destinatarios? ¿Hasta qué punto los objetivos que apuntan a dar poder a los pobres y la movilización y organización de las clases sociales más bajas tienen algún impacto en la noción de autoridad política (y negociación política/lucha política) que se sostiene en la estrategia que sirve de base a un programa determinado? ¿Podría la tendencia hacia la participación ser manipulativa? Finalmente, ¿Hasta qué punto las micro y macro experiencias de educación no formal y popular han contribuido a transformar las relaciones de poder dentro de la sociedad civil? ¿Cuál es, en particular, la relación de poder que se establece entre dos clases de capitales culturales¹¹ a lo largo de una experiencia determinada de educación popular? (por ejemplo el capital cultural de los educadores, de clase media, y el capital cultural de los destinatarios, las clases más bajas). Esas son las cuestiones que debería considerar una sociología política de la educación de adultos.

Para abordar esas y otras cuestiones importantes, una sociología política de la educación de adultos debería, primero, desarrollar una teoría del estado capitalista y la lucha política en las sociedades industriales avanzadas y dependientes. En segundo lugar es fundamental discutir las implicancias de nociones tales como sistema político, régimen político, formas de Estado, acumulación versus políticas de legitimación y el rol de la educación de adultos en el control social. En tercer término, es importante evaluar los roles de la educación de adultos en la re-mercantilización económica¹² de las formas de trabajo, que ya no forman (o nunca han formado) parte de los mecanismos de mercado en las sociedades capitalistas. En cuarto lugar, es importante tratar las consecuencias de la presencia de una variedad de movimientos sociales en una determinada formación social, y la cuestión de la formulación de políticas en tales movimientos sociales, en particular en los de educación de adultos —no sólo como reacción contra las políticas estatales, sino también como políticas afirmativas—. En quinto lugar, en tanto existen leyes alternativas para el diseño de políticas, voy a sugerir que la noción de una ley de com-

portamiento de las burocracias sería particularmente importante para entender la construcción de políticas de educación de adultos por parte del Estado. En sexto término, las relaciones entre educación de adultos e ideologías son igualmente importantes: ¿Hasta qué punto las políticas y prácticas de la educación de adultos constituyen subjetividades políticas? Si lo son ¿Con qué fines, en nombre de quién?

Un tercer problema tiene que ver con la calidad de los datos. Como ha estado planteando desde hace mucho Henry Levin, el dato es un prisionero político de los gobiernos. Cuando se necesita hacer comparaciones entre culturas y naciones no siempre —tal vez sólo excepcionalmente— es posible alcanzar datos significativos que tengan algún sentido en comparaciones fuera de sus propios límites. Por ejemplo, en la educación de adultos un problema fundamental es la definición misma de algunos términos como analfabetismo absoluto, analfabetismo funcional, analfabetismo marginal o semi-analfabetismo.

Los grupos de referencia donde se recoge la información son a menudo diferentes en los distintos países. A veces los datos son obtenidos entre personas mayores de quince años, a veces entre personas mayores de doce años. La definición y medición también presenta grandes variaciones. Mientras que varios países han optado por la autodeclaración de su nivel de alfabetización, sólo unos pocos han evaluado la lectura, escritura y habilidad matemática de su población. Esto, por supuesto, plantea serios problemas para estimar la cifra real y las características cognoscitivas de los analfabetos en una sociedad.

A su vez esto plantea el problema de la credibilidad de algunas estadísticas proporcionadas por organismos estatales. Más aún cuando dichos organismos pronostican avances importantes en la "lucha contra el analfabetismo en el país", pero de hecho todo el programa educativo está ligado a las luchas interburocráticas por la apropiación de los recursos del gobierno. En forma similar, los investigadores sospechan cuando algunas cifras están al servicio de la promoción de un programa político particular dentro de un régimen político determinado, como fue el caso del Movimiento Brasileño de Alfabetización (MOBRAL) en Brasil entre 1970 y 1983 o el caso de México, especialmente en los años preelectorales, cuando el liderazgo del PRI debió definir los precandidatos para la presidencia. En síntesis, la inflación y distorsión de los datos de la educación de adultos tal vez sea más la norma que la excepción.

Finalmente, en sociedades en proceso de transformación social

este problema de la disponibilidad y confiabilidad (para no hablar de la compatibilidad) de los datos presenta escollos insuperables. Elaboraremos esta cuestión utilizando como ejemplo el nuevo libro de Robert Arнове (1986), tal vez el mejor análisis realizado hasta ahora sobre la educación en la Nicaragua revolucionaria¹³.

Aquellos que han realizado investigaciones empíricas en educación, especialmente en sociedades del tercer mundo, saben que los datos suministrados por el gobierno, o que provengan de cualquier otra fuente que lo favorezca, son imperfectos. Me temo que Nicaragua, aun después de la revolución, no constituye una excepción. En América Latina es generalmente aceptado que la fuente de datos más confiable es el Censo Nacional que se realiza aproximadamente cada diez años en los distintos países. En lo relativo a la educación, una fuente menos confiable son las continuas estadísticas reunidas por el Ministerio de Educación. Mientras que estas series estadísticas son muy utilizadas para el diseño de políticas, no es inusual encontrar cambios drásticos y reformulaciones en las estimaciones, e incluso en los datos cronológicos, después de un cambio de gobierno.

El último censo general de población en Nicaragua es de principios de los años setenta. Además, con la intensificación de la guerra en el Norte en 1983, el Ministerio de Educación y el gobierno en general han sido incapaces de recoger datos confiables en muchas áreas críticas del país —a excepción tal vez de aquellos que se registraron para votar en las elecciones generales de 1984 (cerca de 1,2 millones de personas)—, que proporcionen información estadística significativa sobre los nicaraguenses de dieciséis años o más.

Algunos de los informes estadísticos realizados desde 1979 son contradictorios y carecen de una explicación sólida. Por ejemplo, el Anuario Estadístico de Nicaragua de 1984 (pág. 186) declara la existencia de treinta y tres mil estudiantes de educación superior, mientras que el Consejo Nacional de Educación Superior (CNES), Dirección de Planificación, en su Programa de 1984 declara que hay 37.304 estudiantes matriculados en 1984. Arнове, basándose en un informe del Ministerio de Educación, y señalando correctamente que las cifras no concuerdan con aquellas proporcionadas por el CNES, declara la existencia de 41.237 estudiantes matriculados en 1984 en cuatro universidades, un campo de extensión y doce centros de capacitación técnica (Arнове, 1986, pág. 109).

Considerando nuevamente el Anuario Estadístico de Nicaragua de 1984 veremos que proporciona una cifra para la educación prima-

ria que incluye la primaria acelerada pero no el preescolar, como se establece incorrectamente en el Anuario (Carnoy y Torres, 1990). Además, los informes sobre los gastos en educación no son consistentes, aun cuando provengan de la misma fuente con una diferencia de un año: comparemos por ejemplo las cifras del presupuesto del gobierno para la educación como un porcentaje del presupuesto total, brindadas por el Ministerio de Educación en *La Educación a Tres Años de la Revolución* (1982) y los mismos índices en la misma publicación para 1983. Difieren marcadamente en sus cifras para el período 1979-82, que ambas publicaciones han incluido.

Finalmente, la mayoría de las cifras que da Arнове sobre los gastos y salarios se proporcionan en córdobas, a un valor nominal que aparentemente no ha sido modificado por la inflación. Por ejemplo, se ha dicho que:

“El incremento más dramático se ha producido en el financiamiento de la educación superior por parte del gobierno. En 1979, el último año del gobierno de Somoza, se destinaron 58,3 millones de córdobas para gastos en educación superior para el año siguiente. Hacia 1984, las asignaciones fueron siete veces mayores e incluían instituciones tanto públicas como privadas; el financiamiento estatal de la educación superior abarcaba el 94% del total de gastos. En 1978 la asignación estatal por estudiante era de 1.524 córdobas, y hacia 1984 había aumentado a 12.259 córdobas, ocho veces más que en el período pre-revolucionario” (Arнове, 1986, pág. 109).

Aunque coincido con el argumento básico del planteo y la dirección de las tendencias de la educación sandinista hacia el aumento de la asignación de recursos para la educación, me pregunto hasta qué punto la inflación ha sido tenida en cuenta al calcular la proporción exacta de crecimiento, en particular cuando un periódico canadiense informa que hacia 1987, una cena para dos en un restaurante medio en Managua cuesta 10.000 córdobas, ¡un poco menos que el costo total de un estudiante de educación superior en 1984! (The Globe and Mail, Martes 31/3/87, pág. 10).

Cuando se manipulan datos estadísticos de esta clase deben tomarse algunas precauciones. Afortunadamente, Robert Arнове ha ido más allá del juego de los números y nos proporciona tantas observaciones, discernimientos y datos cualitativos, que atenúa las incertidumbres del dato y de las afirmaciones poco fundamentadas en las sociedades en transición¹⁵.

Finalmente, el principal problema para una educación de adultos radical comparada es la teorización. Este es un campo plagado de vanas esperanzas, descripciones y prescripciones, pero no de análisis sólidos. Hay una relativa pobreza de teoría en el área, tal vez menos en América Latina y Europa que en Norteamérica, Asia y África¹⁶.

Me gustaría destacar la necesidad que existe de valorar el rol de la educación de adultos frente a los problemas de legitimación y las prácticas y políticas de acumulación en las sociedades de capitalismo tardío. Por esto, dos cuestiones teóricas fundamentales son: en primer lugar, la educación de adultos como parte del proceso total de reproducción de la división capitalista del trabajo y de la reproducción técnica de la fuerza de trabajo, y, en consecuencia, el rol de la educación de adultos en las actividades económicas y en las estrategias de supervivencia de los pobres. En segundo término, la educación de adultos como parte integrante de los procesos de control social y construcción de consenso llevados a cabo por gobiernos tanto democráticos como autoritarios. La otra cara de la moneda es la educación de adultos en relación a la legitimidad y/o tipos hegemónicos de análisis y a las prácticas contrahegemónicas y el disenso de la oposición.

Estas dos cuestiones teóricas deben ser consideradas seriamente al tratar el rol y funciones de la educación de adultos, los resultados de programas y políticas, las diferencias ideológicas en la formulación de políticas o el destino de la educación popular como alternativa.

Una vez más debemos destacar que sin una buena teorización, datos razonables y correctos para estudios comparados, una definición consistente del campo y un enfoque político-sociológico, el campo de la educación de adultos seguirá siendo controlado por practicantes empíricos y pensadores y políticos cortos de vista. Sin tener en cuenta los temas anteriormente mencionados, los estudios radicales comparados de la educación popular y de adultos no influirán en la formulación de políticas.

BIBLIOGRAFIA

- ARNOVE, Robert (1986) *Education and revolution in Nicaragua*. Praeger, New York.
ARONOWITZ, S. y GIROUX H. (1985) *Education under siege. The conservative, li-*

- beral and radical debate over schooling*, Bergin & Garvey Publishers, Massachusetts.
- CAINE, Bonnie (1975) "Participatory research: research with historic consciousness", *Working paper 3, Participation research project*, ICAE Toronto.
- CARDOSO, F.H. y FALETTO, Enzo (1979) *Dependency and development in Latin America*, The University of California Press, Los Angeles & Berkeley.
- CARNOY, Martin y LEVIN, Henry (1985) *Schooling and work in the democratic state*, Stanford University Press, Stanford, California.
- CARNOY, Martin y TORRES, Carlos (1990) "Education and Social transition in Nicaragua (1979-1989)", en CARNOY, M. y SAMOFF, I. (editores) *Education and Social Transition in the Third World*, Princeton University Press, New Jersey, Princeton, pp. 315-357.
- DAHRENDORF, Ralf (1959) *Class and class conflict in industrial society*, Stanford University Press, Stanford.
- DEALY, Glen (1974) *The tradition of monistic democracy in Latin America. Politics and social change in Latin America: the distinct tradition*, Amherst, University of Massachusetts Press.
- FREIRE, Paulo (1970) *Cultural action: a dialectical analysis*. CIDOC, cuaderno 1004, México.
- GAJARDO, Marcela (1974): "Capacitación sindical y conciencia campesina", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, CEE, Vol. IV, 2 pp. 29-55, México.
- GAJARDO, Marcela (1985) *Teoría y práctica de la educación popular*, CREFAL-Prede-OEA-IDRC, México.
- GARCIA HUIDOBRO, Juan E. (1982) *Alfabetización y educación de adultos en la región andina*, Patzquaro. CREFAL-UNESCO, México.
- GIROUX, Henry (1985) "Introducción" en Freire, Paulo *The politics of education. Culture, power and liberation*. Bergin & Garvey Publishers, Massachusetts.
- LA BELLE, Thomas J. (1986) *Nonformal Education in Latin America and the Caribbean: Stability, Reform or Revolution?*, New York, Praeger.
- LA BELLE, Thomas J. y VERMINE, Robert (1978) "Educación no-formal y estratificación ocupacional: Implicaciones para América Latina", *La universidad en el mundo*, 3, N° 4, Enero-Febrero, (México), pp. 7-27.
- LATAPI, Pablo (1984) *Tendencias de la educación de adultos en América Latina: una tipología orientada a su evaluación cualitativa*. Patzquaro, CREFAL, México.
- LATAPI, Pablo (1986) *Hacia una economía campesina alternativa. El modelo productivo*, Querétaro, (P.E. OEA/92 - Documento de Trabajo), México.
- LATAPI, Pablo (1987) *Poverty and adult education in Latin America. Prospects for year 2000*. University of Alberta (mimeo), Edmonton, Alberta.
- LOWE, J. (1975) *The education of adults: a world perspective*, The UNESCO Press-OISE, Toronto.
- OFFE, Claus (1985) *Disorganized capitalism*, Polity Press, Cambridge.
- PAULSTON, Ronald (1976) *Conflicting theories of social and educational change. A typological review*, University Center for International Studies, University of Pittsburgh.
- PEREZ, H.O. (1987) *La pedagogía de la liberación en la Argentina, 1972-1976. Apuntes para una historia*, (mimeo), Buenos Aires, Argentina.
- PUIGGROS, A; JOSE S. y BALDUZZI J. (1987) *Hacia una pedagogía de la imaginación en América Latina*, (mimeo) Buenos Aires, Argentina.
- ROXBOROUGH, Ian (1986) "Nicaragua. Labour, history and politics", en *LSE Magazine* N° 72, Noviembre, pág. 15.
- SAMOFF, Joel (1982) "Class, class conflict and the state in Africa", en *Political Science Quarterly*, Vol. 97, 1, pp. 105-127.

- SHOR, I. y FREIRE, P. (1987) *A pedagogy for liberation*, Bergin & Garvey, Massachusetts.
- THOMAS, J.E. (1982) *Radical adult education: theory and practice*, Department of adult education, University of Nottingham, Nottingham.
- THOMPSON, Jane (Ed.) (1980) *Adult education for change*, Hutchinson, London.
- TORRES, Carlos A. (1987) *Towards a political sociology of adult education. An agenda for research on adult education policy-making*, Occasional paper series 5, Department of Educational Foundations-Center for International Education and Development, University of Alberta.
- TORRES, Carlos A. (1989) "Education under fire: Nicaragua 1979-1986", *Compare*, 19,2, pp. 127-135.
- TORRES, Rosa María (1986) *Educación popular. Un encuentro con Paulo Freire*, CECCA-CEDECO, Quito, Ecuador.
- TORRES, Carlos (1990) *The Politics of Nonformal Education in Latin America*, New York, Praeger.
- UNESCO-CNTE (1982) *Dimensión cuantitativa de la situación del analfabetismo en América Latina*, UNESCO-CNTE, México.
- YARNIT, Martin (1980) "150 Hours: Italy's experiment in mass working-class adult education", en Thompson, (Ed.) op.cit., pp. 192-218.
- YARNIT, Martin (1980) "Second chance to learn, Liperpool; class and adult education", en Thompson, (Ed.) op.cit., pp. 174-191.
- YOUNGMAN, Frank (1986) *Adult education and socialist pedagogy*, Croom Helm, Londres.
- ZACHARIAH, Mathew (1986) *Revolution through reform*, Praeger, Nueva York.

NOTAS

1. Fuentes estadísticas indican que 120 de los 380 millones de habitantes de América Latina viven por debajo del límite de pobreza. De estos 120 millones de personas, al menos la mitad vive sobre o debajo de la "línea de indigencia". Como ha señalado Pablo Latapí, "la correlación entre pobreza y falta de educación también se confirma. La mayoría de los jefes de las familias pobres o indigentes tienen tres años de escolaridad o menos, y la pobreza disminuye drásticamente cuando el jefe de familia ha completado su educación primaria" (Latapí, 1987, pág. 7) El analfabetismo absoluto es aún muy alto: en 1980 sólo trece países tenían índices de analfabetismo menores al 10% del total de la población, diez países tenían índices de analfabetismo de entre el 10 y el 24,9% (México y Brasil entre ellos) y para seis países los índices superaban el 25% de la población (Haití tenía un analfabetismo mayor al 50% del total de sus habitantes). Por supuesto, las mujeres y la población rural e indígena son los segmentos de la población con mayor grado de analfabetismo (UNESCO-CNTE, 1982).
2. "Educación popular" no es un concepto usual para auditorios europeos y anglosajones. En la siguiente sección este punto será tratado en detalle.
3. La Belle omite considerar aquellos programas, muy comunes en Norteamérica, que podrían denominarse de "tiempo libre" o capacitación "cultural". Estos incluyen los programas desarrollados para proveer de ciertas habilidades -como por ejemplo confección de arreglos florales, pintura, cocina gourmet, etc.- a aquellos sectores de la población que disponen de mucho tiempo libre y aspiran a una utilización más creativa del mismo. En América Latina, este tipo de programas son una prerrogativa de la burguesía o clases medias, altas y mucho menos relevantes y numerosos que, por ejemplo, en Canadá y/o Estados Unidos.

4. En las economías de enclave, Cardoso y Faletto identifican dos tipos de situaciones: una en la cual empresas extranjeras asumen el control de empresas que han sido creadas y expandidas por empresarios locales (como las minas de cobre en Chile), y otro en la que las empresas fueron originadas por inversiones extranjeras sin ninguna participación inicial de empresarios locales. Esta última situación implica la ausencia de control por parte de la burguesía local sobre sectores fundamentales de la economía, por ejemplo en la producción de nitrato en Chile, guano en Perú, otros productos muy redituables en Centroamérica y Panamá, o la situación imperante en Venezuela antes del boom del petróleo (Cardoso y Faletto, 1979).
5. Por ejemplo, el profesor Roxborough sostiene enérgicamente que "algunos trabajos comparativos sobre las revoluciones en Cuba y Bolivia han sugerido que el éxito de las élites revolucionarias en consolidar su poder y en radicalizar su programa es inversamente proporcional a la fuerza y radicalización política de la clase trabajadora organizada. A primera vista, el caso de Nicaragua parece compadecerse con esta proposición general" (Roxborough, 1986, pág. 15).
6. Utilizo aquí el término "construcción", siguiendo a Joel Samoff cuando sostiene que "... el entendimiento integrador y a gran escala que se utiliza incluye tanto un interés dominante como una cosmovisión (...) Lo importante es que mientras el paradigma sugiere una posición neutral para el investigador, cuyas preferencias por los resultados no juegan ningún rol en este estudio, la orientación alternativa sostiene que tal neutralidad no es posible. El punto de partida en la selección de temas y métodos constituye en sí mismo un compromiso con la importancia de ideas particulares o resultados. Sus objetos específicos son comprendidos por esas ideas y resultados, que a su vez no son ignorados, sino que se convierten en el centro del debate científico y ético" (y yo agregaría político) (Samoff, 1982, pp. 107-109).
7. Para empezar, la investigación sobre la educación popular se está orientando hacia la evaluación crítica de programas y resultados, y a un re-examen también crítico de experiencias históricas que eran consideradas como alternativas a la educación convencional o como el principal sistema de educación de adultos. Al respecto, la tipología de Pablo Latapí para una evaluación cualitativa es muy útil (Latapí, 1984). Igualmente importante es la exposición crítica sobre educación popular de Rosa María Torres, teniendo en mente la experiencia de Nicaragua (Torres, R., 1986) y, aunque aún preliminar y necesitado de una valoración más teórica, el esfuerzo de Adriana Puiggrós y Asociados en identificar y analizar las experiencias históricas de la educación popular en Argentina, México y Bolivia es digno de mención (Puiggrós, et. al, 1987; Pérez, 1987).
8. Como sugiere Bonnie Caine (1975) siguiendo el análisis de Glen Dealy, tal vez una de las principales dificultades para tratar la noción de democracia en América Latina es la creencia de que ésta tiene un carácter político pluralista inevitable. El trabajo de Glen Dealy sobre democracias pluralistas versus democracias monistas es particularmente esclarecedor: "Los norteamericanos piensan que la base de una verdadera democracia es el pluralismo político: esto es, la representación y propagación de una pluralidad de intereses" (...) Por otro lado "Los países latinoamericanos desde sus orígenes tuvieron mucho en común: un rey, un ordenamiento legal y administrativo, una religión (el judaísmo y el protestantismo no eran tomados como religiones sino como herejías), un sistema militar, un idioma de la población dominante, y una misma forma de abordar la educación" (Dealy, 1974, pp. 74-75). Además, se ha sostenido que "los países de América Latina se han desarrollado bajo un sistema democrático monista, esto es, mediante la centralización y control de los intereses potencialmente competidores" (Ibid. pág. 73).
9. Pareciera que La Belle estaría de acuerdo con el último punto en tanto afirma que: "Parece que la razón por la cual la educación no formal ha hecho contribuciones tan

importantes a los movimientos pre y post-revolucionarios cubano y nicaragüense reside en su interacción con las estructuras sociales de estas sociedades, puesto que la transformación radical de tales estructuras provee el impulso para una distribución más equitativa del poder y los recursos..." (1986, pág. 243).

10. La Belle parece analizar la educación popular fundamentalmente desde la perspectiva de sus propios supuestos o declaraciones y su retórica subyacente. Otras alternativas para estudios comparativos pueden ser exploradas: por ejemplo, podría considerarse no sólo la ideología sino también la capacitación de sus ejecutores, mentores y maestros facilitadores; las metodologías más comunmente utilizadas (por ejemplo participativa o no participativa); los vínculos y relaciones entre microexperiencias en educación popular y macroexperiencias (por regiones y a escala nacional); los vínculos y relaciones entre los llamados "movimientos de educación popular" y otros movimientos sociales (por ejemplo ecologistas, feministas, de desarme nuclear, etc.); las relaciones entre los objetivos y fines perseguidos y los medios utilizados; las relaciones entre las tareas educacionales explícitas de un determinado proyecto y las tareas y objetivos organizacionales para la movilización social; la clientela diferencial agrupada bajo la etiqueta de "popular" (por ejemplo los diferentes grupos y clases bajas o "populares" que se supone son la clientela principal o los receptores de las políticas de educación popular); el financiamiento de la educación popular (público, semi-público, privado, internacional), etc.

11. La noción ampliamente difundida de "capital cultural" atribuida al trabajo de Pierre Bourdieu y otros asociados con éste ha sido correctamente definida como "los diferentes conjuntos de características lingüísticas y culturales que los individuos heredan por obra de la ubicación social de sus familias. Un niño/a hereda de su familia aquellos conjuntos de significados, calidades de estilo, modos de pensar y tipos de disposición a los cuales se asigna un cierto valor social y status de acuerdo a lo que la(s) clase(s) dominante(s) consideran el capital cultural más valioso" (Aronowitz y Giroux, 1985, pág. 80).

12. El trabajo es una mercancía en el proceso de producción y reproducción capitalista. Offe ha sugerido las nociones de mercantilización y re-mercantilización para enfatizar el hecho de que las formas des-mercantilizadas de organización social del poder laboral y del valor producido por la sociedad están creciendo en forma cuantitativa. Estas formas de vida desmercantilizadas tienden cada vez más a convertirse en un problema para que la estabilidad social sea negociada por medios políticos, en tanto dichos grupos sociales, excluidos del modo de vida social del trabajo asalariado, pero no obstante sujetos a relaciones de dominación capitalista, constituyen un potencial para una clase particular de rebelión.

13. Esta sección es un extracto de mi ensayo sobre el libro de Arnove (Torres, 1989).

14. Esta información fue brindada amablemente por el profesor Fred Hudson de la Universidad de Alberta.

15. Se ha sostenido que en estas sociedades es imposible obtener datos empíricos confiables, y por esto la única opción es llevar a cabo estudios históricos cualitativos. Desde una perspectiva metodológica pluralista, aun considerando mi preferencia personal por los estudios cualitativos longitudinales, entiendo que el aceptar con resignación la imposibilidad de recolectar datos empíricos es simplemente una postura auto-destructiva de la investigación social.

16. El muy reciente libro de Frank Youngman *Adult Education and Socialist Pedagogy* (1986) es una "rara avis" en este territorio: constituye un intento muy válido -a pesar de sus dificultades y defectos- de llenar el vacío de teorización sobre educación de adultos desde una perspectiva socialista.

Alfabetización y ciudadanía

Paulo Freire

Pontificia Universidad Católica
de San Pablo

Traducción: Graciela Batallán

Si consideramos en la frase "Alfabetización y ciudadanía" la conjunción "y", como equivalente a *en cuanto, en la cualidad de*, se establece una relación operacional entre *alfabetización y formación de ciudadanía*. Al estimar la alfabetización como un elemento en la formación de la ciudadanía, se suaviza en cierta medida la fuerza que tiene la alfabetización en el cuerpo de la frase. Aparece entonces como formadora de ciudadanía. Por otro lado, se hace necesario recordar en este ejercicio que "ciudadano" significa "individuo en el gozo de derechos civiles y políticos de un Estado", y que "ciudadanía" tiene que ver con la condición de ciudadano, o sea, con el uso de los derechos y el derecho a tener deberes de ciudadano. Buscar el sentido de la frase significa indagar de hecho en torno de los límites de la alfabetización como práctica capaz de generar en los alfabetizandos la responsabilidad de asumir o no la ciudadanía. Implica también pensar en los obstáculos con los cuales nos enfrentamos en la práctica y sobre algunos de los cuales hablaré más adelante.

Dado que la alfabetización de adultos (por más importante que sea) es un capítulo de la práctica educativa, mi preocupación se orienta hacia la comprensión de los límites de la práctica educativa, que contiene la alfabetización, así como de sus obstáculos.

La primera afirmación que debo hacer es que no hay práctica, no importa en qué dominio, que no esté sometida a ciertos límites. La práctica, que es social e histórica, aun en su dimensión individual, se da en un cierto contexto temporal y espacial y no en la intimidad de las cabezas de la gente. Esta es la razón por la que el voluntarismo es idealista, pues se funda precisamente en la comprensión ingenua de que la práctica y su eficacia dependen solamente del sujeto, de su voluntad y de su coraje. Por otro lado, la espontaneidad resulta irres-

ponsable, porque implica la anulación del intelectual como organizador. Este no debe ser necesariamente un autoritario, pero siempre será un organizador, por lo que es indispensable su intervención. Voluntarismo y espontaneidad encuentran así su error al no considerar sus propios límites en las prácticas. En el primer caso se desprecian los límites porque sólo existe uno: la voluntad del voluntarista. En el segundo, el intelectual no interviene, no dirige, se cruza de brazos. La acción se abandona prácticamente a sí misma, es sólo alegría y entusiasmo. En este sentido, voluntarismo y espontaneidad obstaculizan una práctica educativa progresista.

La comprensión de los límites de la práctica educativa precisa indiscutiblemente la claridad política de los educadores en relación a su objeto. Asimismo demanda que el educador asuma el contenido político de su práctica. No basta con decir que la educación es un hecho político, así como no basta decir que el hecho político es también educativo. Es preciso asumir realmente la "politicidad" de la educación.

No puedo suponerme progresista si entiendo el espacio de la escuela como algo neutro con poco o casi nada que ver con la lucha de clases; o como un lugar en el que los alumnos son considerados sólo como aprendices de ciertos objetos de conocimiento a los cuales atribuyo un poder mágico.

No puedo reconocer los límites de la práctica político-educativa en la que me involucro si no sé, o no tengo claro a favor de quién práctico. El *a favor de quién práctico* me sitúa en un cierto ángulo, que es de clase, en el que diviso *contra quién práctico* y, necesariamente, el *por qué práctico*; esto es, el propio sueño, el tipo de sociedad de cuya invención me gustaría participar.

La comprensión crítica de los límites de la práctica tiene que ver con el problema del *poder*, que es de clase, y por eso mismo, con la cuestión de la lucha o del conflicto de clase. Es indispensable comprender el peso que tiene la lucha de clases en una sociedad dada, para demarcar los espacios y los contenidos de la educación históricamente posibles; es decir, los límites de la práctica político-educativa. Fue muy diferente, por ejemplo, trabajar en la alfabetización y educación de adultos en Brasil, al final de los años '50 y comienzos de los '60, que trabajar en educación popular durante el régimen militar. También fue diferente trabajar en la etapa del régimen populista en Brasil que, por su propia ambigüedad, o bien reprimía a las masas populares, o bien las llevaba a las calles, a la plazas (lo que

terminaba por acostumbrarlas a volver a las calles por su cuenta), que trabajar en plena dictadura militar con las masas reprimidas, silenciadas y asustadas. Pretender lograr, en un segundo momento, lo que se obtuvo en el anterior mediante la aplicación de una misma metodología revela falta de comprensión histórica, desconocimiento de la noción de límite. Una cosa fue trabajar en los inicios de la dictadura militar, otra en los años '70. Una cosa fue hacer educación popular en Chile durante el gobierno de Allende; otra es hacerla hoy. Una cosa fue trabajar en áreas populares en el régimen de Somoza en Nicaragua y otra es trabajar hoy con un pueblo que se está apropiando de su historia.

Quiero decir que una misma práctica educativa y una misma metodología de trabajo no operan necesariamente de forma idéntica en contextos diferentes. La intervención es histórica, cultural, política. Es por eso que insisto tanto en que si bien las experiencias no pueden ser transplantadas, pueden ser reinventadas. En otras palabras debo descubrir, en función de un conocimiento de la realidad, lo más riguroso posible cómo aplicar de forma diferente el mismo principio, que desde el punto de vista de mi opción política es válido.

La lectura atenta y crítica de la intensidad y profundidad con que es vivido el conflicto de clases nos indica las posibles formas de resistencia de las clases populares, en cierto momento; su mayor o menor movilización. Esto implica siempre un cierto grado de organización. La lucha de clases no se evidencia solamente cuando las clases trabajadoras se movilizan y luchan clara y organizadamente, con sus líderes en defensa de sus intereses; sino sobre todo cuando esa lucha se encamina hacia la superación del sistema capitalista. La lucha de clases existe también de modo latente, a veces escondida, oculta, y se expresa en diferentes formas de resistencia al poder de las clases dominantes. Llamo a éstas formas de resistencia "mañas"* de los oprimidos, en el fondo; defensas que las clases populares van creando como una inmunización en su cuerpo, en su lenguaje, en su cultura. De allí la necesidad que tiene el educador popular de comprender fundamentalmente las formas de resistencia de las clases populares, sus fiestas, sus danzas, sus diversiones, sus religiones, sus leyendas, sus devociones, sus significados y formas de hablar, sus miedos.

* En el sentido de astucia, ingenio. N. del T.

No me parece posible organizar programas de acción político-pedagógicas sin considerar seriamente las resistencias de las clases populares. Es preciso entender que las formas de resistencia llevan en sí mismas límites puestos por las clases populares y que se relacionan con su sobrevivencia frente al poder de los dominantes. En muchos momentos del conflicto de clases, los sectores populares, más dentro que fuera de la realidad, encuentran en su resistencia una especie de muro detrás del cual se esconden. Si el educador no es capaz de entender la dimensión concreta del miedo y además, en un lenguaje ya de por sí difícil, propone acciones que exceden las fronteras de esa resistencia, obviamente será rechazado. Peor aún, podrá hacer recrudescer el miedo de los grupos populares. Esto no significa que el educador se paralice, sino que debe saber que la osadía, al implicar una acción que va más allá del límite aparente, encontrará un límite real. Si esta percepción escapa al grupo popular, no puede faltarle al educador. En última instancia, cuanto más rigurosamente competentes consideremos a nuestros pares y a nosotros mismos, tanto más debemos reconocer que el papel organizador e interviniendo del educador progresista no es jamás el de aposentarse "con camas y petates" en la cotidianeidad popular. Tampoco tener aquella actitud de desprecio de quien considera que no tiene nada que ver con lo que allí ocurre.

La cotidianeidad —Karel Kosik lo dijo muy claro en su *Dialéctica de lo Concreto*— es el espacio-tiempo en que la mente no opera epistemológicamente frente a los objetos, a los datos, o a los hechos. Se da cuenta de éstos pero no ~~con~~ne los fundamentos para comprender su razón de ser más profunda. Esto no significa, sin embargo, que uno no pueda o no deba tomar la cotidianeidad y la forma en que me muevo en el mundo dentro de ella como objeto de mi reflexión; que no intente superar el puro "*darme cuenta de los hechos*", a medida que voy logrando una comprensión crítica de los mismos.

A veces, la violencia de la dominación de los opresores se hace tan profunda que genera, en grandes sectores de las clases populares a ella sometida, una especie de *cansancio existencial* que, a su vez, está asociado o se prolonga a lo que vengo llamando la *anestesia histórica*. Este sentimiento se muestra en la pérdida de la idea del mañana como proyecto. El mañana se vuelve hoy, repitiéndose el hoy violento y perverso de siempre. El hoy de los de antes, de los bisabuelos, de los abuelos, de los padres, de los hijos y de los hijos de éstos que vendrán después. De ahí la necesidad de una seria y rigu-

rosa "lectura del mundo", que no prescinde sino que, por el contrario, exige una seria y rigurosa lectura de los textos. De ahí la necesidad de la capacidad científica que no existe por ella o para ella, sino que está al servicio de algo o de alguien, por lo tanto contra algo o contra alguien. De ahí la necesidad de la intervención capaz y democrática del educador en las situaciones dramáticas en que los grupos populares excluidos de la vida, están como si hubiesen perdido su lugar en el mundo. Explotados al punto tal que hasta la identidad les fue expropiada. Necesito aclarar, aun a riesgo de repetirme, que la superación de esta forma de ser por parte de las clases populares se va dando en la praxis histórica y política, a través del compromiso crítico en los conflictos sociales. El papel en este proceso del educador es entonces, de suma importancia.

Recientemente la educadora Magdalena Freire Weffort en una conversación que entablamos, me hablaba de su práctica en un área castigada y sufrida de la periferia de San Pablo. Ella me describía uno de los momentos de su intervención en un jardín de infantes que funciona en un salón parroquial y de cuya dirección forman parte representantes de las familias locales. Este momento resulta ilustrativo de las reflexiones que hice anteriormente:

Rondando la escuela, deambulando por las calles de la villa, semi-desnuda, con una cara sucia que escondía su belleza, blanco de las bromas de los otros chicos y también de los adultos, vagaba perdida, y lo que es peor, perdida de sí misma, una niña abandonada. Un día, dice Magdalena, la abuela de la pequeña se acercó pidiéndole que recibiese a su nieta en la escuela, diciendo también que no podría pagar la cuota simbólica establecida por la dirección. "No creo que haya problema", dijo Magdalena en relación al pago. "Sin embargo, tengo una exigencia para poder recibir a Carlinha: que me llegue limpia, bañada y con un mínimo de ropa. Y que venga así todos los días, no sólo mañana". La abuela aceptó y prometió que cumpliría. Al día siguiente Carlinha llegó a la sala completamente transformada. Limpia, con su cara bonita, las facciones descubiertas, confiada.

La limpieza, la cara libre de huellas de mugre, hacía destacar su presencia en la sala. En lugar de bromas, hubo elogios por parte de los otros niños. Carlinha comenzó a confiar en sí misma. La abuela comenzó a creer no sólo en Carlinha sino también en ella. Carlinha se descubrió; la abuela se redescubrió.

Una apreciación ingenua diría que la intervención de Magdalena fue una intervención pequeño-burguesa, elitista, alienada o populis-

ta. ¿Cómo exigir que una niña villera venga a la escuela recién bañada? Magdalena, en verdad, cumplió con su deber de educadora progresista. Su participación posibilitó a la niña y a su abuela la conquista del respeto de los otros y un espacio, el de su dignidad. Mañana, será más fácil para Carlinha reconocerse, también, como miembro de la clase trabajadora, en busca de mejores días.

Sin intervención no hay educación progresista. Pero la intervención del educador no se da en el aire. Se da en una relación que establece con los educandos en el contexto de la escuela o de la calle, el que, a su vez, se sitúa en un contexto mayor, en el que los educandos viven su cotidianeidad y en el que han creado un conocimiento hecho de pura experiencia.

La actividad docente de la escuela que se propone la superación de este saber fáctico, no puede, sin embargo (como dije antes) negar la importancia de la cotidianeidad. Es preciso ser un poco más humilde cuando nos referimos a ese saber amasado de experiencia.

En mayo de 1978 participé del Primer Tribunal del Menor, en Teresina/Piauí, al que asistieron unas siete mil personas. Entre los testigos había tres niños, llamados vulgarmente "menores carenciados". Ellos hablaron de su vida, de su trabajo, de la discriminación que sufren, de los asesinatos de sus compañeros. Y lo hicieron con un inmejorable dominio del lenguaje, con claridad, con sabiduría y hasta con humor. "Se dice (afirmó uno de ellos) que nosotros, los niños, somos el futuro del país. Pero no tenemos ni presente", concluyó con una leve sonrisa.

Nuestra preocupación por los límites de la práctica educativa como acto político significa reconocer, desde luego, que ella tiene una cierta eficacia. Si no hubiese nada que hacer con la práctica educativa, no habría por qué hablar de sus límites. De la misma forma tampoco habría que hablar de sus límites si ella todo lo pudiese. Hablamos de los límites precisamente porque, si bien es la palanca de la transformación profunda de la sociedad, la educación puede aportar algo en la orientación de esa transformación.

He dicho varias veces, pero no está mal repetirlo ahora, que no fue la educación burguesa la que creó a la burguesía, sino que fue la burguesía la que, al surgir, conquistó su hegemonía y, derrocando a la aristocracia, sistematizó o comenzó a sistematizar su educación. Ella, en verdad, se venía generando en la lucha de esta clase por el poder. La escuela burguesa tenía, necesariamente, como tarea principal la de apuntalar el nuevo poder.

No hay cómo negar que ésta es una tarea que las clases dominan-

tes de cualquier sociedad burguesa esperan de sus escuelas y de sus profesores. Es verdad. Esto es indudable. Pero, por otro lado la cuestión está en que el papel de la escuela no termina ni se agota ahí. Aquello es apenas una parte de la verdad. Hay otra tarea que puede cumplir la escuela, a pesar del poder dominante (y por causa de él) y es la de develar la realidad opacada por la ideología dominante. Obviamente esta es la tarea de los profesores y profesoras progresistas que están seguros de que tienen el deber de enseñar idóneamente los contenidos, pero que tienen también la certeza de que al hacerlo se obligan a esclarecer el mundo de la opresión.

No pueden guiarlos el contenido ni el esclarecimiento por separado. El camino es el esclarecimiento del mundo opresor a través de la enseñanza de los contenidos. El cumplimiento de esta tarea progresista implica, por una parte, la lucha incansable por la escuela pública y por otra, el esfuerzo por ocupar su espacio mejorándola. Esta es una lucha que exige claridad política y calificación científica. Es por eso que, al percibir la necesidad de su competencia y de su permanente actualización, el educador y la educadora progresistas tienen que crear dentro de sí mismos la virtud del coraje. La valentía para luchar por salarios menos inmorales y por condiciones menos desfavorables para cumplir su tarea.

Conciente de los límites de su práctica, la profesora progresista sabe que la cuestión que se le presenta no es el esperar que las transformaciones radicales se realicen para entonces poder actuar. Sabe, por el contrario, que tiene mucho que hacer para ayudar a dicha transformación radical. Cuando el profesor o la profesora tienen la certeza de que tienen mucho que hacer, dejan de estar condenados a la inmovilidad fatalista que impide comprender la dialéctica entre la infra y la superestructura. Es en ese momento que los límites de la práctica se les presentan como problemas. Es exactamente cuando el educador alcanza este nivel de crítica que rechaza tanto la visión ingenua de la educación en tanto palanca para la transformación, como aquel desprecio sentido; como si la educación fuese cosa a ser realizada sólo "después" del cambio radical de la sociedad.

Es en ese momento que debe comenzar e intensificar el gran combate: el de hacer educación popular en la escuela pública, sin importar el grado. Este también es el momento en que el educador progresista percibe que la claridad política, si bien es indispensable y necesaria, no es suficiente; que la competencia científica es necesaria aunque, igualmente, no suficiente.

En una lista cuyo orden no es valorativo en su importancia, voy a tratar ahora algunos de los obstáculos con que nos enfrentamos en la práctica educativa y sobre los que debemos estar alertas.

La distancia demasiado grande entre el discurso del educador y su práctica, la incoherencia, es uno de estos obstáculos. El educador dice ser un progresista, habla de forma progresista pero tiene una práctica retrógada, autoritaria, por la cual trata a los educandos como puros pacientes de su sabiduría. En verdad, su práctica autoritaria es su verdadero discurso. Lo otro es pura palabrería.

Otro obstáculo de la práctica progresista es, como señalé anteriormente, la posición que a veces se piensa como el contrario positivo de la práctica autoritaria, aunque no lo sea. Esta es la permisividad del educador que se niega a intervenir como un educador necesario, como un enseñante, como un impulsor.

No es menos perjudicial para la práctica progresista la dicotomía entre la práctica y la teoría. O bien se vive desde una posición de carácter basista —en la cual sólo es válida una práctica en áreas populares, que funciona como una especie de pasaporte del militante—, o bien sólo es válida una teorización academicista o “intelectualista”. En verdad, lo que debemos buscar es la unidad dialéctica, contradictoria, entre teoría y práctica; jamás su dicotomía.

La cuestión del lenguaje es otro punto que puede paralizar la práctica educativa progresista por ser, en el fondo, una cuestión de clase. Un educador progresista que no sea sensible al lenguaje popular, que no busque una intimidad con el uso de las metáforas, de las palabras en el medio popular, no puede comunicarse con los educandos; pierde eficiencia; es incompetente. Cuando me refiero aquí a la sintaxis, a la estructura del pensamiento popular, a la necesidad que tiene el educador progresista de familiarizarse con ella, no estoy sugiriendo que renuncie a la suya, como tampoco a su fonética para identificarse con lo popular. Esta postura sería falsa, populista y no progresista. No se trata de que el educador diga “*a gente chegamos*”*. Se trata del respeto y de la comprensión *a y por* un lenguaje diferente. No se trata tampoco de no enseñar el llamado “patrón culto”. Al contrario, éste debe ser aprendido por las clases populares, en el sentido de que él es un instrumento más de lucha contra la dominación.

* Se trata de una expresión equivalente a “Hola, gentes: llegamos!”. N. del T.

El problema de la sintaxis nos remite al de la estructura de pensamiento, a su organización. Pensamiento, lenguaje, concreción, comprensión de lo concreto, abstracción, conocimiento. En esto se encuentra otro “cuello de botella” de la práctica progresista. La formación intelectual del educador lo lleva a pensar a partir de lo abstracto, dicotomizando lo concreto. Por eso es que me parece más correcto decir que su formación lo lleva a describir más el concepto que el mismo objeto. En la forma cotidiana de la organización popular del pensamiento se describe el objeto y no su concepto. Si se pregunta a un estudiante universitario lo que es una villa miseria, su tendencia será, usando el sentido connotativo del verbo ser, describir conceptualmente lo que *la villa miseria es*. Si se hace la misma pregunta a un villero, su tendencia por el contrario será describir directamente la situación concreta de la villa usando el término *tener* por la negativa. “En la villa nosotros no *tenemos* agua, farmacia”, etc.

El militante progresista que va al área popular tiende a hacer un discurso sobre la plusvalía en lugar de discutirla con los trabajadores. Irrumpe, con el análisis del modo de producción capitalista, el relato de la propia experiencia de los trabajadores. A partir de allí el educador cree más tarde que puede dar cátedra sobre la plusvalía.

Cierta vez me decía un amigo, el joven educador mexicano Arturo Ornelas, que pretendiendo hacer la construcción de un círculo (ya no recuerdo con qué objetivo), luego de haber marcado en el terreno cuatro puntos cuya unión daría la figura circular, pidió a tres campesinos con cierta experiencia en la construcción que hiciesen la obra. Pocos días después el amigo volvió al terreno y nada había sido hecho. Los hombres decían que, en verdad, no sabían cómo construir la redondez. Mi amigo insistió en que lo podían hacer y estableció un nuevo encuentro para ver cómo iban las cosas. En el día previsto volvió y encontró dos círculos de estacas clavadas a una distancia de sólo unos cincuenta centímetros uno de otro. Fue discutiendo con los hombres acerca de la utilidad de los dos círculos de estacas. Ellos consideraban que, retirando los palos, podrían demarcar el terreno con cal y cavar la superficie fácilmente y luego hacer el cimiento. Fue necesario, primero, partiendo de una pura vaguedad sobre la redondez, hacerla concretamente, para después aprender cómo realizarla en abstracto y, así, volver a lo concreto. Construirlo.

En otra oportunidad, en un encuentro que tuve en San Luis de Marañón con intelectuales que actuaban en áreas rurales y urbanas con trabajadores populares, escuché dos exposiciones sobre los cua-

les vale la pena pensar. Estas tenían que ver con el lenguaje y el saber popular. La primera narra una reunión de un grupo de campesinos con otro de educadores profesionales. En este encuentro se intentaba hacer una evaluación sobre el trabajo que estaban realizando. "En poco tiempo —dice el informante— los intelectuales comenzaron a preocuparse por los detalles técnicos de su práctica y a distanciarse de la realidad concreta. De repente, uno de los campesinos dice: 'la manera en que van las cosas no va a dar para continuar nuestra conversación, porque en cuanto ustedes *ahí* están interesados en la *sal*, nosotros *acá* estamos interesados en el *sabor*, y la *sal* es sólo una parte del *sabor*'".

El segundo testimonio se refería al esfuerzo que hiciera el educador para ser aceptado en una comunidad eclesíastica de base, con la esperanza de obtener un permiso para probarse a sí mismo en las reuniones con los campesinos. Luego de la tercera tentativa, fue finalmente aceptado. Iniciada la reunión, el campesino que la dirigía que se presentara y enseguida (cuenta este informante), dirigiéndose a él dijo: "Amigo, si usted vino aquí pensando que nos va a enseñar a derrumbar el palo, nosotros tenemos que decirle que para nosotros eso no es necesario. Nosotros ya sabemos derrumbar el palo. Lo que nosotros queremos saber es si usted va a estar aquí a la hora de tumbarlo".

Uno de los obstáculos de nuestra práctica está ahí. Vamos a las áreas populares armados con nuestros esquemas "teóricos", y no nos preocupamos por los individuos que están allí, por lo que ya saben, y cómo lo saben. No nos interesa saber lo que los hombres y mujeres del pueblo conocen del mundo, cómo lo conocen y cómo se reconocen en él. No nos interesa entender su lenguaje en torno al mundo. No nos interesa saber si ya saben derribar el palo. Por el contrario, nos interesa que "conozcan" lo que conocemos nosotros y de la forma en que lo conocemos. Y cuando, práctica o teóricamente, nos comportamos así, somos autoritarios, elitistas y reaccionarios; no importa que nos consideremos avanzados y que pensemos dialécticamente.

Efectivamente la alfabetización tiene que ver con la identidad individual y de clase, así como con la formación de ciudadanía. Por lo tanto es necesario saber, primero, que aquella no es la palanca para tal formación: leer y escribir no son suficientes para perfilar la plenitud de la ciudadanía; y segundo, que debemos tomarla y hacer de ella un acto político, jamás un *quehacer* neutro.

La crisis de la educación: Una perspectiva a partir de la educación popular

María Teresa Sirvent
Universidad de Buenos Aires

Introducción

Atravesamos un momento de profunda crisis que afecta a la sociedad en su totalidad, tanto en sus aspectos económicos, políticos y sociales como en lo relativo a sus valores y conocimientos. Es una crisis que golpea también a la Educación Popular¹. Estamos muy lejos de la década de la esperanza, de la utopía, de la "década de las certezas", que era la del '60. Los cambios que se están operando en Europa oriental, el devenir histórico de Cuba y Nicaragua² nos plantean interrogantes en torno a los modelos del futuro que pudimos esperar o soñar. La crisis no es sólo económica, social y política, sino que también es una crisis de esperanza: nos invade un fatalismo determinista que como tal llega a paralizar nuestra posibilidad de pensar reflexivamente y anticipar esquemas de acción.

Al ubicarnos frente a la crisis nuestro objetivo radica en identificar aquellos aspectos y contradicciones del momento actual que le plantean desafíos a la teoría y metodología de la educación popular, y obligan a repensar sus prioridades y prácticas³. Deseamos construir propuestas y ofrecer alternativas viables.

1. Educación Popular y Democracia

No se puede hablar de la educación popular en un vacío histórico. Definir su perfil actual implica un desafío para investigadores, educadores y trabajadores en este campo. Desde los años '83-'84 nos estamos preguntando sobre la relación Educación Popular y Democracia (Vio Grossi, 1989; Sirvent, 1990, pp. 247-256). Fue crecien-

do en los encuentros de Educación Popular en América Latina una tendencia a la revalorización de la democracia como tal, hecho impensable en la década el '60 cuando se despreciaba la democracia formal y se hablaba de democracia real sobre la base de un discurso teórico marcado por una visión de los cambios en la sociedad como cambios revolucionarios totales.

En aquellos encuentros y debates de los años '83-'84, había un consenso entre los colegas latinoamericanos respecto de la defensa de la democracia formal, o constitucional, como condición de su efectivización. Si bien se hablaba de procesos de democratización para llegar a identificar y modificar las raíces del autoritarismo anclado en nuestra vida cotidiana, en nuestra sociedad civil y en sus organizaciones, se asumía que la democracia formal creaba condiciones estructurales para avanzar en los otros procesos democráticos.

Se hacía referencia a una democracia caracterizada tanto por la participación real de la población en las decisiones que afectan su vida cotidiana, como por un avance progresivo hacia la conquista de una sociedad más igualitaria, justa y autónoma.

Desde la perspectiva educativa estos rasgos se percibían también como orientadores de procesos de aprendizaje en la medida en que la participación, la igualdad y la autonomía de una sociedad demanda aprendizajes concomitantes en los miembros que la componen (Sirvent, 1988, pp. 1-2).

En relación con Argentina, y sobre la base de nuestras investigaciones decíamos en 1988 que se hacía necesario:

"(...) ampliar el significado de lo político hacia la vida cotidiana, hacia la construcción de valores y relaciones sociales alternativas en una sociedad civil que es necesario democratizar como condición y resultante -determinantes y determinado- del cambio. En esta ampliación del significado de lo político, la educación y la transformación social son redimensionadas. Se asume que el proceso de construcción democrática debe darse también muy fundamentalmente en la sociedad civil, y en sus múltiples organizaciones. Es en el plano de la cultura, de las formas de vida cotidiana, de las características de las organizaciones populares, de la estructura de las representaciones sociales, donde se juega el futuro democrático... (Sirvent, 1990, pág. 254).

El debate y la lucha por la democracia son antiguos, sin embargo se actualizan constantemente cuando se analizan las características

esperadas para nuestras democracias en los documentos del Pentágono⁴ y cuando nos enfrentamos con las agudas contradicciones de nuestra democracia actual.

La agudización de los índices de pobreza y de pobreza extrema; la concentración de la riqueza y la pauperización consiguiente de grandes sectores de la población, implican un aumento creciente de la marginalización del acceso a los bienes y servicios sociales (ver Sirvent, 1988).

En trabajos anteriores (Sirvent, 1988, 1986a, pp. 19-25, 1986b) señalábamos que la noción de participación real se contraponía a un modelo de desarrollo caracterizado por una doble marginación: "el estar fuera del" acceso a los bienes y servicios sociales y "el estar al margen del" proceso de toma de decisiones que determina la distribución de dichos bienes y servicios; es decir al margen de una participación real que posibilite la incidencia efectiva en una transformación de la naturaleza desigual de dicha distribución. Lo que está en juego es el poder institucional y sus estructuras monopólicas. Agregábamos que en nuestras sociedades la marginación o exclusión de la mayoría de la población de los procesos de protagonismo social asegura la producción y mantenimiento de la desigualdad social.

La persistencia e incluso agudización de esta situación en Argentina muestra los componentes o los términos de una de las contradicciones que enfrentamos. Como otros investigadores señalan (Calderón, 1990 pág. 2; Rigal, 1990) aparece una contradicción estructuralmente instalada en nuestra sociedad entre procesos que deberían tender a ser políticamente incluyentes, en el marco de las democracias recuperadas, y planes económicos socialmente excluyentes de importantes sectores sociales de la población.

La inclusión política, en términos de la participación real inherente a una sociedad democrática, implica la conversión de las demandas e intereses, especialmente de los sectores populares⁵ en cuestión del tratamiento institucional y público⁶. Es evidente que esta inclusión haría tambalear el perfil del programa económico hegemónico y a los sectores sociales nacionales e internacionales que de él se beneficiaban.

Al respecto, planteábamos en un trabajo reciente (Sirvent, Clavero y Feldman, 1990) sobre la demanda educativa de los sectores populares, que no toda demanda se convierte en cuestión de tratamiento institucional o público. Se asume la existencia de mecanismos sociales e institucionales que "previenen" o "inhiben" el reconoci-

miento de necesidades que atentan contra el statu-quo, y traban su expresión en demandas colectivas, o su acceso a la arena de la toma de decisiones. Nuestra vida cotidiana como ciudadanos e incluso como profesores e investigadores en nuestros ámbitos de acción nos provee de múltiples ejemplos de estos mecanismos. La literatura en ciencias políticas analiza al respecto los llamados procesos de "non-decision making" (Balbus, 1987; Bachrach y otros, 1970; Mankoff, 1978; Merelman, 1978, pp. 451-460; Miliband, 1969) a través de los cuales una demanda social puede ser ahogada en diferentes momentos de su planteamiento: no llega a convertirse en cuestión de debate en la arena de las decisiones institucionales y colectivas.

Una "no-decisión" es una decisión que resulta en la supresión de la demanda por considerarla una amenaza latente o manifiesta a los valores o intereses de la estructura de poder institucional. El desarrollo de la teoría de las "no-decisiones" asume la existencia en los sistemas políticos de un conjunto predominante de valores, creencias, rituales, procedimientos institucionales que operan sistemática y consistentemente para beneficiar a ciertas personas y grupos en detrimento de otros.

Desde esta perspectiva, los mecanismos de "no-decisión" son medios por los cuales las demandas por cambios en la actual distribución de beneficios y privilegios—institucionales y societales—pueden ser sofocadas antes de que las mismas sean expresadas; o mantenidas encubiertas; o ahogadas antes de que ganen acceso a la arena relevante de la toma de decisiones.

Estos mecanismos de "no-decisión" pueden tomar diferentes formas. La forma más directa y extrema es el uso de la fuerza o la coacción como medio para prevenir que demandas de cambio en el orden establecido entren en el proceso político. Otra forma directa, pero menos extrema, es el ejercicio del poder⁷ en términos de amenazas de sanciones—positivas o negativas—desplegadas contra el iniciador de una demanda potencial considerada riesgosa o contraria al statu quo. Las amenazas pueden ir desde la intimidación a la cooptación⁸. Una tercera forma indirecta de "no-decisión" es aquélla que invoca una norma precedente, regla o procedimiento. Por ejemplo, una demanda por un cambio puede ser descalificada o no legitimada al ser etiquetada como "de izquierda"; producto de provocadores, infiltrados, antipatriotas; inmoral; demagogia barata, o violatoria de una determinada regla o procedimiento. El tratamiento de demandas también puede ser dilatado, remitiendo las demandas o cuestiones a comités o comisiones para un detallado y prolongado estudio.

Una cuarta y más indirecta forma de "no-decisión" es "privatizar el conflicto"; es decir, definir el conflicto como ajeno a la intervención institucional o pública; por ejemplo, considerar el dominio de las grandes empresas económicas sobre las pequeñas como un conflicto privado, especialmente apoyándose en los imperativos del sistema de la libre empresa.

Tácticas como éstas, aparentemente efectivas para sofocar demandas, son particularmente exitosas cuando se emplean contra grupos débilmente organizados con dificultades para enfrentar la demo-
ra.

Aparecen evidencias de estos mecanismos a nivel de las asociaciones de la sociedad civil, de los organismos del estado e incluso en las instituciones educativas. Nos preocupamos entonces no sólo por ¿quién decide? sino por ¿cómo se decide? y por ¿a quién/quienes se beneficia con la decisión?⁹

La democracia no ha perdido su carácter clasista. La clase propietaria mantiene su hegemonía y su dominio.

Es preciso analizar el espacio democrático como un espacio de lucha de intereses y las posibilidades de intervención de la educación popular en la configuración del mismo.

"La democracia avanza en el juego de intereses entre las clases sociales y se manifiesta en el ejercicio plural de las funciones de decisión y de dirección (...). En la construcción de la democracia popular la clase trabajadora, en sus diversas fracciones, debe interferir en las decisiones y en la dirección de la sociedad (soberanía popular) para lo que se hace necesario el acceso a la información como condición de apertura democrática. Este acceso no se restringe al consumo, sino que implica la producción de información y su libre circulación". (De Souza, 1990, pág. 13, traducción de la autora).

Estas reflexiones sobre la democracia nos llevan a la cuestión educacional en tanto proceso de transmisión, producción, apropiación y acumulación de conocimientos en los sectores populares, ya sea a través de la organización popular o de la escolaridad formal. Se percibe a la educación popular como un posible instrumento en la construcción del poder y de la participación popular dentro del juego democrático; entendiendo la participación real como un proceso histórico de conquista, ruptura cultural y aprendizaje; de crecimiento de los sectores populares en su capacidad de realizar sus intereses y objetivos específicos; y de expresión de los mismos en un proyecto de

sociedad. Significa también concebir la relación educación y cultura popular¹⁰ como un proceso dialéctico donde la apropiación crítica del saber científico en confrontación con el saber popular puede estar incidiendo en la construcción y configuración de la cultura popular¹¹ en un espacio en el cual las culturas, concebidas no como "formas de vida" separadas, sino como "formas de lucha" se cruzan constantemente (Stuart Hall, 1984, pp. 93-110).

Las consideraciones anteriores nos conducen a repensar nuestras preocupaciones sobre educación, democracia y sociedad civil teniendo en cuenta las contradicciones planteadas y los límites que las mismas imponen a las prácticas de educación popular.

Debemos ubicarnos en un escenario caracterizado por contradicciones que generan limitaciones objetivas a la participación real y que dificultan su conquista por parte de los sectores populares.

Seguimos considerando como ámbito de acción prioritario a la sociedad civil y sus organizaciones¹², ya que fortalecer la democracia, como se señaló más arriba, es fortalecer la capacidad de los sectores populares para su participación real en la esfera pública; lo que implica intervenir en su capacidad de articulación de demandas e intereses y de incidencia en las políticas públicas.

Pensar en opciones concretas exige puntualizar algunas de las características de la sociedad civil de la cual hablamos.

2. Educación Popular y Sociedad Civil

Varios trabajos coinciden en presentar una aguda situación de "debilidad de la sociedad civil". Se habla de fenómenos de atomización, fragmentación, desmovilización, apatía participativa y desencanto político que parece envolver hoy al campo popular en nuestro país.

Los grandes sujetos históricos latinoamericanos como la clase obrera están en un proceso de fragmentación y los movimientos sociales se hallan en procesos de desorganización y atomización¹³.

En Argentina dichos procesos evidencian las dificultades y obstáculos estructurales para recomponerse de los largos años de dictadura y represión que produjeron un desmembramiento casi total del tejido de nuestra sociedad civil.

Investigaciones realizadas en el Instituto de Ciencias de la Educación en un barrio de Buenos Aires (Sirvent y otros -mimeo-; Sir-

vent, 1986-87 y 1987-89), muestran algunas de las dimensiones que hacen a la así denominada "debilidad de la sociedad civil". Estos datos para 1987/88 relevados en grupos de obreros y clase media baja estarían señalando rasgos en la vida cotidiana y asociacional inhibitorios de un fortalecimiento de la trama organizativa de los sectores populares y de su constitución como sujetos políticos de la democracia. Estos datos han sido interpretados en términos de "múltiples pobreza"¹⁴: "pobreza de protección" frente a la violencia internalizada en las relaciones sociales cotidianas, el matonismo, la amenaza y el miedo como patrón de vínculo; "pobreza de entendimiento" haciendo referencia a los factores que por un lado dificultan el manejo de la información y el pensamiento reflexivo sobre la misma, y que por otro, traban la construcción de la memoria colectiva de los sectores populares, así como la modificación de visiones descalificadoras respecto del propio grupo social -"los de la villa", "los del interior", "los cabecitas", etc.-; "pobreza política o de participación" en relación con los factores que inhiben la participación en las diversas instancias sociales, políticas o sindicales existentes o la creación de nuevas formas de organización.

Decíamos en 1988 que "es políticamente pobre el ciudadano que ha olvidado su historia, que no comprende qué pasa, ni por qué pasa, que sólo espera la solución de la 'mano fuerte' o del 'papá bueno', que no se organiza para reaccionar, no se asocia para demandar, no se congrega para influir..."¹⁵.

Existen evidencias que muestran la relación entre estas características y las estructuras autoritarias de gestión en las asociaciones barriales, sindicatos y partidos políticos. Aparecen en nuestros trabajos, por ejemplo, estilos de liderazgo de dirigentes a veces muy preparados para la negociación pero fuertemente distanciados de las bases; estilos de liderazgos congruentes, en los casos analizados, con las expectativas de las propias bases sobre el perfil esperado del dirigente¹⁶.

Los datos muestran también fenómenos de "cooptación", de manipulación institucional, mecanismos de "no-decisiones", e instancias de participación simbólica¹⁷, que debilitan la organización popular, su capacidad de articular demandas y de elaborar estrategias de presión frente a las mismas.

Las evidencias relevadas, tanto desde la perspectiva institucional de las asociaciones intermedias -estructuras autoritarias; relaciones de poder cotidianas; control de la información institucional; manipulación; "cooptación"; internismo y fracturas; discriminación, rivali-

dades interinstitucionales; etc.— como desde la perspectiva de las prácticas culturales y representaciones sociales de los actores involucrados —miedo a participar; fragmentación y “olvido” de la historia de luchas sociales y políticas; imágenes de impotencia para modificar la realidad social; visiones descalificatorias o amenazantes de la participación (“...se necesita una mano fuerte”; “...no podemos perder autoridad”); la búsqueda constante del mito o la figura intocable a la cual aferrarse y de quien depender, etc.— nos muestran una serie de factores que debilitan el componente educativo de la organización popular y nos plantean parte del difícil y desafiante escenario en el cual pretendemos una intervención pedagógica.

Esta intervención pedagógica debería incidir entonces en un “rearmado” de la trama de la sociedad civil y de su configuración como espacio de crecimiento de la capacidad de participación real de los sectores populares.

Esto implica, por ejemplo, prácticas educativas que apoyen la recuperación de la “memoria colectiva”; el fortalecimiento de las organizaciones populares en su capacidad de identificar demandas y conversión de las mismas en cuestión institucional y pública; la objetivación y análisis de la práctica colectiva asociacional y la creación de formas alternativas de gestión y de relaciones sociales democráticas en las asociaciones populares, sindicatos y partidos políticos¹⁸.

Se hace énfasis en este recorte de acciones, por un lado en el fortalecimiento de los conocimientos y capacidad necesarias para la participación en la esfera pública, para ese “saber hacer” del protagonismo que posibilite la constitución de demandas colectivas y contrarreste mecanismos de manipulación y de “non-decision making”; y por el otro, en la búsqueda y reconstrucción de la identidad colectiva de un campo fragmentado.

La educación popular debe plantearse su necesaria actualización respecto de las nuevas realidades que han venido conformando el panorama político-social de América Latina y específicamente de Argentina.

Algunos autores señalan los riesgos de “despolitización” de las prácticas de educación popular, frente a las limitaciones objetivas, y las contradicciones societales señaladas. Es una amenaza real especialmente si se considera el aumento previsible de los niveles de represión social que la política de ajuste económico puede demandar del poder político.

¿Volveremos a las catabumbas de la “ilegalidad” o a prácticas de desarrollo comunitario, asistencialistas, carentes del componente político implícito en las acciones de Educación Popular? (Rigal, 1990).

Es necesario pensar y precisar con mayor rigor algunos de los términos de este dilema. Por ahora sólo podemos avanzar en la siguiente reflexión. El riesgo de “despolitización” de las prácticas de educación popular no proviene sólo de las limitaciones objetivas de nuestras democracias sino también de puntos críticos asociados con simplificaciones, distorsiones, mistificaciones y hasta ampliaciones desmedidas experimentadas en los últimos 15 años por el concepto y por nuestras prácticas de educación popular¹⁹. Estos puntos críticos necesitan ser revisados teóricamente y metodológicamente por nosotros para dar cuenta de los desafíos planteados. Podemos citar, entre otros:

- una suerte de espontaneísmo o practicismo que se refleja en el rechazo de la teoría y en la carencia de reflexión sobre la educación popular en tanto práctica pedagógica (objetivación de la práctica);

- carencia de sistematizaciones y evaluaciones que den cuenta de lo realizado en el país y su impacto social y educativo;

- oscurecimiento, distorsión y simplificación de la complejidad conceptual que está detrás de los postulados teóricos y metodológicos de la educación popular²⁰; (ej.: nociones de praxis, totalidad concreta, dialéctica del conocimiento, etc.);

- definiciones poco precisas, ambiguas o muy generales de “lo popular”, “sectores populares”, “pueblo” que no dan cuenta de la complejidad social y de los entrecruzamientos de la realidad; lo mismo es aplicable a las formulaciones sobre “transformación social”;

- distorsiones en la noción de participación que la han asimilado con “laissez-faire”, lo que equivale a una ausencia de normas y de disciplina de trabajo, excluyendo de su caracterización connotaciones de eficacia, eficiencia y producción por una aparente incompatibilidad; reducción de la participación a técnicas de dinámica grupal,

que han llevado a desconocer el carácter socio-político e institucional de la misma; a confundir niveles de participación; a descuidar los objetivos educativos del grupo o el conocimiento necesario para una participación real (en tanto participación sin información facilita la manipulación); a negar la diferenciación de roles y funciones bajo un manto negro de una mal definida o falsa igualdad; a no percibir, en suma, el proceso de aprendizaje, ruptura cultural y conquista inherente a la participación;

- confusiones en la concepción de la relación "saber científico-técnico"/"saber popular"; idealización y desconocimiento de las contradicciones, componentes y naturaleza del "saber popular" y rechazo acrítico del conocimiento científico-técnico; dificultades derivadas para el logro de una producción colectiva de conocimientos que implique la superación/síntesis de ambos ámbitos del saber;

- los puntos anteriores han conducido a una suerte de "populismo pedagógico" que no sólo desconoce el significado político de la información y del conocimiento sino que minimiza e incluso anula el papel activo del educador;

- reducido número de investigaciones en el campo de la Educación Popular con el agravante de equívocos y nociones erradas en el desarrollo de investigaciones participativas que han descuidado el componente de generación de conocimiento propio de toda investigación²¹.

Esta "actualización" de la Educación Popular requiere también de la elaboración de estrategias que concreten por un lado, los avances teóricos verificados en cuanto a la superación de antinomias percibidas años atrás como excluyentes en el ámbito de la educación popular, tales como: Estado vs. Organizaciones no-gubernamentales; Educación Formal vs. Educación Popular; y por el otro, la inserción de la educación popular en las relaciones sociedad civil-sociedad política que esta democracia permite²².

BIBLIOGRAFIA

- ARDIL, Benjamín (1990): "Intelectuales y política. Una perspectiva socialista latinoamericana", en *David y Goliath*, revista de CLACSO, año XIX, N° 56, abril.
- BACHRACH, Peter y BARATZ, S. (1970): *Power and poverty. Theory and practice*, Oxford University Press, Nueva York.
- BALBUS, Isaac D. (1987): "The concept of interest in populist and marxian analysis", en *Politics and Society*, volumen I, N° 2, Columbia University, Nueva York, febrero.
- BECA, Carlos Eugenio (1987): *Educación popular en América latina: tendencias actuales, contribuciones y limitaciones*, ponencia presentada en la 13ª Reunión técnica de Adultos del PREDEOEA, Ministerio de Educación y Justicia, Buenos Aires, del 1 al 9 de octubre.
- CALDERON, Fernando (1990): *David y Goliath*, CLACSO, año XIX, N° 56, abril.
- DE SOUZA, Joao Francisco (1987): *Uma pedagogia da revolução*, primera edición, Cortez Editora, San Pablo.
- DE SOUZA, Joao Francisco (1990): *Movimiento Popular: Espaço de Educação para uma hegemonia e produção de conhecimento*, ponencia presentada en el XII Congreso Mundial de Sociología, Research Committee on Sociology of Education, ISA, Madrid, del 9 al 13 de julio.
- DELPINO, Adriana (1990): Ponencia presentada en el Seminario Taller: *La Investigación Educativa en América latina, posibilidades de producción de insumos de alto impacto con recursos escasos*, organizados por FLACSO, Area Educación y Sociedad, Buenos Aires, del 27 al 30 de agosto.
- DEMO, Pedro (1987): *Pobreza política*, Brasilia (mimeo).
- GARCIA HUIDOBRO, Juan Eduardo (1985): "En torno del sentido político de la Educación popular", en REICHER MADEIRA, Felicia y NAMO DE MELLO, Guiomar (coord.): *Educação na América Latina*, primera edición, Cortez Editora, San Pablo.
- GUTIERREZ, Leandro H. y ROMERO, Luis Alberto (1989): "Sociedades Barriales, Bibliotecas Populares y Cultura de los Sectores Populares: Buenos Aires, 1920-1945", en *Desarrollo Económico*, volumen 29, N° 113, abril-junio.
- HERNANDEZ, Isabel y otros (1985): *Saber popular y educación en América Latina*, 1ª edición, Ediciones Búsqueda-CEAL, Buenos Aires.
- MANKOFF, Milton (1978): "Power in advanced capitalist society: a review essay on recent elitist and marxist criticism of populist theory", en *Social problems*.
- MERELMAN, R. (1968): "On the neo-elitist critique of community power", en *American Political Science Review*, N° 62, junio.
- MILIBAND, Ralph (1969): *The State in Capitalist Society*, Basic Books, Nueva York.
- RIGAL, Luis (1990a): *Algunas reflexiones sobre educación popular y Estado*, ponencia presentada al XII Congreso Mundial de Sociología, Research Committee on Sociology of Education, ISA, Madrid, del 9 al 13 de julio.
- RIGAL, Luis (1990b): *Democracia, Escuela Pública y Educación Popular: convergencias y dilemas*, ponencia presentada al Seminario Taller sobre Educación Popular en América Latina, La Paz (Bolivia), julio.
- SELZNICK, Philip (1948): *American Sociological Review*, febrero.
- SIRVENT, María Teresa (s/f): "Estilos Participativos: sueños o realidades", en *RAE*, año III, N° 5.
- SIRVENT, María Teresa (1986a): "Modernidad y educación: notas para una redefinición", en revista *Plural*, año II, N° 5, noviembre.

- SIRVENT, María Teresa (1986b): *Educación, Trabajo y la Formación del ciudadano*, ponencia presentada a la Reunión de coordinación del Proyecto Especial de Educación. Producción en zonas urbanas marginadas, OEA-Ministerio de Educación de Brasil, Olinda, Pernambuco (Brasil), del 23 al 29 de julio.
- SIRVENT, María Teresa (1986-87 y 1987-89): *Educación no formal: sistemas de poder y participación*, informe del CONICET.
- SIRVENT, María Teresa; TOUBES, Amanda y SANTOS, Hilda (1987): *Proyecto Experimental de participación de instituciones de enseñanza superior en el desarrollo comunitario en el área de la educación de adultos*, Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, UNESCO, Buenos Aires.
- SIRVENT, María Teresa (1988): *Democracia y Educación: una perspectiva cultural sobre el caso argentino*, ponencia presentada al Mid-Term Conference Research Committee on Sociology of Education International Sociological Association, Salamanca, del 23 al 26 de agosto (mimeo).
- SIRVENT, María Teresa y LUCARELLI, Elisa (1988): "Una visión analítica de la XIII Reunión de Educación de Adultos sobre la problemática de la alfabetización", en *Estado y Sociedad civil en el área de la educación de Adultos y la educación popular*, OEA, septiembre, (mimeo).
- SIRVENT, María Teresa (1988, 1ª ed.; 1989, 2ª ed.; 1990, 3ª ed.): *Investigación participativa: mitos y modelos*, Cuaderno de investigación N° 1, Instituto de Ciencias de la Educación, facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires.
- SIRVENT, María Teresa (1989): *Educación Popular en Argentina*, conferencia pronunciada en la Casa de la Amistad Argentino-Cubana, octubre, (mimeo).
- SIRVENT, María Teresa (1990): "Educación, Proyecto político y estilo tecnológico", en ALBORNOZ, Mario y KREIMER, Pablo (ed.): *Ciencia y Tecnología: Estrategias y Políticas de Largo Plazo*, primera edición, EUDEBA, Buenos Aires.
- SIRVENT, María Teresa; CLAVERO, Sandra y FELDMAN, María Alejandra (1990): "La demanda educativa de los sectores populares: propuesta de categorías para su análisis", ponencia presentada al Seminario "Demandas de educación de los sectores populares", Luján, Buenos Aires, del 22 al 23 de marzo, en *Revista Argentina de Educación*, año VIII, N° 13, abril.
- SIRVENT, María Teresa y equipo de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA (MIMEO): "Diagnóstico sociocultural del Barrio de Mataderos", en *Cuadernos de Investigación del Instituto de Ciencias de la Educación*, Buenos Aires.
- STUART HALL (1984): "Notas sobre la desconstrucción de 'lo popular'", en SAMUEL, Raphael (ed.): *Historia popular y Teoría Socialista*, segunda edición, Editorial Crítica y Grijalbo, Barcelona.
- TORRES, María Rosa (1988a): *Discurso y práctica en educación popular*, primera edición, Centro de Investigaciones CIUDAD, Quito.
- TORRES, María Rosa (1988b): *Educación Popular. Un encuentro con Paulo Freire*, primera edición, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- VIO GROSSI, Francisco; FALS BORDA, Orlando y DEL PIANO, Adriana (1989): "Educación popular y política en América Latina" (Foro-Panel), serie *Educación Popular y Democracia*, N° 1, CEAAL, Santiago de Chile.

NOTAS

1. Con respecto a las discusiones sobre la diversidad de concepciones y prácticas coexistentes dentro del campo de la educación popular y los elementos comunes que se han identificado en las mismas, ver: Hernández, I y otros (1985, pág. 188); Sirvent, M. (1989); Torres, M. (1988, pág. 97). Desde la perspectiva de la autora de este artículo, los orígenes de la educación popular en Argentina se remontan a las acciones de educación de adultos ligadas a los inicios del proletariado industrial y del movimiento obrero a fines del siglo pasado y principios del siglo XX. La década del '60 es testigo de la consolidación conceptual en América Latina de este movimiento educativo. Más allá de la diversidad de enfoques existe consenso en aceptar como rasgos comunes, entre otros: su carácter pedagógico-político; su carácter popular en tanto los sujetos de su acción (sectores populares) y sus objetivos (instrumento de apoyo a la organización popular y a la construcción de un proyecto político-social); las dimensiones cognitivas (objetivación colectiva y crítica de la realidad) y de transformación de sus prácticas; la centralidad de la participación; la integralidad, la continuidad y la sistematización científica en la implementación de sus acciones.
2. La autora de este artículo fue testigo, como integrante del grupo de análisis político de la OEA, del proceso electoral nicaragüense, durante los meses de enero y febrero de 1990. Las observaciones, documentos consultados, y entrevistas realizadas (a líderes políticos y bases del Sandinismo y la oposición, autoridades militares, eclesiásticas y de los consejos electorales, etc.), son fuente de una serie de interrogantes y reflexiones para nuestro aprendizaje histórico. El balance personal no es pesimista. Al contrario, prevalece el impulso que da la conciencia o inconciencia de estar viviendo un nuevo momento de búsqueda y creatividad. Como dice Fernando Calderón (1990, pág. 2): "la crisis es también una oportunidad".
3. João Francisco de Souza (1987, pág. 198) formula en su libro el desafío de reconceptualización de la pedagogía como teoría de la educación elaborada por la reflexión, sobre los problemas socio-educativos de determinada sociedad en sus momentos de crisis.
4. Documento "Una estrategia para América Latina en los '90" preparado por especialistas del Pentágono y encomendado por el Consejo de Seguridad Interamericano. Mencionado en De Souza (1990).
5. No es nuestra intención hacer referencia en este trabajo a la problemática teórico-empírica de la especificidad de los diversos sectores englobados genéricamente bajo la categoría de sectores populares ni al debate sobre este concepto, el de clase social o el de clase obrera, aun cuando reconocemos que estudios de este tipo requieren definir el sujeto popular al que se está haciendo referencia. Es evidente que la realidad actual exige un análisis más complejo y completo de la condición clasista de nuestra sociedad.
6. Ver para más detalles Sirvent; Clavero; Feldman 1990, pp.79-92. "La demanda educativa de los sectores populares: propuesta de categorías para su análisis". Ponencia presentada al seminario "Demandas de educación de los sectores populares". Luján (Bs. As.), del 22 al 23 de marzo de 1990. En: *Revista Argentina de Educación*. Año VIII, N° 13, abril de 1990, pp. 79-92.
7. En este sentido, se asume las conceptualizaciones de Poder como relación, presentando tres características: a) hay un conflicto sobre valores o sobre el curso de una acción entre A y B; b) B acepta los deseos de A; c) B acepta por temor a que A lo prive de un valor o valores que B considera mucho más valiosos que aquellos que hubiera obtenido de no haber aceptado. Ver Bachrach, P. y Baratz, S (1970).
8. "Cooptación": mecanismo para mantener y estabilizar una organización a través del

- proceso de absorber nuevos elementos en la estructura política o de liderazgo existente. El término fue introducido por Philip Selznick (1948).
9. Ver Sirvent, M. T. (1988). Reflexiones sobre la importancia de profundizar el problema de las instituciones, y sobre el interés de estudiar cómo se gobierna o cuál es el modo de ejercicio del poder en la Sociedad, pueden encontrarse en Ardil, B (1990, pp. 27-35).
10. Está en preparación un trabajo del equipo de la cátedra de "Educación No-Formal: teorías y modelos" del Departamento de Ciencias de la Educación (María Teresa Sirvent, Rosario Badano y Sandra Clavero) sobre un análisis de la educación popular en Argentina asociada a la historia del movimiento obrero y como componente de la confrontación/tensión "Cultura popular"- "Cultura de élite". Buenos Aires tiene una historia antigua de organizaciones y asociaciones voluntarias creadas por grupos barriales desde fines del siglo pasado y vinculadas con la educación de jóvenes y adultos.
- Estas asociaciones se han caracterizado por:
- a. Ser creaciones colectivas asociadas a los movimientos migratorios de fines del siglo XIX y principios del XX, reflejo del pensamiento obrero socialista y anarquista, se presentan como exponentes de una cultura popular anclada en raíces europeas. Con todo procura integrarse a la nueva tierra y para ello el acceso a la "Cultura" con C mayúscula y al libro significaba la posibilidad de un mejor espacio en la sociedad. Surgen asimismo como canal de participación política, para un sector de la sociedad que no hallaba mecanismos de expresión en el ámbito político de aquella época.
 - b. Así, fueron instancias de socialización política y de educación de adultos, especialmente par el obrero autodidacta. Su auge está ubicado en la década del '20, la del '30 y parte de la del '40.
 - c. Hasta el '40 acompañan a otras expresiones de la cultura obrera contestataria, de lucha, también influida por la migración anarquista y socialista: las huelgas; la organización de gremios y sindicatos; las luchas internas; la consolidación de una federación obrera, etc..
 - d. Comienzan su decadencia desde mediados de la década del '40, en el '60 y '70 vuelven a aparecer nuevas asociaciones voluntarias asociadas también a nuevas expresiones del movimiento popular que fueron, de manera general, ferozmente reprimidas durante la dictadura militar.
11. Ver al respecto el análisis de Gutiérrez y Romero (1989, pp. 33-62).
12. No se trata de manera alguna de negar la importancia político-educativa central del Estado y de la sociedad política, sino de resaltar que el proceso de construcción democrática debe darse también y muy fundamentalmente en la sociedad civil y en sus múltiples organizaciones.
- Ver al respecto: García Huidobro (1985 pp. 231-272).
13. Aparece una cierta coincidencia al respecto en los trabajos presentados al XII Congreso Mundial de Sociología, en la sesión "Movimientos Populares y Educación" coordinada por María Teresa Sirvent. Ver para más detalles las siguientes ponencias presentadas:
- De Souza, (1990).
 - Feijoo, María del Carmen y Rubinich, Lucas, "Bajar la Cultura al pueblo; Tomar la cultura del pueblo: un estudio sobre ideologías culturales".
 - Rigal (1990).
 - Sirvent, María Teresa; Clavero, Sandra y Feldman, María Alejandra, "Movimientos Populares, demandas sociales y Educación popular".
14. Cuando se habla de situación de pobreza se está haciendo a la luz de una reinterpretación del concepto mismo. No se limita a un concepto de pobreza que se refiere exclusivamente a la situación de aquellas personas que pueden clasificarse por debajo

- de un determinado umbral de ingreso y de insatisfacción de las necesidades básicas de sobrevivencia; se sugiere hablar no de pobreza, sino de *pobrezas*, haciendo referencia a un sistema de necesidades fundamentales entre las que se incluyen la de participación, pensamiento reflexivo, creación o recreación, autovaloración de sí y del grupo de pertenencia, protección. Desde esta perspectiva cualquier necesidad humana que no es adecuadamente satisfecha revela una pobreza social y puede generar patologías colectivas toda vez que rebasa límites críticos de intensidad y duración. Demo (1987); Sirvent (1988).
15. Sirvent, (1988, pág. 250). Demo, (1987). Desde otras perspectivas parece también percibirse el retorno, en las mayorías excluidas, a los modelos paternalistas-autoritarios y a la búsqueda de experiencias "mesiánicas" que detengan la decadencia.
16. El perfil esperado de un dirigente actual, en nuestras investigaciones, se asocia más con las características de un experto en relaciones públicas que tiene que conseguir apoyo económico y político de las instituciones de la sociedad global, que con las características necesarias para un liderazgo asociado con el crecimiento participativo de las bases populares y del barrio.
- Ver más detalles en Sirvent, Toubes y Santos (1987, Cap. IV).
17. Se están diferenciando formas reales de participación asociadas a la incidencia en todos los procesos de la vida institucional, y en la naturaleza de las decisiones, de formas aparentes o simbólicas que generan en los individuos y grupos la ilusión de ejercer un poder inexistente. Es el "como si..." participativo.
- Para más detalles ver: Sirvent (s/f); Sirvent (1988); Sirvent (1990, pág. 252).
18. Para más detalles ver nota 13.
19. Ver nota 1.
20. Se ha señalado en varias oportunidades que muchas veces los intentos de "traducir" el marco teórico en metodologías de acción han terminado por conformar verdaderas corrientes para las cuales la "educación popular" se reduce a una serie de técnicas y dinámicas que se aprenden en talleres, de manera grupal y amena, a través de socio-dramas, lluvia de ideas, tarjetas y juegos, y en donde se aprende colectivamente, sin que nadie enseñe a nadie, partiendo de "la práctica", teorizando sobre ella y volviendo a ella para "transformarla". Las técnicas quedan descolgadas de su marco teórico-metodológico y se convierten en fórmulas absolutas.
- Ver Torres (1988b).
21. Varios autores han señalado que en líneas generales, la investigación en América Latina es una actividad que aún no se integra totalmente al ámbito de la educación popular, ya sea en los centros que se dedican a implementar programas de educación popular como en los institutos y centros de investigación educativa.
- Adriana Delpiano (1990) señalaba la necesidad de profundizar y priorizar las investigaciones en el área de educación popular considerada hasta el presente "...la pariente pobre".
- Sirvent (1988-89-90).
22. Ver entre otros: Beca (1987); Rigal (1990); Sirvent (1988, pp.14 y ss.); Sirvent (1989).

Escuela Pública Popular*

Moacir Gadotti

Universidad de San Pablo

Traducción : *Graciela Batallán*

En las últimas décadas se está realizando en Brasil el esfuerzo colectivo por elaborar teóricamente una nueva orientación sobre educación, vinculando su problemática al movimiento social, sindical, popular y cultural. Esta nueva orientación se refiere a aquello que denomino "escuela pública popular" o "escuela única popular". Se trata de pensar la escuela pública estatal pero con control social, tendiendo a la autogestión escolar.

Las consideraciones críticas y las posiciones desarrolladas hasta aquí (a pesar de la multiplicidad de tesis defendidas) se dirigen hacia dos direcciones fundamentales y opuestas. Se podría decir que una apunta hacia el pasado y la otra hacia el futuro. Que una es conservadora y la otra progresista.¹

Los conservadores se alinean en la defensa de la enseñanza privada, apoyándose en algunas tesis pluralistas sobre la escuela, e incluso una gran parte de ellos defienden hoy una escuela pública burguesa competente. Esto, en cierto modo, muestra –como sustenta Devermal Saviani– que considerar la instrucción privada y pública como modalidades que se contraponen en bloque es un equívoco.

Por otro lado, los progresistas se encuentran mayoritariamente entre los defensores de la escuela pública, aunque también de algunas escuelas particulares y confesionales. No propugnan la escuela pública burguesa, sino una escuela pública creada y sostenida por el Estado, pero autogobernada. Esto es, bajo el control de la sociedad civil, en otras palabras: una *escuela única popular*².

* Este artículo constituye el capítulo 6 del libro *Uma só Escola para todos, Vozes*, 1990.

¿Cuál es la mejor escuela? ¿Cuál es la más verdadera? Según mi punto de vista, el futuro de la educación se encamina hacia la escuela única popular, dado que me parece que ésta es la dirección con menos posibilidades de errar. Esto si aceptamos que no existen verdades absolutas y desde luego acordamos con la percepción de las clases populares. Expondré esta problemática desarrollando algunas tesis concatenadas.

1. El Estado³ es el principal responsable de nuestro atraso educacional

Es particularmente visible el deterioro progresivo de la educación pública en Brasil en las últimas décadas, a pesar de la considerable expansión cuantitativa de las vacantes en el nivel primario. La caída del nivel de enseñanza ha sido usada como argumento por los que defienden la enseñanza privada. Debemos refutar este argumento privatista sin dejar de reconocer las deficiencias de la escuela pública. Como nos alertara Florestán Fernández en el inicio de la década de los '60, democratizar la enseñanza no significa sólo expandir la red de escuelas, manteniendo los "patrones elitistas" y el "privilegio social". "La enseñanza necesita democratizarse en su estructura, en la mentalidad dominante, en las relaciones pedagógicas y en los productos de los procesos educacionales" (Fernandes, s/f.). El deterioro de la educación recorre un camino paralelo al deterioro de la calidad de vida de la mayoría de la población brasileña.

Según el Censo Demográfico de 1980, de los 23 millones de niños con edades entre 7 y 14 años, el 33 % (7,5 millones) no iban a la escuela y de los que asistían, el 27,6% (6,3 millones) se encontraban desfasados en relación a su edad. Esto significa que más del 60% de los niños en edad escolar carecen de un acceso regular a la enseñanza básica que garantiza la Constitución.

Por otro lado, aquellos que tienen acceso a la escuela reciben una enseñanza de baja calidad. El 52% de la población brasileña tiene menos de dos años de escolaridad, lo que en la práctica significa que la mitad de la población es *analfabeta funcional*. Estos datos deben ser relacionados con la situación social de la población brasileña económicamente activa. Según el estudio de Hélio Jaguaribe (Jaguaribe y otros, 1986) el 64,7% de la población económicamente ocupada, incluyendo los trabajadores sin relación de dependencia, se en-

contraba en niveles que oscilan entre la miseria (hasta un salario mínimo) y la pobreza (hasta dos salarios mínimos). Si sumamos el dato de que el 49,6% de la población brasileña tiene menos de 20 años de edad, veremos que el problema de la educación pública es extremadamente grave: un verdadero "problema de seguridad nacional". Pese a que estos datos son conocidos públicamente, los gobiernos que hemos tenido hasta ahora (incluyendo la Nueva República) no tomaron en serio la cuestión de la educación. Si ella fuera realmente considerada merecería *medidas enérgicas*, como las políticas de "shock" que se toman, por ejemplo, contra la inflación, aun a costa de sus discutibles efectos.

2. Es necesaria la participación de la sociedad

La historia reciente de nuestra educación muestra por un lado que el Estado autoritario pretendió resolver los problemas educativos sin la participación popular ni la de los educadores. Esta vía tecno-burocrática fue implementada a través de grandes proyectos o campañas que redundaron en estrepitosos fracasos, tal como el del Movimiento Brasileño de Alfabetización (MOBRAL). Este fue un "movimiento" puramente estatal con fines político-promocionales y de control social de las periferias urbanas y zonas rurales.

Por otro lado, las iniciativas incipientes de los gobiernos llamados "democráticos", trataron de enfrentar el fenómeno del fracaso escolar con *soluciones técnicas*, al partir de una creencia mágica en el poder del Estado. Tal fue el caso del Ciclo Básico del Estado de San Pablo. Estas iniciativas no prestaron especial atención a los problemas de la participación ni de la movilización de la población interesada (padres y alumnos). Muchas veces movilizaron la máquina del Estado para la promoción político-partidaria, tal como antes lo hacía la Dictadura. Sin embargo, no crearon raíces ni a nivel de la organización de los educadores, ni de la organización de los padres, alumnos y de la comunidad.

El fracaso de estas iniciativas no se hizo esperar, a pesar de las buenas intenciones y del esfuerzo de algunos educadores. El caso de San Pablo es típico, dado que en el momento máximo de selectividad de la enseñanza, que es el pasaje del primer ciclo de grados al segundo, el índice de deserción se mantuvo constante. Más significativo aún resulta este dato si se considera que el esfuerzo se había

concentrado no sólo en la preparación del maestro de los grados iniciales, sino también que la promoción del primero para el segundo ciclo era automática. Esto es, que no había reprobación.

Para no quedar en un tratamiento superficial del problema es necesario atacar las causas internas (como la formación del magisterio, mejores salarios, condiciones de trabajo en la escuela pública, etc.), así como las causas externas, entre las que se destaca la organización de padres, alumnos y comunidad. Está claro que el valor atribuido por los padres a la educación es determinante del *fracaso* o *éxito* escolar de los hijos (Borsotti y Braslavsky, 1985). Un programa de educación popular en la escuela pública no puede alcanzar su cometido si no responde primero a las siguientes preguntas: ¿cómo interesar a los padres y a la comunidad? ¿cómo hacer para que dicha comunidad (interna y externa) asuma el proyecto colectivamente? ¿cómo enfrentar la cuestión de la deserción y la discriminación de los alumnos de los sectores populares? La respuesta a estas preguntas debe incluir, necesariamente, en estos programas formas de participación. Por ejemplo, los Consejos de Escuela con carácter deliberativo y los Consejos Municipales de Educación.

3. Transformar la escuela pública estatal en escuela pública popular

Existen hoy educadores que piensan que una escuela alternativa sería una "escuela pública no-estatal". En este modelo, el Estado suministraría los recursos y la comunidad tendría el control. El peligro que veo en esta fórmula es que se basa en la creencia de que el Estado siempre será autoritario ("represión concentrada" en la antigua expresión de Marx). No creen en la posibilidad de la construcción de un Estado verdaderamente democrático. De ese modo lo desligan de su responsabilidad de asumir la educación y, lo peor, ofrecen argumentos para que se instale la llamada enseñanza empresarial cuya lógica se rige por el lucro.

Mi posición sobre este tema fundamental, tanto para la educación brasileña, como creo también para la latinoamericana, es que la enseñanza sistemática, para ser democrática y popular, debería ser enteramente gratuita y universal. O sea, una escuela de libre acceso para todos en todos los niveles, obligatoria en su fase inicial (no menos de ocho años), laica, pública, creada y mantenida por el Esta-

do. Su administración no debería ser burocratizada sino crítica y creativa; en una palabra, *autónoma*, esto es, con la hegemonía de la población.

La educación, junto con la salud, el transporte, la información, el suelo urbano y rural, la alimentación, el trabajo y la vivienda, es un bien social y en consecuencia no puede ser objeto de lucro.

En tanto exista un sistema formal de enseñanza privado (sea confesional o no), no habrá igualdad de oportunidades para todos, porque habrá siempre escuelas para pudientes y escuelas para indigentes. Habrá Asociaciones de Padres y Maestros (APMs) ricas y pobres, comunidades ricas y pobres. Si bien la escuela no acabará con las diferencias sociales, la existencia de la enseñanza sistemática arancelada refuerza las diferencias y es hoy una pieza fundamental en la reproducción de la desigualdad.

Es necesario defender y estimular la *libertad de enseñanza*, tanto en lo que se refiere a promover cualquier forma de enseñanza, como en lo que alude a la posibilidad de manifestar cualquier confesión religiosa o credo político en las escuelas públicas. Este tipo de escuela pública, popular y democrática, sólo puede ser una conquista de la población organizada, y jamás será una donación del Estado capitalista.

En concordancia con esta idea, se inició un gran movimiento por una escuela pública popular, en todos los niveles en la zona este de San Pablo, y cuya historia está comenzando a contarse. Allí viven tres millones de personas, en su mayoría trabajadores pobres de las industrias, del comercio y de los servicios. La escuela pública está siendo construida colectivamente desde 1980 por el llamado Movimiento de Educación de la Zona Este, que moviliza a la población en torno a su derecho a la educación pública. Sus protagonistas —jóvenes, mujeres, trabajadores y niños— "tejen los hilos de una lucha invisible que, al ser reconstruida, permite desmitificar ciertas ideas que conciben a la Historia como una realización de los detentadores del poder a partir del Estado, de los portadores de las grandes ideas y de la acción de grupos minoritarios" (CEDI, 1988).

Existe en América Latina (no solamente en Brasil), un gran *movimiento renovador* que valoriza la experiencia cotidiana y que coloca por sobre de todo la calidad de vida como objetivo educacional. Por lo tanto, prioriza la satisfacción de las necesidades básicas de los sectores populares: salud, vivienda, trabajo y alimentación. Esta orientación no ignora el estado de miseria social y política de las po-

blaciones marginadas. El movimiento social que lo acompaña deberá ejercer una profunda influencia en la concepción misma de la escuela pública latinoamericana.

La escuela está inserta en este contexto de lucha y por lo tanto, en un movimiento histórico más inclusivo. Cada escuela, con sus propias contradicciones, es una versión local de ese gran movimiento histórico-social. Los fenómenos locales, regionales y populares están ligados íntimamente a la problemática internacional. El problema de la escuela pública es, en gran parte, el problema de volver popular el espacio de lo "público", de insertar lo popular dentro del interés nacional (Chauf, 1986). Lo comunitario y lo popular es un verdadero signo de los tiempos. Anuncia una nueva voluntad política que reubica al Estado en su función de servicio a la población, y no al contrario⁴.

4. La nueva ley de directrices y bases de la educación nacional representa una oportunidad para la escuela pública

La lucha por mejorar la enseñanza pública es antigua. Su historia tiene avances y retrocesos. A pesar de que los republicanos del final del Imperio ya habían levantado la bandera de la escuela pública, es recién en 1924, con la creación de la Asociación Brasileña de Educación (ABE) que se libró la primera gran batalla. Los Pioneros de la Nueva Educación pudieron incorporarla definitivamente en el texto constitucional de 1934, pero la primera derrota llegó con la legislación autoritaria del gobierno de Getulio Vargas. La lucha por la enseñanza libre y gratuita resurge hacia fines del Estado Nuevo. Este proceso dura quince años y finaliza con un acuerdo (o traición, según Florestán Fernandes) con los privatistas. El acuerdo concretado en la Ley de Directrices y Bases de Educación Nacional de 1961, significó un avance que la política educacional del régimen militar posterior al '64 abortó. La dictadura consagró la política de privatización de la enseñanza, en particular de la enseñanza superior. En 1963, sólo el 20% de la misma era arancelada; actualmente, ese índice sobrepasa el 80%. Hoy existe un matrimonio perfecto entre los intereses del Estado capitalista y los intereses privados en la educación superior. Entre ellos son conocidas las redes de escuelas de periodismo y las fundaciones privadas que reciben grandes volúmenes de recursos gubernamentales.

Desde luego no se trata de reproducir ahora la lucha de los Pioneros de la Educación Nueva de las décadas del '20 y del '30, ni tampoco los métodos de discusión de la Ley de Directrices y Bases. Sería imposible, por otra parte, rehacer el camino de las Convenciones Obreras en Defensa de la Escuela pública de la década del sesenta. La coyuntura es otra. Afortunadamente los educadores y los estudiantes brasileños ya disponen de organizaciones lo suficientemente fuertes como para enfrentar esta batalla. Es interesante en este sentido recordar las luchas por la reglamentación del anteproyecto para la reforma universitaria del MEC. Además de la Asociación Nacional de Docentes de Enseñanza Superior (ANDES) y de la Federación de Asociaciones de Servidores de Universidades Brasileñas (FASUBRA), también cabe mencionar la lucha de entidades (educativas y afines) y del movimiento sindical y popular que viene defendiendo la enseñanza pública y gratuita, como Confederación de Profesores del Brasil (CPB), la Unión Brasileña de Estudiantes Secundarios (UBES), la Unión Nacional de Estudiantes (UNE). A ellas se agregan la Asociación Nacional de Educación (ANDE) y la Asociación Nacional de Postgrado en Educación (ANPEd). Sólo falta desarrollar entre ellas una articulación orgánica, que en 1987 fue favorecida por la Constituyente, con la creación del Foro Nacional de Educación en Defensa de la Enseñanza Pública y Gratuita. Este foro continuó con los objetivos de coordinar y acompañar la discusión de la nueva Ley de Directrices y Bases, así como de posibilitar la organización y la movilización popular.

5. Una propuesta táctica para comenzar: universidad pública para alumnos de escuela pública

Además de las propuestas de dichas entidades, existen grupos de estudio y eventos académicos en los partidos políticos y en la Universidad que, a través de la reflexión, están profundizando el tema. Sin embargo, las propuestas realmente osadas no son muchas. Con la intención de debatirlas, me gustaría sugerir otra que, aunque considero simple, puede resultar polémica. Transitoriamente y hasta conquistar la unificación escolar, propongo luchar para que el acceso a los estudios superiores sea prioritariamente para aquellos alumnos que provienen de la escuela pública (en su nivel primario y secundario), eliminando progresivamente los exámenes y promover, desde ya, en la universidad pública la creación de un gran movimiento histórico-social de recuperación de la educación pública como un todo.

La situación de la enseñanza pública llegó a tal punto de deterioro que las medidas paliativas de nada sirvieron. La escuela privada de carácter puramente empresarial, gobernada por la lógica del lucro, en una sociedad verdaderamente democrática debe desaparecer, así como la escuela pública estatal que sirve únicamente para legitimar el poder de la clase dominante burguesa. Es por ello que proponemos una escuela pública popular, cuyas características básicas enunciaremos más adelante. Mientras ello no ocurra, no podemos destinar recursos públicos para instituciones privadas en nombre de la "libertad de enseñanza". Garantizar la libertad de enseñanza significa que las escuelas confesionales puedan difundir libremente sus ideologías, pero contando con sus propios recursos o los de quienes suscriben sus credos, y no a costa del paternalismo del Estado y de los recursos que destina a la enseñanza privada.

La educación es un *derecho conquistado* por el régimen burgués y no un objeto de consumo. El fin de la iniciativa privada que practica la acumulación capitalista y el pillaje vendiendo la educación, es también una conquista de la sociedad democrática que aún no hemos alcanzado entre nosotros. En la historia reciente de la educación brasileña, el ejemplo de las buenas escuelas confesionales ha sido usado por estos traficantes para justificar sus negocios. La Ley de Directrices y Bases de 1961, bajo el pretexto de la "defensa de la libertad de enseñanza", abrió un camino para que la iniciativa privada explotara comercialmente el campo de la educación, coartando en la práctica el desarrollo de la escuela pública. La escuela pública en todos los niveles es de fundamental importancia en la lucha de las clases trabajadoras. Ella goza aún, entre nosotros, de una relativa autonomía y es un ámbito para la contienda por una sociedad igualitaria con la presencia y la voz de los trabajadores. Este espacio muestra su importancia, ya que los medios de comunicación social (en especial la televisión), están dominados casi enteramente por los intereses de la clase burguesa.

La importancia de la escuela no sólo está en que ella sea un *espacio de lucha* privilegiado, sino también en que sea el lugar privilegiado donde el trabajador pueda elaborar su cultura, desarrollar sus intereses y prepararse intelectualmente para enfrentar el gran desafío de transformarse de gobernado en gobernante. Para esto, el profesor deberá convertirse en un educador popular. Evidentemente, esta propuesta no está en la tradición de la escuela pública burguesa. Sin embargo, es en esta *vieja escuela* donde tendrá lugar la contradicción, generando la *nueva escuela* orientada hacia los intereses de las ma-

yorías trabajadoras. Pero para que esto ocurra es necesario que ella permanezca y que su acceso esté permanentemente garantizado.

Las clases populares no tienen acceso a la educación en los diversos niveles. Su única oportunidad es conquistar la escuela pública. Todos estamos de acuerdo en que a la enseñanza superior pública concurren casi exclusivamente los sectores privilegiados de la sociedad. En 1981, de los aspirantes para ingresar a la FUVEST, el 73,9% no trabajaban. Del 26,1% de los que trabajaban todo el día, solamente fueron convocados el 10,4%. Del 43,1% de los que hicieron el secundario en la escuela oficial, fueron aprobados el 41%. Entre los que provenían de colegios particulares (el 41,1%), fueron llamados el 46,3%⁵.

Es necesario invertir valientemente esta situación y luchar por su conversión. Se debe superar definitivamente la política educacional de la dictadura, que fue la política de la privatización. Mi propuesta es que la universidad pública sea destinada a aquéllos que asistieron a la escuela pública desde el principio. Para dar *oportunidades iguales* a todos, el Estado debe ofrecer *condiciones diferenciales* favorables para aquéllos que no fueron beneficiados hasta ahora.

6. Esto supone un sistema nacional integrado de enseñanza pública

La superación de la dicotomía entre enseñanza pública y enseñanza privada requiere de la creación de un *sistema nacional articulado de enseñanza pública*, que hoy es inexistente. Esta dicotomía se expresa en el desmembramiento entre la enseñanza básica y la enseñanza superior pública. Por eso, las universidades deben articularse inmediatamente en un gran movimiento de recuperación y moralización de la escuela pública como un todo, comenzando por casa. Creo que un buen inicio para la moralización de la Universidad es ocuparse de la enseñanza pública elemental. No es posible que la universidad continúe, como en el régimen autoritario, absolutamente indiferente a la situación alarmante de la enseñanza básica. Sería mejor cerrarla. ¿Por qué no responsabilizar de la actualización y capacitación del magisterio a las universidades públicas, y suprimir esa estructura burocrático-fisiológica de los llamados "órganos centrales" de las Secretarías de Educación?

Estos órganos deberían, al menos, ser descentralizados y acercarse a las escuelas. La mayoría de sus técnicos, profesores en comisión de servicio, deberían regresar a las aulas. No porque esos técnicos

sean incompetentes —aunque muchos suelen serlo—, sino porque al ser nombrados por la inercia política, sumada a la política educacional de la dictadura que “hizo crecer la cabeza faltando pies”*, el poder de dichos técnicos se amplió en detrimento de la autonomía escolar (Gadotti, Freire y Guimaraes, 1985).

Por otra parte, esto no significa que la Universidad sólo tenga que enseñar. No, el sistema educacional debe ser un camino de doble mano. La universidad tiene mucho que aprender en ese proceso de capacitación y actualización, como quedó demostrado en los numerosos cursos realizados a través de los convenios entre la Secretaría de Educación del Estado de San Pablo y la Unicamp (Universidad de Campinas). Las universidades se encuentran demasiado encerradas en sí mismas, preocupadas por sus problemas y su propia “crisis”. Dado que la educación es una totalidad, parece inevitable que la superación de la crisis educacional deba surgir de la resolución conjunta de toda su problemática (Gadotti, 1985).

Esta propuesta puede apenas ser útil para iniciar un debate. La defiendo porque veo en ella algunas *ventajas*. La principal es que sería una oportunidad para mejorar la enseñanza pública, sobre todo la elemental. Las clases medias que no se encuentran en condiciones para pagar estudios superiores privados procurarían matricular a sus hijos en las escuelas públicas, forzando al gobierno a ampliar la oferta de vacantes y mejorar la calidad. Por otro lado, estimularía a los alumnos provenientes de las clases populares a continuar sus estudios hasta la enseñanza superior, lo que es hoy un sueño remoto. Aquellas escuelas superiores confesionales que se dicen sin fines lucrativos serían estimuladas progresivamente a sumarse a las escuelas *públicas y laicas*.

Como dice José Arthur Gianotti (1986), “nadie está proponiendo que todas las escuelas privadas y confesionales se vuelvan laicas tan pronto reciban fondos públicos, pero no tiene sentido que el dinero del pueblo sirva para legitimar delitos contra la libertad de pensamiento. De ahí la necesidad de que los fondos sean públicamente gastados, de tal modo que un grupo confesional pierda el control de su escuela si pide socorro financiero al Estado. La escuela es de ellos: o mantienen su independencia o se unen a un esfuerzo colectivo por la educación nacional”.

* Se refiere a la hipertrofia de la burocracia escolar. (Nota del Traductor).

Algunos podrían objetar que esta propuesta conduciría a un deterioro de la *calidad de la enseñanza* universitaria. Yo argumentaría en contra, afirmando que no será porque las clases populares tengan acceso a la enseñanza superior que ésta bajará de calidad. En otras oportunidades, el argumento de la calidad de la enseñanza ha sido usado para impedir el acceso de estas clases a la universidad. Recuerdo que en 1911 las Facultades de Medicina y de Derecho de Río de Janeiro instituyeron exámenes de ingreso justamente porque estaban preocupadas con el número de aspirantes. No querían extender las ventajas del título de “doctor” para muchos, a fin de garantizar el privilegio de pocos. El argumento utilizado por estas Facultades fue precisamente la defensa de la calidad de enseñanza.

La viabilidad de una propuesta como la que he enunciado sólo es posible en la medida en que ella sea asumida por el movimiento social.

7. Escuela única, omniforme, unificada, ¿uniforme, no!

La cuestión de la escuela pública no se reduce a los problemas de acceso y la permanencia, como sostienen algunos educadores, sino que éstos son indisociables de la calidad de enseñanza. El punto está en respondernos la pregunta sobre qué escuela queremos.

Según afirma Lorenzo Luzuriaga, en su libro *Historia de la instrucción pública*, la educación pasó por diversas fases históricas: la educación pública religiosa, que —propuesta por la reforma protestante (siglo XVI)— buscaba la formación del “cristiano”; la educación pública estatal de la época del “iluminismo” y del “despotismo ilustrado”, cuyo objetivo era la formación del “súbdito” —en particular del militar y del funcionario— (siglos XVII y XVIII). A ésta le sucedió la educación pública nacional fruto de la Revolución Francesa, basada en los principios de laicidad, gratuidad, universalidad y obligatoriedad, cuyo objetivo era la formación elemental, cívica y patriótica del “ciudadano” (siglos XVIII y XIX). Luzuriaga agrega luego la educación pública democrática, predominante en la primera mitad del siglo XX y cuyo objetivo era la formación del “hombre integral”. No obstante, este autor no hace un análisis político-ideológico de la educación y es por ello que se equivoca cuando sugiere que la educación pública de la segunda mitad del siglo XX será “supranacional y universal, bajo la égida de la UNESCO” —su obra es de 1950.

Por el contrario, es evidente que la burguesía no tiene un proyecto de educación *para todos*. Como ya decía Marx “eso de la educación popular (para todos) a cargo del Estado (burgués) es completamente inadmisibile” (las expresiones entre paréntesis son nuestras). Debe recordarse que la burguesía al llegar al poder apartó a la Iglesia de la instrucción pública para legitimar su visión del mundo a través de ella. Esa educación era “popular” tan sólo en lo que concierne al *disciplinamiento* (objetivo de la escuela pública burguesa) de las clases populares, para que tuvieran una fe servil en la clase dirigente del Estado y –al asimilar su ideología– resultara más fácil convertirla en una masa de mano de obra al servicio de la acumulación capitalista. Sólo una educación socialista puede ser verdaderamente democrática y popular, esto es, universal.

No se puede negar, con todo, la posibilidad de avances en el interior del Estado burgués. Para esto es necesario ampliar la hegemonía (control, dirección) de la sociedad civil en la educación pública, “retirándola de la tutela del Estado”, como decía Marx. Es imprescindible hoy quitar al Estado el control del proceso educativo, para que éste sea ejercido por la sociedad civil organizada. En dicho proceso la educación pública puede ejercer un papel importante en la construcción de una efectiva *soberanía popular*, articulando la lucha pedagógica con la lucha social, tras el objetivo de emancipación de la sociedad. Es preciso romper con la concepción tecnoburocrática y empresarial de la escuela pública que privilegia la racionalización, la burocratización, la división social y técnica del trabajo y la fragmentación del saber.

Una escuela pública popular deberá tener una gestión democrática –iniciándose como cogestión– y pretender llegar a una verdadera autogestión. Si hoy fuera posible, la autogestión ya. Esta propuesta supone la creación de Consejos Populares, democráticamente elegidos y con carácter deliberativo, en todos los niveles (municipal, provincial y nacional). Su principal tarea deberá ser promover la educación popular a través de planes de educación con carácter popular, y no sólo fiscalizar el cumplimiento de la ley, como hoy ocurre con los Consejos de Educación. Estos Consejos Populares bregarán por una educación descentralizada, crítica y creativa. Al Estado (en todos sus niveles) le cabría la tarea de garantizar la ejecución de dichos planes aportando los recursos que serán controlados por la base.

Primitivo Moacyr, analizando el nacimiento de la instrucción pública del Estado de San Pablo en el siglo pasado, constata la respon-

sabilidad que tenía la Municipalidad, sobre todo en la fiscalización de las escuelas. Había varios tipos de escuelas públicas: “pre-escolar”, “compensatoria”, “escuela piloto”, el “campo escolar o reunión de escuelas”, “escuelas provisorias”, “escuelas aisladas” y las “escuelas normales”. Muchos de los problemas de esas escuelas que él señala para ese tiempo, persisten hasta hoy: falta de condiciones materiales y falta de capacitación de profesores. Sin embargo, lo que llama la atención en la extensa obra de este autor es que aquellas escuelas estaban más próximamente fiscalizadas por la comunidad (y no por una burocracia centralizada como hoy). La Cámara Municipal ejercía un papel directamente educativo a través del nombramiento de los “inspectores”, agilizando así la solución de los problemas.

La escuela popular, defendida desde la Proclamación de la República por el discurso oficial como expresión de la “igualdad de oportunidades educacionales” y del “derecho de todos a la educación”, enfrentaba el problema de la *diversificación* escolar. Frente a esto, creció cada vez más la lucha popular por una escuela *unificada*, la que, no obstante, acabó siendo reducida a una escuela *unificadora*, *burocratizada* e incompetente.

La *escuela pública popular* debe rescatar la calidad de la escuela controlada por la comunidad, donde las decisiones queden en sus manos y no se entregue a los devaneos y al lirismo tecnológico de los planificadores. Es el rescate de la autonomía de cada escuela.

Es claro que el término “autonomía” tiene muchos significados. Tecnócratas, anarquistas, comunistas, proletarios, humanistas y científicos lo utilizan en una pluralidad de sentidos. Para unos significa “descentralización” (los tecnócratas), para otros negación del Estado (los anarquistas). Para unos ésta se reduce a la creación de “consejos”, y para otros en una “manera de ser”. No queremos optar por ninguna de ellas. No podemos separar la idea de la autonomía de su sentido político y económico. Esto es capacidad de decidir, dirigir, controlar, por lo tanto, de *autogobernarse*. Como acostumbra decir Marilena Chauí, “de afirmar derechos y crear deberes”. Ser plenamente ciudadano.

Esto implica la participación de la comunidad escolar y no-escolar en las decisiones. Por cierto, la elección directa de los directores de escuela sería una garantía de que las instituciones escolares fueran menos uniformes y tuvieran un mínimo de comportamiento democrático.

Una *escuela pública autónoma* tiene mejores oportunidades de

garantizar la calidad de la enseñanza que una escuela sumisa, obediente y burocratizada. La escuela pública estatal, como ocurre hoy, es realmente de mala calidad y extremadamente burocratizada. Es preciso ampliar sus propias posibilidades para elaborar su proyecto pedagógico. Autonomía no significa escuela pobre y abandonada. Significa que el Estado aporte los recursos materiales y humanos para que la escuela pueda ser realmente escuela democrática y no optar por la miseria. Escuela popular no significa abandono.

Para evitar el *regionalismo* será necesario que la descentralización sea articulada con un plan más amplio, que se modificará con el avance de las fuerzas populares. Es preciso evitar también el *corporativismo* que coloca ante todo la cuestión: "¿cuánto voy a ganar?". No significa que este problema sea secundario, sino que debe enlazarse con los fines de la escuela.

Los liberales tratan de reducir la cuestión de la escuela a una cuestión presupuestaria. Sólo una sólida formación política evitará reivindicaciones corporativas que aíslan a la educación de la problemática social. La educación no se agota en sí misma, sino que está ligada a la sociedad, a la cuestión de la tierra (reforma agraria), al endeudamiento interno y externo, a la naturaleza del Estado, al desempleo, a la salud, a la falta de transporte, a las condiciones de supervivencia, etc.

Sólo una educación pública realmente popular podrá promover cambios. Esto exige, ciertamente, el fortalecimiento de la sociedad civil que reúne las diversas categorías de educadores y trabajadores de servicios públicos educacionales. Se debería evitar la pulverización de la educación pública, como lo propone la burguesía y tal como la presenta, por ejemplo, el economista norteamericano Milton Friedmann. Este autor defiende en los Estados Unidos el retorno a las escuelas parroquiales del siglo XVIII y la privatización de la enseñanza bajo el control de los padres.

Una escuela pública popular deberá ser una escuela de tiempo integral para alumnos y profesores, en la cual el trabajo y la recreación estén unidos. El trabajo infantil sólo puede ser formativo si es articulado con el trabajo intelectual. Desde temprano el niño debe habituarse al trabajo manual, pero superando la dicotomía entre éste y el trabajo intelectual, entre la educación formal y la educación no-formal. Fuera de este contexto formativo, el trabajo infantil debería ser abolid.

En una sociedad democrática todo trabajador que estudia necesita

reducir su tiempo de trabajo. El número de estudiantes trabajadores aumenta día a día, en tanto las alternativas que se les ofrecen hasta ahora (cursos complementarios, cursos nocturnos) no resuelven el problema de su rendimiento escolar. Una propuesta nueva es la que sostiene João Cardoso Palma Filho (1987), con la reducción de la jornada de trabajo para el estudiante trabajador. Según dicho autor, "esa jornada no debería ser superior a las seis horas diarias y a las empresas les sería permitido abonar el salario-educación sin necesidad de crear nuevos impuestos".

En la primitiva educación asistemática la escuela era libre, ligada a la "recreación", a la "alegría", basada en la convivencia, la comunidad, el diálogo, la tradición oral, el arte y la cultura. La enseñanza era transmitida por la demostración práctica. El maestro era aquel que daba testimonio y mostraba lo que sabía hacer.

La Iglesia fue la primera institución en utilizar la escuela como aparato ideológico en la formación del Estado teocrático. Nada más unitario que la escuela catequística de los primeros cristianos. Sin embargo, recién fue la Revolución Francesa la que dio estructura a la concepción de la escuela unitaria como forma de educación única estatal. Cuando el Estado burgués se convirtió en educador, el desarrollo de la personalidad se hizo posible por la participación en el desenvolvimiento del Estado, ese "espíritu absoluto", en la expresión de Hegel. El educando solamente necesitaba repetir *a posteriori* un conocimiento ya concluido y sistematizado para él, aspectos éstos que revelan el carácter acríptico y "burgués" de esta concepción de escuela. La escuela única de la burguesía era, en la práctica, una escuela discriminatoria: científica y política para la burguesía y religiosa para las clases populares. O sea, una escuela crítica y creativa para los burgueses y una escuela uniformizadora para las clases populares.

La idea de una *escuela única* evolucionó hacia la *escuela democrática*. En un manifiesto publicado en 1918, un grupo de educadores franceses la definía como una escuela que reúne "las humanidades con la enseñanza profesional" e igual "para ricos y pobres". Esta escuela, decían, "no es compatible con la escuela libre y privada, ni tampoco es la escuela uniforme". La escuela única, socialista y democrática, en la concepción gramsciana, debe ser "crítica y creativa" y, por lo tanto, esencialmente cuestionadora. Deberá superar la dicotomía entre la teoría y la práctica; el saber y la conciencia, el acto de aprender y de enseñar; el conocimiento conocido y el nuevo, el saber

popular y el erudito, la formación escolar y la no-escolar, etc., que son las dicotomías de una escuela burguesa.

Gramsci al proponer la escuela unitaria, plantea la superación de la escuela burguesa que forma a unos para ser gobernantes y a otros para ser gobernados. La nueva escuela formará trabajadores capacitados tanto para trabajar como para gobernar. Sintetiza esta idea en la fórmula: "técnico + político".

Una *escuela única popular* no deberá ser confundida con la escuela uniformante que reproduce cabezas en serie; por el contrario, deberá ser el lugar de un pluralismo de ideas, una escuela moderna, alegre, eficiente, científica, seria, democrática, crítica y comprometida con el cambio. Una escuela movilizadora, centro irradiador de cultura popular, a disposición de toda la comunidad, no para consumirla, sino para recrearla.

La escuela liberal burguesa posee un fin en sí misma como difusora del conocimiento, buscando la racionalidad instrumental en detrimento de los fines ético-políticos. Como decía el educador liberal John Dewey: "el fin político de la educación es más educación". Al contrario, en la concepción dialéctica y popular, el saber adquirido en la escuela, imprescindible para el cumplimiento de sus objetivos, no es un fin en sí mismo sino un instrumento de lucha. El fin de la educación, en la óptica socialista, es la formación de la conciencia crítica y la organización para la transformación social.

8. Las fuerzas que podrán construir la escuela pública popular

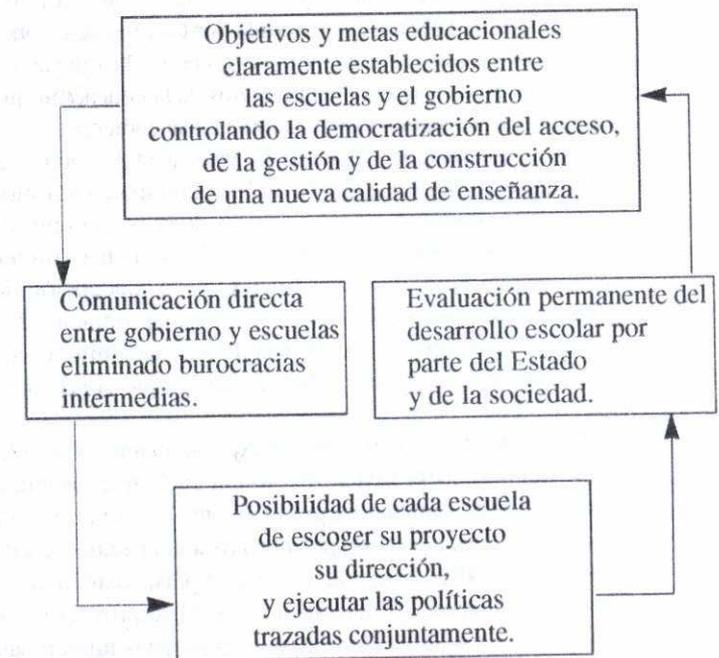
La necesaria transformación de la educación nacional precisa aglutinar, antes que nada, a las fuerzas que hasta ahora lucharon por una educación igualitaria, democrática y de buena calidad.

Identificamos esas fuerzas en torno de *dos movimientos básicos*: por un lado, *el movimiento en defensa de la educación pública* y por otro *el movimiento por una educación popular*. El primero ha estado dedicado a la educación escolar formal, mientras que el segundo, al sector de la educación informal y a la educación de jóvenes y adultos. Unir esas fuerzas enraizadas en nuestra historia de la educación, es para nosotros una estrategia necesaria para realizar con éxito la *revolución democrática* en la educación. El aislamiento y el antagonismo entre esas fuerzas paraliza el avance en pos de la universalización y de la transformación de la educación del Brasil.

La estrategia unificadora se basa en la constatación de que los proyectos educacionales, por mejores que sean, si son elaborados solamente por especialistas y no están enraizados en el movimiento vivo de la educación, estarán destinados al fracaso.

En 1989 realizamos una investigación para el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas (INEP) mostrando, con claridad, la existencia de esas dos grandes fuerzas vivas en la educación brasileña. Cualquier nuevo proyecto deberá considerarlas y sumarse a ellas.

CUATRO PRINCIPIOS BASICOS ARTICULADOS PARA LA ESCUELA PUBLICA POPULAR



Notamos que esas dos fuerzas han estado presentes a lo largo de toda nuestra historia de la educación. El primer enfrentamiento se

dar por fruto la construcción de un movimiento como fuerza impulsora de cambio que, al mismo tiempo, logre la necesaria unidad.

BIBLIOGRAFÍA

- BEISIEGEL (S/F) *Estado e Educação popular*, pp. 27-58.
 BORSOTTI, Carlos y BRASLAVSKY, Cecilia, (1985), "Hacia una teoría del fracaso escolar en familias de estratos populares", en REICHER, Felicia y NAMO DE MELLO, Guiomar (org.), *Educação na América Latina: os modelos teóricos e a realidade social*, Cortez y Autores Asociados, San Pablo, pp. 203-229.
 CARDOSO PALMA FILHO, João, (1987), "Jornada de trabalho melhor pode melhorar o desempenho escolar", en *Folha de São Paulo*, 11 de enero, San Pablo, pág. 28.
 CEDL (1988), "O caminho da escola, luta popular pela escola pública", *Cadernos do CEDL*, No 15, cuarta parte, diciembre, San Pablo.
 CHAVI, Marlina, (1986), *Conformismo e Resistência: aspectos de cultura popular no Brasil*, Brasiliense, San Pablo.
 FERNANDES, Florestán "A democratização do ensino", en SPENCER, Roque y MACIEL DE BARROS (org.), *Diretrizes e Bases da Educação*, pp. 162-164.
 FUVEST, (1981), Informe publicado en el *Diário do Povo*, 17 de mayo, Campinas, San Pablo.
 GADOTTI, Moacir, (1985), *Educação e compromisso*, Parus, Campinas, pág. 116.
 GADOTTI, Moacir, Paulo y GUMARÃES, Sérgio, (1985), *Pedagogia: diálogo e conflito*, Cortez y Autores Asociados, pág. 104.
 GIANOTTI, José Arthur, (1986), "Por una nova escola pública", en *Folha de São Paulo*, 20 de septiembre, San Pablo, pág. 3.
 JAGUARIBE, Hélio y otros, (1986), *Brasil, 2.000: para um novo pacto social*, Paz e Terra, San Pablo.
 PAIVA, Vanilda, (S/F), *Educação popular e educação de adultos*, pp. 53-155.
 TORRES, Maria Rosa, (1985), *Nicaragua: revolução popular, educação popular*, Editora Linca, México, pág. 90.

NOTAS

1. Retomamos, en este capítulo, lo que venimos defendiendo en diversos momentos y, más específicamente, en el texto elaborado para la maestría en la PUC/PS en 1987 con el título: "Una sóla escuela para todos: escuela pública popular". Esas ideas fueron expuestas y discutidas en varios congresos en los últimos años. Publiqué una primera versión en el primer número de la revista *Educação Municipal*, Editorial Cortez, en 1988.
2. La expresión "escuela popular" fue usada por primera vez de modo sistemático y militante como categoría pedagógica por los intelectuales y educadores latinoamericanos en la lucha por la *escuela pública*, en el fin del siglo pasado y comienzos de este.
3. Concebimos el Estado—siguiendo a Gramsci—como la suma de la *sociedad civil* y (Beisiegel, *s/f* y Vanilda Paiva, *s/f*).

dio entre *Ratio Studiorum* de los iniciadores de la educación jesuita brasileña y el *movimiento humanista* que culminó con las *Reformas Pombalinas*, a mediados del siglo XVIII. La expulsión de los jesuitas del Brasil en 1759 fue la prueba de esta confrontación. Quien sufrió las consecuencias del conflicto fue la educación brasileña. Como dijimos, en el siglo pasado y bajo la influencia de la Revolución Francesa, surge el movimiento por la *escuela pública liberal*, con Rui Barbosa como su mayor representante. El propósito adoptar en el Brasil el modelo norteamericano. Recordemos que la Revolución Francesa propugnaba una *escuela pública nacional*, laica, gratuita, universal y obligatoria, con el objetivo de formar al *ciudadano* y superar tanto a la *escuela pública religiosa* (cuyo objetivo era la formación del *buen cristiano*, como afirmaba Lutero), como a la *escuela pública estatal* (cuyo objetivo era la formación del *subdito*, en particular del militar y del funcionario).

En la primera mitad de este siglo surgió el conflicto entre la *enseñanza pública* y la *privada*, la primera defendida por los liberales, como Fernando de Azevedo y Arnísio Texeira, y la segunda por la Iglesia, en particular la católica, y por los nuevos empresarios de la educación que encontraban en esa instrucción una justificación para su comercio.

Hoy, sin embargo, no podemos encarar la enseñanza privada y la pública como dos modalidades separadas que se contraponen en bloques. En ambos sistemas encontramos defensores de la escuela pública. No la escuela pública burguesa, sino una escuela con *carácter popular* y con una nueva *función social*. En esta nueva concepción de educación, el papel específico de la escuela no es la apropiación individual de conocimiento, sino la generación de un conocimiento alternativo ligado a una nueva calidad de vida, que busque el refuerzo de la solidaridad de clase.

Esa unión de fuerzas desembocaría en lo que llamamos *Escuela Pública Popular*, quebrando la actual dicotomía entre la enseñanza pública y la privada. Esta escuela será gradualmente superada por un *Sistema Unificado de Educación Pública*, cuyo antecedente se encuentra en la propuesta de las 27 entidades de la V CBE realizada en Brasil, en la primera semana de agosto de 1988. Ese proyecto podría ser el puntapé inicial que unificaría las luchas de las numerosas entidades aquí analizadas, superando el aislamiento y la fragmentación, y conservando, al mismo tiempo, su autonomía.

La discusión de esas entidades en torno a la nueva Ley de Directrices y Bases (LDB) y el futuro Plan Nacional de Educación, puede

dad de contrarios no necesariamente antagónicos. Sin las presiones de la sociedad civil, la sociedad política no cambia; la política sin la conciencia crítica de la sociedad civil se torna dictadura.

4. Como dice Rosa María Torres (1985) "el éxito o el fracaso de una acción educativa no se enraíza, en última instancia, en cuestiones económicas o técnicas, sino en la existencia o no de una firme voluntad política con capacidad para organizar y movilizar al pueblo en torno de un proyecto educativo".

5. Un informe de la FUVES (1981) lo comprueba: "los estudiantes pobres son una minoría en la USP".

Educación popular y reestructuración económico-política:

El caso argentino

Isabel Hernández

Gustavo Fischman

Universidad de Buenos Aires

Introducción

La Educación Popular ha tenido y tiene un escaso desarrollo en la Argentina, fruto de nuestra controvertida historia política. Si bien el debate en torno al concepto se inició tempranamente entre nosotros¹, la Educación Popular como Movimiento, nunca llegó a generar en nuestro medio una corriente de peso, ni en lo político ni en lo pedagógico. Sobre todo si la comparamos con el desarrollo alcanzado en otros países de América Latina (Chile, Perú, Brasil), o incluso en algunas sociedades capitalistas centrales, donde se la conoce con el nombre de Pedagogía Crítica o Radical (Giroux, 1990).

Por el contrario, en nuestro país, día a día ganan consenso las posturas que, desde un marcado escepticismo, o una pasiva resignación, ubican al Movimiento de Educación Popular en el terreno del pasado, o curiosamente en el de una mal conceptualizada "utopía" (Tamarit, 1990). Este pesimismo refuerza en gran medida entre los educadores. La aceptación pasiva de la "cultura del ajuste": manifestación cotidiana del elevado costo social al que nos someten las actuales políticas de reestructuración económica.

No pretendemos con esto minimizar la gravedad de la crisis estructural, ni desconocer por otra parte, las críticas que con fundamento se le han formulado al Movimiento de Educación Popular, sobre todo en lo concerniente a su soporte teórico metodológico (Torres, R.M., 1988). Por el contrario, nos proponemos encarar y replantear estos temas recuperando el lenguaje crítico, el que, sin apelar al voluntarismo, nos permita, por un lado, "repensar" nuestra sociedad; y por otro alimentar nuestra comprensión de los procesos educativos, en su relación con los intereses específicos de los sectores populares, cada vez más postergados por el "ajuste".

Por ello pretendemos retomar aquí algunos ejes de discusión sobre temas que, a nuestro juicio, no han sido suficientemente abordados por la pedagogía crítica, y cuya problemática tampoco resulta saldada en el marco de la praxis política y educativa del Movimiento de Educación Popular en América Latina, muy especialmente en la Argentina.

Por lo tanto, no se trata de analizar en forma exhaustiva el contexto en el que tienen lugar nuestras reflexiones, ni de describir los factores estructurales de incidencia en el campo educativo, tarea que por otra parte, también ha sido objeto de nuestro análisis en algunos trabajos anteriores (Hernández, et. al. 1985; Hernández, 1987; Fischman-Hernández, 1990 y 1991).

Restringimos el espacio de este capítulo al abordaje de algunos aspectos puntuales, los que a nuestro entender y en esta coyuntura nos ofrecen una clave para interpretar el momento de reflujo por el que parece atravesar el Movimiento de Educación Popular en nuestro país. Nos referiremos entonces a tres grandes problemas:

- a. la relación entre las experiencias de Educación Popular y la práctica educativa formal o institucionalizada;
- b. el actual comportamiento político y gremial del sector docente, y
- c. el carácter de "lo popular" en nuestro medio.

1. Sistema Educativo formal y educación popular

Mucho se ha hablado y escrito en los últimos años acerca de la potencialidad democratizadora de la educación y del papel que a los distintos agentes educativos les cabe en dicho proceso. Hoy sin embargo, resultan tan deficitarias las políticas sociales del Estado y es tan fuerte el embate de la "ideología" del "fin de las ideologías" (Fukuyama, 1990) que hasta se pone en entredicho el remanido y consagrado "derecho" a la educación pública y gratuita".

Argentina es un país que hasta hace una década ostentaba un nivel educativo comparable con el de cualquier sociedad central, y buena parte de sus indicadores macroeconómicos acompañaban este fenómeno. Obviamente, el país no revestía en este rango exclusivamente por gracia y gentileza de nuestros sectores dominantes, sino que aquella situación fue en buena medida el fruto de una historia de luchas, conflictos y demandas a partir de los cuales aún hoy podemos contabilizar importantes conquistas en favor de los sectores populares.

Sin duda la posibilidad de concurrir a la *escuela* se consideró siempre como una conquista inexpugnable de las mayorías trabajadoras, y hoy más que nunca, la *Escuela Pública y gratuita* es atacada, restringida, y convoca casi exclusivamente a los sectores comunitarios de mayor deterioro social y empobrecimiento económico.

Sin embargo, estos mismos grupos que a través de la historia de nuestro país apostaron masivamente a los beneficios de la educación como un medio idóneo para la obtención de bienestar y hasta cierto punto de ascenso social, hoy asisten desorientados y desorganizados al recorte, y a veces al despojo, de este elemental derecho.

Obviamente la desmovilización política general de nuestra sociedad no es ajena a este hecho. Pero creemos que tal situación se ve agravada en parte por la actual desorientación del sector docente, el que, aquejado por embates sistemáticos sobre sus salarios, no logra convocar, movilizar, articular alianzas, ni conciliar intereses con sus inmediatas bases de apoyo: los alumnos y la comunidad. Con lo cual tampoco se logran articular *estrategias* válidas en resguardo de los intereses básicos de ninguno de los sectores involucrados.

Entendemos que tal situación es por un lado producto de la coyuntura, y por otro, responde al divorcio que históricamente ha mantenido buena parte de los docentes del Sistema Educativo Formal frente los intereses de los sectores populares, tanto en el plano macropolítico, como en el de la vida cotidiana de las instituciones escolares.

Esto explica el hecho de que, en nuestro medio, la Educación Popular como movimiento contemporáneo se haya definido, desde los educadores políticamente comprometidos, como el "deber ser": un sentido abstracto, que marca "la meta" que debe alcanzar la práctica social educativa ligada a la transformación social. Es decir, nunca se la entendió *desde lo concreto*, desde un diagnóstico de nuestro sistema educativo nacional y desde la realidad de sus protagonistas.

Lo curioso es que tampoco se hizo una lectura fidedigna en el ámbito no-formal del desarrollo de las escasas experiencias que, en nuestro medio y desde hace más de una década, se vienen autodenominando "de Educación Popular". De allí la imposibilidad de conjugar ambas realidades y la incapacidad, incluso, de identificar una experiencia de Educación Popular que provenga del ámbito formal, no-formal, público o privado.

Algunos años atrás definimos a la Educación Popular como:

"una praxis social que se inscribe al interior de un proceso más amplio que el meramente educativo, y que busca que los sectores populares se constituyan en un sujeto político conciente y organizado. Por tal motivo, la Educación Popular se constituye en una alternativa que pretende estrechar las relaciones entre la educación y la acción organizada de los sectores populares. Por eso se trata de una praxis social: una actividad educativa, de investigación, de participación y de acción social". (Hernández, et. al., 1985, pág. 19).

Estimábamos asimismo que la Educación Popular podía:

"constituirse en un agente democratizador, y en un instrumento válido para efectivizar el ejercicio cotidiano de muchos de los derechos que todo estado democrático se propone resguardar" (Hernández, et. al., 1985, pág. 186).

Por otra parte, y desde nuestra realidad nacional, afirmábamos enfáticamente que:

"una experiencia educativa, acorde con las características que anteriormente señaláramos y que fundamentalmente responda a los intereses y a las necesidades —objetivas y subjetivas²— de los sectores populares, aunque esté dirigida desde el Sistema Educativo Formal es una experiencia de Educación Popular." (Hernández, et. al. 1985, pág. 23).

Estas afirmaciones que pese al tiempo transcurrido continúan suscitando discusiones y antagonismos³ merecen hoy más que nunca, alguna especificación.

La Escuela oficial siempre se ha caracterizado por ser un ámbito de encuentro entre la hegemonía del Estado y las demandas de las clases subalternas: escenario que se constituye a partir de la confluencia de intereses divergentes —al menos apriorísticamente⁴—. Es en cada "escuela" donde la educación se materializa. Es decir "cada escuela es producto de una permanente construcción social" (Ezpeleta y Rockwell, 1985, pág.170).

En esta construcción social de la realidad escolar, como es obvio, cuentan tanto las acciones que tienden a reafirmar los procesos e intereses políticos hegemónicos, de aceptación y reforzamiento de los mismos, como aquellas otras prácticas que permiten visualizar estrategias diferentes: desde las que descuellan en franca oposición, hasta las que ofrecen vedada o pasiva resistencia.

Frente a esta realidad, nos preguntamos: ¿acaso el educador popular no debería aquí asumir la tarea de detectar y encauzar conductas y acciones, con el objeto de propiciar cambios sustanciales en el ámbito escolar, tanto en la atención de las necesidades sentidas por sus alumnos y la comunidad marginalizada como en función de sus propias reivindicaciones como trabajador de la educación?

En función de este interrogante, Raymond Williams (1982), plantea la necesidad de examinar el grado de distancia entre las condiciones de una práctica contrahegemónica y las relaciones sociales organizadas en función del sostén de la hegemonía. Afirma que el grado de autonomía y oposición será función de la "distancia relativa", entre tales prácticas alternativas y las hegemónicas.

Esta hipótesis lleva al autor a afirmar que:

"Es evidentemente más fácil presentar los elementos de una tradición alternativa, o incluso de una tradición antagónica, en las relaciones más laxas y generales de todo un proceso cultural, que por ejemplo organizar un sistema educativo alternativo y especialmente antagónico" (Williams, 1982, pág. 175).

En función de nuestros objetivos, rescatamos el planteo anterior como un elemento que marca los límites actuales de las experiencias de Educación Popular de nuestro país. A la vez que nos abre un interrogante acerca del carácter de los disparadores que podrían generar prácticas educativas contrahegemónicas, teniendo en cuenta el potencial mantenedor del statu quo que caracteriza a las tradicionales acciones escolares en nuestro medio. Pasaremos ahora a profundizar este tema, aunque desde otra perspectiva.

II. "Ajuste" económico y descentralización: las luchas políticas y gremiales de los docentes

Existe cierto consenso acerca de que los sectores populares participan del sistema social global de la "reproducción"; reclaman escuelas lo más parecidas posible a las de las clases dominantes como un esperanzado medio de promoción social y, paralelamente, reconocen la pobreza de la oferta oficial (Enguita, 1990; Giroux, 1990).

El Estado por su parte responsabiliza a los sectores populares por el fracaso de la escuela pública, como si se tratara exclusivamente de "deficiencias naturales" inherentes al origen social de los beneficiarios a la vez que pretende reiniciar en forma inamovible, sin re-

formas ni cuestionamientos, ciclo tras ciclo, el circuito de la "reproducción". No se nos escapa que estos procesos encuentran algunos hitos de inflexión. Pero aún recogeremos otros datos para arribar a este punto.

A diario comprobamos que, en la mayoría de las experiencias de Educación Popular, generadas dentro o fuera de la *Escuela* pública, surgen ostensibles sorpresas entre educadores y promotores cuando encarar sus proyectos a partir de lo que *a priori* consideran el "saber popular". Ellos reciben reclamos y demandas para desarrollar su trabajo en base a contenidos y métodos propios del sistema oficial, de acuerdo a lo que indica "la mistificación del saber escolar". Es decir, no siempre los sectores populares plantean conflictos en torno a contenidos ideológicos, ni suelen distinguir de inmediato los mecanismos arbitrarios de imposición cultural, ajenos a su propia cosmovisión. De no admitir esta realidad estaríamos subestimando el impacto de las manifestaciones ideológicas y culturales hegemónicas.

Sin embargo —y es aquí donde el escenario se complejiza y pierde su tendencia a la linealidad— se verifica día a día el reciente surgimiento de situaciones de conflicto de otra envergadura y carácter diferente al de los conocidos en décadas anteriores (Hernández et. al., 1985; Hernández, 1987). Se trata de demandas puntuales, articuladas sobre diversos ejes y contenidos: protestas frente a la discontinuidad de un servicio o reacciones, a veces a destiempo, frente al recorte o cercenamiento de algún tipo de beneficio. Estos conflictos han comenzado a aflorar en el transcurso del último año en escuelas, barrios, ámbitos locales y aislados entre sí.

Tal vez sería pertinente preguntarnos: ¿Cuál es el nuevo núcleo posibilitador de antagonismos, y cuál sería entonces, el escenario capaz de propiciar una experiencia de Educación Popular?

El "derecho a la educación", surge como un disparador indiscutible. Es una reivindicación sentida por los sectores populares que siguen pujando por acceder a la *Escuela*, a la cual le siguen reclamando herramientas aptas para posibilitar opciones de ascenso social, y lo cual implica, por sobre todas las cosas, *mantenerse dentro del sistema*.

Desaparecido el Estado Benefactor, y en plena restricción del gasto público, esta permanencia, por nimia que parezca, representa todo un logro que debemos interpretar como una particular expresión de pervivencia de reivindicaciones históricas, que actualizan en nuestro país una fuerte tradición: la de "educar al soberano", "el

Pueblo". Se trataba ni más ni menos que de brindar una formación para aceptar las reglas de juego del régimen político "democrático", y del sistema de producción capitalista.

Sin embargo, esta larga tradición que, como todas, supone una continuidad deseada y no necesaria (Williams, 1982), parece estar entrando en una etapa de crisis aguda, desde el momento en que la dirigencia neoliberal que hoy define el "proyecto político educacional" de nuestro país deja de considerar al sistema de educación pública como un instrumento privilegiado para asegurar la reproducción de la hegemonía (Puiggrós, 1990).

Aun frente a los intentos de des-conocimiento por parte de los sectores dominantes de esta relación (simbólica y deseada) entre educación y democracia, no es posible negar que la democracia no puede fundarse con ninguna otra autoridad que no sea la de los propios ciudadanos. Incluso el impacto que guarda en nuestra sociedad la idea de *democracia* al re-introducirse en el imaginario social, después de una década de dictadura militar es considerablemente fuerte.

"(...) el lugar del poder se convierte en un espacio vacío; la referencia a un garante trascendente desaparece, y con ella la representación de la unidad sustancial de la sociedad... Se abre así la posibilidad de un interminable proceso de cuestionamiento: no existe ninguna ley que pueda ser fijada, con disposiciones que no estén sujetas a contestación, o con fundamentos que no puedan ser puestos en tela de juicio... La democracia inaugura la experiencia de una sociedad que no puede ser detenida o controlada, en la cual el pueblo será proclamado soberano, pero con una identidad que nunca estará definitivamente dada, sino que permanece latente." (Laclau y Mouffe, 1987, pág. 186).

En Argentina esta realidad no es banal. La preocupación por la mantención y consolidación de la democracia aun en sus aspectos más formales, es una *necesidad sentida y valorada* por la gran mayoría de los sectores populares.

Pero conjuntamente con el reclamo por la mantención y profundización de la democracia, se aspira a una mejor distribución del ingreso y a una mejor calificación laboral. La formación política y profesional se ajustan al imaginario social del capitalismo-democrático y atañen directamente a las funciones que históricamente se le asignaron a la Escuela.

Como claramente expresa Carlos Alberto Torres comentando los aportes de Carnoy y Levin:

"Las escuelas, entonces, son una arena de conflicto debido al papel dual que tienen de preparar -trabajadores- y ciudadanos. La preparación de ciudadanos, en una sociedad democrática, se basa en la promesa de la igualdad de oportunidades y el respeto a los derechos humanos, que muy a menudo es incompatible con la preparación que es necesaria para llevar a cabo los procesos de trabajo en un sistema laboral dominado por grandes corporaciones económicas. Por una parte, se espera que las escuelas eduquen a los ciudadanos enseñándoles sus derechos ante la ley y su obligación de ejercitar estos derechos a través de la participación política. Por otra parte, también se espera que las escuelas entrenen a los trabajadores, enseñándoles las habilidades fundamentales y forjando la personalidad característica que les permitan a éstos funcionar en un sistema social del trabajo autoritario. Esto requiere, de suyo, la negación del mismo sistema de derechos que los convierte en ciudadanos.

En síntesis, de la tensión histórica entre esas dos dinámicas resulta que las escuelas son parte de un Estado que es a la vez, capitalista y democrático, y esta dicotomía crea un tipo particular de lucha social (dentro del sistema educativo) que se vincula con la lucha social más amplia." (Torres, C.A., 1989, pág. 36).

Ubicar aquí uno de los posibles ejes de antagonismo y de conflicto dentro del actual sistema escolar argentino es central para poder conjugar lucha pedagógica y política. Esto también permite concertar intereses y admitir alianzas entre los educadores y la variada gama de sectores que hoy ven amenazados sus elementales derechos.

Con todo, es conveniente profundizar acerca del carácter de los conflictos e intentar captar su especificidad. Es preciso tener presente que las demandas y movilizaciones por servicios educativos, que en forma inorgánica comenzaron recientemente a multiplicarse por doquier sobre todo en las zonas más pobres del país, se distinguen al menos por dos rasgos esenciales con respecto al pasado.

Por un lado, se observa un plano de reivindicaciones puntuales, siempre en el intento de *mantenerse en el espacio de la Escuela*, que se produce a la escala de lo cotidiano-público. Las manifestaciones son de carácter más "social que político clasista" y se restringen, en la actualidad, a los espacios geográficos locales. Parece que a la descentralización administrativa le correspondería cierta descentralización de los conflictos. Más adelante volveremos sobre este particular.

Por otro lado, se advierte la disputa ideológica en torno al carácter funcional y a la intencionalidad política de la *escuela*, que usualmente ha acompañado en nuestro medio a las movilizaciones señala-

das, que ha sabido producir antagonismos profundos dentro del marco del sistema. Estos, que deberían tener lugar entonces en un espacio definido como público-político comprometiendo a la sociedad en su conjunto, se restringen a su mínima expresión. Son patrimonio de los ámbitos académicos y de cierta dirigencia política de nivel nacional, escasamente local.

Si para el primero de los rasgos señalados nos animamos a arriesgar que, mientras continúen las restricciones, seguirán en aumento los emprendimientos y las movilizaciones; en el segundo caso la complejidad de la realidad nacional nos vuelve más cautelosos. En particular -tal como ya señaláramos- por las características de la actual crisis que enfrenta el sector docente en su lucha política y gremial.

En la actualidad el ingreso mensual de un docente primario es cuatro veces menor que el de un obrero industrial medio, y un profesor titular universitario con dedicación simple (6 horas semanales), percibe por mes menos de la mitad de lo que recibe un maestro de grado. A su vez, los altos costos de la actual política económica de "ajuste" y los planteos de flexibilización laboral del actual gobierno, han hecho foco sobre los gremios estatales, en particular sobre los docentes.

Hay que sumar a esto las condiciones de empleo de los maestros y los profesores; la persistencia entre los educadores de pesadas cargas administrativas; enfoques perimidos en cuanto a capacitación profesional y promoción y un total rechazo desde los niveles de la conducción educativa a trabajar con las bases docentes. Todo esto genera un alto grado de desprofesionalización que desemboca en protestas y huelgas sintetizadas y concentradas básicamente en reclamos de tipo salarial⁵.

El modelo de organización institucional del Sistema de Educación Pública en nuestro país genera problemas insolubles *especialmente para los docentes*: descentralización de funciones a nivel local y concentración de poder en la toma de decisiones a nivel central o nacional. No nos olvidemos de que entre nosotros la descentralización administrativa de la educación se dio a fines de la década del '70, no como consecuencia de la madurez organizativa que condujera a la federalización de manera programada, sino como producto del déficit fiscal del Estado Central.

Esta situación torna tan difícil la alternativa de resolver con dignidad el básico y necesario reconocimiento profesional junto a las

mínimas necesidades de sobrevivencia, que muchos dirigentes docentes se inclinan a pensar que, de esta forma se obstaculizan seriamente las posibilidades de otorgarle contenidos más sustantivos, en el plano social y político, a las reivindicaciones del sector.

Sin embargo advertimos que este planteo encierra contradicciones:

“La concientización no es propiamente el punto de partida del compromiso. La concientización es más bien un producto del compromiso. Yo no me concientizo para luchar. Luchando me concientizo.” (Freire, et.al., 1988, pág. 114)

“La movilización por motivos estrictamente salariales, fortalece la organización, y ésta, compromete los niveles de conciencia política de sus protagonistas.” (Hernández, 1987, pág. 149).

“Si bien para algunos docentes y estudiantes, la paralización de las clases puede adquirir el carácter de una ‘dulce huelga’ (una manera de tener vacaciones en medio del semestre), lo más importante es que en ella se dicten ‘lecciones de democracia’, que las asambleas docentes y estudiantiles sean una instancia de participación concreta, en las que se debata el tema salarial en el marco de una lectura crítica de la realidad del sistema social y educativo, y de la crisis por la que atravesamos.” (Gadotti, Moacir, en Freire, et. al., 1988, pág. 98).

Estos ejes –a nuestro entender, montados sobre el *derecho a la educación desde los sectores populares y el derecho a un digno reconocimiento profesional por parte de los docentes*, que se presentan como los detonantes de la crisis– pueden indiscutiblemente constituirse en la actualidad –y de hecho lo están haciendo– en núcleos motivadores de acciones de Educación Popular.

Pasemos ahora a tratar algunas cuestiones complementarias, que ayudan a esclarecer las afirmaciones anteriores.

III. Los sectores populares y la educación popular en el escenario de la reestructuración

El tema de la intencionalidad política de la Educación Popular, en relación con la conceptualización de los denominados “sectores populares” ha constituido desde sus orígenes uno de los ejes centrales de discusión dentro del Movimiento de Educación Popular.

En trabajos anteriores (Hernández, et. al., 1985; Hernández, 1987; Fischman-Hernández, 1990 y 1991), hemos utilizado la deno-

minación “sectores populares” desde una perspectiva preponderantemente política –a falta de una mejor categorización sociológica– a una conjunción de actores sociales de singular importancia estratégica para la concepción de un proyecto incluyente y transformador en América Latina. Nos hemos referido al campesinado, al proletariado industrial, las clases medias empobrecidas, los conglomerados marginales urbanos y sumamos esencialmente a los protagonistas de los movimientos sociales que luchan por demandas específicas, aquellas que trascienden las reivindicaciones de clase y defienden prerrogativas de género, étnicas, o ecológicas, entre otras.

Al respecto, nos parecen válidas las reflexiones de Arturo Warman:

“No hemos creado aún el instrumental teórico para nombrar estos conglomerados populares de las ciudades, como clases lumpens, clases medias bajas, economía informal... Tan mal estamos *en las ciencias sociales que ni siquiera les encontramos un nombre de clase a este grupo* que en América Latina tiene una increíble importancia, indudablemente superior cualitativamente al del proletariado industrial y, en muchos casos, ya muy superior al del campesinado. Entonces, pienso que un *desarrollo popular en América Latina, tendría que darse en alianza igualitaria entre estas clases*, y que si podemos siquiera empezar a imaginar esto, lo cual se derivaría en un modelo de desarrollo de la sociedad que no tiene nada que ver con otros procesos históricos, que tendrá que ser esencialmente diferente por el reconocimiento de múltiples actores. Todos nuestros modelos son de un sólo actor, sea la burguesía, sea el proletariado...” (Warman, 1985, pág. 4, la bastardilla es nuestra).

En tanto la reestructuración económica impuesta a nuestra sociedad torne cada día más *excluyente* el escenario de las decisiones políticas, nos parece válido pensar al menos en un modelo alternativo que reconozca y posibilite la satisfacción inclusiva de los más amplios derechos sociales.

Sería una ingenuidad concebir una mera convocatoria, una suerte de enunciación de los diferentes actores sociales a modo de inventario. Ni siquiera creemos que la suma de sus fuerzas de por sí sean suficientes para conformar un modelo alternativo. En todo caso es prioritario e imprescindible comenzar a pensar y actuar políticamente, aceptando que estamos frente a *racionalidades sociales diferentes* (Brunner, 1990) que pueden identificarse en un proyecto común sólo a condición de admitir que el mismo sea *heterogéneo y cambiante*.

Es necesario admitir que hoy en día lo “popular”, esa suerte de

"cultura de la resistencia", que para algunos serviría de remedio a los embates de la actual reestructuración del capitalismo periférico, no es patrimonio de un solo actor social "... ni radica en ninguna inmanencia, colección o territorio" (García Canclini, 1990, pág. 21).

Por estas razones resulta imperioso profundizar el conocimiento de los intereses específicos de cada uno de los grupos de ese conglomerado social al que llamamos *sectores populares*. Es preciso buscar en la particularidad de sus reivindicaciones sectoriales, en la comprensión del comportamiento político frente al escenario plural de cada coyuntura, y en la posibilidad de consolidar alianzas inclusivas de larga duración y de potencial transformador:

"Yo creo que cualquier intento transformador en un mundo como el de hoy, ha de venir de la confluencia de sectores con problemas distintos que puedan encontrar caminos de coincidencia, o quizás como se decía entonces 'golpear juntos para marchar separados'." (Enguita, 1988, pág. 81).

Esto implica redimensionar en la compleja Argentina actual, el estadio de conciencia política por el que transita cada uno de los muy diversos estratos de la clase obrera industrial, del comercio y los servicios urbanos —en especial los trabajadores del Estado—; así como las clases medias o el sector de la pequeña y mediana empresa; los "villeros" y otros pobladores marginados; los trabajadores rurales —"peones de estancia" u otras formas de asalariación—; los medianos y pequeños productores de las economías regionales empobrecidas; las comunidades indígenas, y los protagonistas de los más variados movimientos sociales: los jóvenes y las mujeres, que luchan por reivindicaciones específicas; los grupos religiosos o étnicamente discriminados y los que defienden el medio ambiente, la paz y los derechos humanos.

A su vez, en medio de esta etapa de reestructuración política —basada esencialmente en la transnacionalización económica y cultural, que quita cada vez mayor capacidad de decisión autónoma a los gobiernos nacionales— se abre paralelamente otro gran desafío ante nosotros, y es el que pasa por la necesidad de articular *nuevos sujetos políticos a nivel continental* por la vía de la integración latinoamericana⁶.

Si la unión de estas fuerzas a través de una plataforma política común es la garantía del fortalecimiento y la consolidación de la de-

mocracia en nuestro país y en América Latina, debemos conocer las discrepancias internas de los movimientos políticos progresistas e intentar prever las conductas de cada sector frente a cada alianza táctica.

Un complejo juego de variables intervienen en esta propuesta, desde el campo popular: desaliento frente a los problemas de la coyuntura, fruto muchas veces de haber generado excesivas o mágicas expectativas ante la recuperación de la vida institucional y democrática; un creciente desgaste frente a reclamos infructíferos, al aumento en las demandas sociales frente a una incapacidad de respuesta estatal que amenaza con volverse crónica (nostalgias del Estado Benefactor) y finalmente ciertas descalificaciones intragrupalas de carácter más estructural que desmovilizan y desorientan.

Pese a que hoy existe cierta conciencia de que *políticamente* necesitamos más que nunca referirnos a los "sectores populares" como un todo, nuestra experiencia de trabajo reciente nos habla de un preocupante enfrentamiento inter e intrasectorial. "Unidad en la Diferencia", es una consigna sentida pero difícil de plasmar en el terreno político de las fuerzas progresistas⁷. La demora en la concepción de un proyecto participativo y transformador decepciona, alimenta el personalismo y enquistas las miserias del poder.

Con respecto a este fenómeno, valdría la pena que nos detuviéramos en un aspecto: la identidad cultural y la conciencia de pertenencia nacional y latinoamericana es en nuestro país un tema para la reflexión. El genocidio indígena y la apertura de fronteras hacia la inmigración marcaron nuestra historia. El sentido de pertenencia nacional, despojado de los valores propios de una conciencia política clasista, produce innumerables descalificaciones dentro del propio campo popular.

Actitudes discriminatorias, estereotipadas en el lenguaje —a través de apelativos peyorativos del tipo: "cabecita negra", "villero", "gringo", "negro", "indio", "gallego", "tano", "ruso"— inciden negativamente en las conductas políticas cotidianas, y en la posibilidad de alianzas duraderas entre los diferentes sectores de nuestras clases subalternas.

En cada una de nuestras experiencias educativas, sea cual fuere el sector específico al que estuvieran dirigidas, descubrimos una ostensible incidencia de este tipo de factores —ligados de alguna forma a contradicciones secundarias—, las que afectaron directa y permanentemente nuestro trabajo. Incluso fueron estos problemas los que en

más de una oportunidad nos alertaron acerca de la dificultad de convertir en realidad el tan mencionado papel de "facilitadores" de los procesos de cambio social⁸, y la igualmente mentada intencionalidad política que ha guiado y sigue guiando nuestras experiencias de Educación Popular.

Por todas estas razones, y para terminar, creemos que en tanto los educadores no avancen en la superación de la "mistificación del saber popular" o en la de su "descalificación apriorística"⁹, extremos que conducen a una misma falacia, no lograrán revertir la marcada desconfianza que genera en ellos la aceptación del papel político que, concientes o no, desempeñan en sus tareas docentes. El eje de los conflictos cotidianos, abrumadores, desprofesionalizantes y despersonalizantes que genera la vida escolar, no trascenderá por lo tanto los espacios locales y la estrechez de las demandas puntuales.

Por último sentimos que es necesario combatir el escepticismo, el que en nuestros ámbitos académicos desemboca fácilmente en la ironía frente a cada reflexión o acción social que apela a la subjetividad interpretativa o al compromiso político. Roger Bartra (1987, pág. 83) opina que "la melancolía es el color complementario de la ironía", aquí estamos convencidos de que lo es de la resignación.

Henri Giroux es un poco más duro que nosotros:

"En cierto sentido, la naturaleza profundamente antiutópica de gran parte de la teoría educativa radical contemporánea se debe al aislamiento de sus representantes con respecto a los movimientos sociales amplios y las fuerzas críticas sociales, así como al pesimismo de aquellos académicos que desconfían de toda forma de lucha o esfuerzo teórico que pueda surgir en otras esferas públicas que no sea la Universidad" (Giroux, 1990, pág. 262).

Bertold Brecht en su *Galileo* dice que "La miseria es vieja como las montañas y desde el púlpito y la cátedra se predica que es también indestructible como las montañas. Por eso nuestro nuevo arte de la duda cautivó a las multitudes" (Brecht, 1985, pág. 89).¹⁰

No hay verdades absolutas ni forma de legitimar las múltiples miserias de un sistema social injusto. La Educación, en ningún momento ajena a tales miserias, nos ofrece una vez más en estos tiempos y en este medio, un escenario propicio para la duda: Ante nosotros, el desafío de Brecht en su *Galileo*.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEYDA, Clodomiro, (1990) "¿Hacia la Conformación de un Sujeto Político Latinoamericano?". *David y Goliath. Revista del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales* (CLACSO). Año XIX N° 56. Buenos Aires.
- BARTRA, Roger. (1987) *La Jaula de la Melancolía. Identidad y metamorfosis del Mexicano*, Ed. Grijalbo, México.
- BRECHT, Bertold, (1985) *Galileo Galilei*, Ed. Teatro Municipal General San Martín, Buenos Aires.
- BRUNER, José Joaquín., (1990) "Reportaje", *Revista de Crítica Cultural*, Santiago, Chile.
- EZPELETA, Justa y ROCKWELL, Elsie., (1985) "Escuela y Clases Subalternas, en *Educación y Clases Populares en América Latina*, CIE/DIE, México.
- FERNANDEZ ENGUITA, Mariano., (1990) "¿Resistencia, estrategia de oposición o compensación?", *Propuesta Educativa*, Año II, N° 2, Buenos Aires.
- FISCHMAN, Gustavo y HERNANDEZ, Isabel., (1990) "Especificidad Étnica y Educación", *Revista Argentina de Educación*, Año VIII, N° 13, Buenos Aires.
- FISCHMAN, Gustavo y HERNANDEZ, Isabel., (1991) "Indigenous Movements. Ethnic Specificity and Education in Latin America", *Special Issue of New Education Latin American Education, and Social Change*, Torres Carlos Alberto (UCLA) Guest Editor, Melbourne, Australia.
- FREIRE, Paulo; GADOTTI, Moacir; GUIMARAES, Sergio y HERNANDEZ, Isabel., (1987): *Pedagogía Dialógica y Conflicto*. Ediciones CINCO, Buenos Aires.
- FUKUYAMA, Francis., (1990) "¿El fin de la Historia?", en *Doxa Cuadernos de Ciencias Sociales*. Año I, N° 1, Buenos Aires.
- GARCIA CANCLINI, Néstor., (1990) "Escenas sin territorio. Estética de las migraciones e identidades de transición", *Revista de Crítica Cultural*, Santiago, Chile.
- GIROUX, Henri., (1990) *Los Profesores como intelectuales*. Paidós/MEC, Barcelona.
- HERNANDEZ, Isabel, (comp.), (1985) *Saber Popular y Educación en América Latina*. Edic. CEAAL, Búsqueda, Buenos Aires.
- HERNANDEZ, Isabel., (1987) "Educación: Crisis y realidad", en *Nuevo Proyecto*, N° 3/4, Buenos Aires.
- LACLAU, Ernesto y MOUFFE, Chantal., (1987) *Hegemonía y Estrategia Socialista: Hacia una Política de Democracia Radical*, Ed. Siglo XXI, España.
- MEJIA, Marco Raúl., (1988) "Transformando la Escuela desde la Investigación", *Investigación Participativa: 4° Seminario*, Recife, Brasil.
- PUIGGROS, Adriana., (1990) "Sistema Educativo. Estado y Sociedad civil en la reestructuración del capitalismo dependiente. El caso argentino", *Propuesta Educativa*, Año II, N° 2, Buenos Aires.
- SIRVENT, María Teresa; CLAVERO, Sandra; FELDMAN, María., (1990) "La demanda educativa de los sectores populares" *Revista Argentina de Educación*, Año VIII, N° 13, Buenos Aires.
- TAMARIT, José., (1990) "El dilema de la Educación Popular: entre la utopía y la resignación", *Revista Argentina de Educación*, Año VIII, N° 13, Buenos Aires.
- TORRES, Carlos Alberto., (1989) "Educação e teorias da reprodução social: revisão e crítica", en *Teoría e crítica da Educação*, Tomas Tadeu da Silva (org), Brasil.
- TORRES, Rosa María., (1988) "Discurso y Práctica en Educación Popular. Ciudad, Quito, Ecuador.
- VIO GROSSI, Francisco., (1981) "Investigación Participativa: precisiones de Ayacucho", en *Investigación Participativa y Praxis Rural*, Edic. Mosca Azul, Lima, Perú.
- WARMAN, Arturo., (1985) "No podemos transformar nuestra ignorancia de la reali-

dad en inexistencia de lo existente, en *David y Goliath. Revista del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales*. (CLACSO), Año XVI, N° 50, Buenos Aires.

WILLIAMS, Raymond., (1982) *Cultura: Sociología de la Comunicación y del Arte*, Paidós, Barcelona.

NOTAS

1. Ya en 1849, Domingo Faustino Sarmiento publicaba *Educación Popular* (Edic. J. Belin, Santiago, Chile) y asimilaba el título de su obra al concepto de "educación pública", la cual: "ha quedado constituida en derecho de los gobernados, obligación del gobierno y necesidad absoluta de la sociedad, remitiéndose directamente la autoridad, a la negligencia de los padres forzándolos a educar a sus hijos, o proveyendo de los medios...". Casi un siglo y medio más tarde, consideramos que el "derecho a aprender" va más allá de las legítimas reivindicaciones enunciadas por Sarmiento, y debe tender a fortalecer a los sectores populares en el logro de éste y otros objetivos más ambiciosos. Por eso optamos por otro concepto más amplio de Educación Popular, de cuyo análisis nos hemos ocupado en trabajos anteriores (Hernández, et. al. 1985; Fischman-Hernández, 1990).
2. "Por necesidad subjetiva se entiende un estado de carencia sentida y percibida como tal por los individuos y los grupos. Por necesidad objetiva se entiende los estados de carencia que de ellos tengan los individuos afectados. Estos conceptos se apoyan en la diferenciación de la tradición marxista entre intereses subjetivos y objetivos. Por otra parte es importante, tanto epistemológica como metodológicamente explicitar la diferencia entre las que son propiamente necesidades y los que son satisfactores de las mismas. Finalmente, en la medida en que las necesidades comprometen, motivan y movilizan a las personas son también potencialidad." (Sirvent, et. al., 1990, pág. 82).
3. El impacto de algunos hechos recientes en el escenario latinoamericano, le otorgan consistencia a nuestra caracterización del Sistema Educativo Formal, como un ámbito potencialmente apto para el desarrollo de experiencias de Educación Popular. nos referimos entre otras, a la experiencia de Paulo Freire y su equipo, en el Municipio de San Pablo (Brasil), o el accionar de algunos sindicatos docentes que en América Latina hacen suyos los postulados de la Educación Popular. A modo de ejemplo, el FECODE colombiano, a través de su Movimiento Pedagógico, se propone desde la *escuela pública*: "ligar los proyectos pedagógicos alternativos a un norte de reforma educativa, cultural y social que le permite hacer de ella un instrumento de lucha a la vez que un ideario hacia la nueva sociedad" (Mejía, 1988, pág. 46).
4. Decimos apriorísticamente porque entendemos que el accionar del Estado, más allá de sus funciones de reproducción y control social, en cuanto es dador de servicios a los sectores populares, en determinadas y precisas situaciones puede llegar a conciliar intereses y necesidades.
5. El año 1991 fue el segundo de la década en cuanto al total de huelgas registradas en el país: 855 medidas de fuerza, a pesar de lo cual no se registró ningún paro general. En 1990, el 60% de los conflictos gremiales (517) tuvieron lugar en el Sector Público, el 20,8% (178) en el de los Servicios y el 18,7% (160) en el de la Industria. Durante el período 1985-1990, los estatales encabezados por la Asociación de Trabajadores del Estado (ATE) y la Unión del Personal Civil de la Nación (UPCN) ocuparon el primer lugar por cantidad de conflictos laborales en 1986, 1987 y 1988, mientras que *los docentes pasaron al primer lugar en 1989 y 1990* (Instituto Unión para la Nueva Mayoría, en *Clarín*, Bs.As., 6 de enero de 1991, pág. 10).
6. "Creo que la gran tarea para América Latina a pesar de esta tendencia a la fragmen-

tación, es precisamente generar una corriente contraria, pero no para oponerse a la transnacionalización, sino para crear un sujeto político que permita que este fenómeno de la asimilación, por América Latina de los adelantos de la revolución científica tecnológica y de las posibilidades que abre la apertura del comercio internacional y el desarrollo de las ramas legítimas de producción en cada país, se efectúe con una orientación al crecimiento de este continente y que responda satisfactoriamente a las necesidades de la población" (Almeida, 1990, pág. 12).

7. "Durante los últimos años de la dictadura militar, la contradicción principal en términos estratégicos era indiscutible: los más amplios sectores del pueblo argentino estaban abiertamente enfrentados a la apropiación ilegítima del poder político, por parte de las fuerzas armadas. El proceso electoral y la democratización de nuestras instituciones comienzan a abrir brechas, a veces insalvables, entre diferentes grupos que si bien en un momento se mantuvieron unidos frente al enemigo común, pese a sus diferencias tácticas, ahora se enfrentan y se dividen porque perdieron de vista el camino de lucha común que los unía. Como tal perdieron también esa virtual homogeneidad que los convocaba en las acciones al punto de que actualmente encuentran dificultades para visualizarse a sí mismos, tácticamente como un frente". (Hernández, et. al. 1985, pág. 25).
8. No desconocemos las numerosas críticas y reparos que suscita cierta falta de precisión, al hacer referencia a procesos de "transformación social y/o de la realidad", que en la mayoría de los casos compartimos. No obstante creemos que dicho señalamiento debe operar como obstáculo epistemológico o más bien como problemas a resolver en cada situación concreta, no como criterio de invalidez metodológica frente a la producción del conocimiento, o de incapacidad para la acción política.
9. Al respecto Francisco Vio Grossi (1981, pág. 23) afirma: "Los espontaneístas ingenuos entienden que hay que sacralizar el saber popular cuando la investigación participativa habla de que la observación y el análisis debe hacerse a partir de la representación de la propia comunidad. El pueblo tiene todas las respuestas porque dispone del verdadero conocimiento. Nada más ajeno a la verdad. Si ello fuera así no necesitaríamos ni educación popular, ni activistas, ni siquiera investigación participativa (...). Lo que la investigación participativa precisamente intenta es iniciar un proceso de desideologización que le permita al pueblo separar los elementos de su cultura, (nosotros agregaríamos, y criticar aquellos que aún considerados 'propios' y con 'cierta autonomía', pueden ser generadores de conductas políticas de corte regresivo), de aquellos que le han sido impuestos y que son funcionales al statu quo...".
10. Le agradecemos a Gabriela Cruder el habernos hecho recordar las palabras de Bertold Brecht.

Bibliografía de referencia

- BARREIRO, Julio, 1980, *Educação popular e conscientização*, Vozes, Petrópolis.
- BEISIEGEL, Celso de Rui, 1974, *Estado e educação popular*, Pioneira, San Pablo.
- BORDA, Orlando Fals, 1986, *Conocimiento y poder popular*, Siglo XXI, México.
- BRANDAO, Carlos Rodrigues, 1984, *Saber e ensinar*, Papyrus, Campinas.
- COSTA, Beatriz, 1985, *O trabalhador e a produção hoje*, Vozes, Petrópolis.
- DAM, Anke van; MARTINIC, Sergio y GERHARD, Peter (org.), 1991, *Educación popular en América Latina: críticas y perspectivas*, CESO, La Maya.
- FAUNDEZ, Antonio, 1989, *Oralidade e escrita*, Paz e Terra, San Pablo.
- FREIRE, Paulo, 1974, *Pedagogia do Oprimido*, Paz e Terra, San Pablo.
- GADOTTI, Moacir, 1986, *Uma só escola para todos*, Vozes, Petrópolis.
- GAJARDO, Marcela, 1985, *Teoría y Práctica de la Educación Popular*, CREFAL, México.
- GARCIA, Pedro Benjamin, 1986, *Saber popular*, Vozes, Petrópolis.
- GUTIERREZ, Francisco, 1973, *El lenguaje total*, Humanitas, Buenos Aires.
- GUTIERREZ, Francisco (org.), 1990, *Educación comunitaria y economía popular*, Heredia, ILPEC, Costa Rica.
- HERNANDEZ, Isabel (org.) 1985, *Saber popular y educación en América Latina*, Búsqueda, Buenos Aires.

- MANFREDI, Silvia María, 1986, *Educação sindical entre o conformismo e a crítica*, Loyola, San Pablo.
- NUÑEZ, Carlos, 1985, *Educar para transformar, transformar para educar*, IMPEC, Guadalajara.
- PAIVA, Vanilda (org.), 1984, *Perspectivas e dilemas da educação popular*, Graal, Río de Janeiro.
- PUIGGROS, Adriana, (mimeo), *Hacia una Pedagogia de la Imaginación en América Latina*, Buenos Aires.
- SIRVENT, María Teresa, 1984 *Educação Comunitaria: A Experiencia do Espírito Santo*. Editorial Brasiliense, San Pablo.
- SIRVENT, María Teresa, 1986 "Participación, educación y cultura popular" en Werthein Jorge y Manuel Argumedo (Edit.) *Educación y Participación* IICA/MEC-SEPS Traducción del original en Portugués, "Educação e Participação" Brasilia, DF.
- TORRES, Carlos Alberto, 1990, *The politics of nonformal education in Latin America*, Praeger, Nueva York.
- TORRES, Rosa María, 1985, *Nicaragua: revolución popular, educación popular*, Línea, México.
- WANDERLEY, Luiz Eduardo, 1984, *Educar para transformar*. Vozes, Petrópolis.

Indice

1. PERSPECTIVAS ARGENTINO BRASILEÑAS EN EDUCACION POPULAR	5
2. ARTICULOS SELECCIONADOS	
<i>Wanderley, Luiz Eduardo</i>	
Notas sobre Educación Popular	11
<i>Puiggrós, Adriana</i>	
Historia y Prospectiva	33
<i>Rodríguez Brandao, Carlos</i>	
Caminos Cruzados	43
<i>Torres, Carlos Alberto</i>	
Educación de Adultos y Educación Popular	73
<i>Freire, Paulo</i>	
Alfabetización y Ciudadanía	95
<i>Sirvent, María Teresa</i>	
La Crisis de la Educación	105
<i>Gadotti, Moacir</i>	
Escuela Pública Popular	121
<i>Hernández, Isabel y Fischman, Gustavo</i>	
Educación Popular y reestructuración	141
3. BIBLIOGRAFIA DE REFERENCIA	159

Impreso y encuadernado en GRAFICA GUADALUPE
Av. San Martín 373 (1847) Rafael Calzada
en el mes de SETIEMBRE de 1993

**Instituto Paulo Freire
Consejo Internacional de Asesores**

Adriana Puiggrós (Argentina); Adriann Nogueira (Brasil); Ana María Freire (Brasil); Antonio Faúndez (Suiza); Antonio Monclús Estella (España); Arturo Ornelas (México); Bartolomeo Bellanova (Italia); Birgit Wingenroth (Alemania); Budd Hall (Canadá); Carlos A. Arguello (Brasil); Carlos Rodrigues Brandão (Brasil); Celso de Rui Beisiegel (Brasil); Donaldo Macedo (Estados Unidos); Eduardo Demenchonok (Rusia); Elizabeth Protacio-Marcelino (Filipinas); Francisco Gutiérrez (Costa Rica); Francisco Vio Grossi (Chile); Frank Youngman (Botswana); Genoio Bordignon (Brasil); Henry Giroux (Estados Unidos); Hiroyuki Nomoto (Japón); Ira Shor (Estados Unidos); Isabel Hernández (Argentina); João Francisco de Souza (Brasil); José Eustáquio Romão (Brasil); Jürgen Zimmer (Alemania); Luis Eduardo Wanderley (Brasil); Marcela Gajardo (Chile); Marcos José de Castro Guerra; Michael Welton (Canadá); María Teresa Sirvent (Argentina); Martin Carnoy (Estados Unidos); Olga Goldenberg (Costa Rica); Orlando Fals Borda (Colombia); Peter McLaren (Estados Unidos); Peter Park (Estados Unidos); Rosa María Torres (Ecuador); Sergio Martinic (Chile); Sylvia Schmelkes (México); Torbjörn Stockfelt (Suecia); Virginia Guzmán (Perú); Walter Esteves García (Brasil).

I P F
INSTITUTO
PAULO FREIRE

■ **Miño y Dávila**