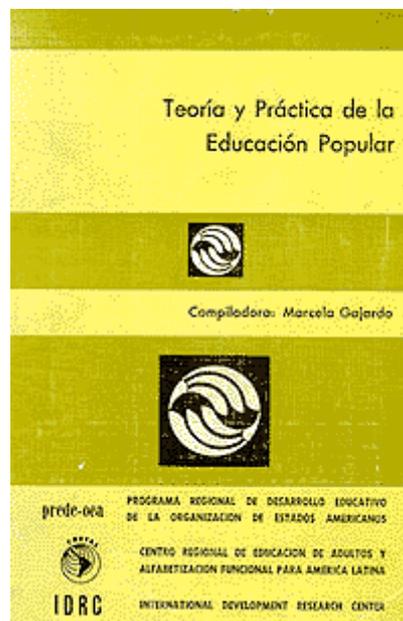


# Teoría y práctica de la educación popular

Marcela Gajardo, comp.



Pátzcuaro, Mich., México: CREFAL-PREDE/OEA-IDRC, 1985.

## **Datos sobre Marcela Gajardo**

### **Palabras previas**

### **Introducción general**

#### **PRIMERA PARTE**

##### **CUESTIONES DE CONTEXTO**

###### Introducción

1. Notas sobre estilos alternativos de desarrollo. Política y movimientos sociales.

Enzo Faletto

2. La educación popular y el contexto rural. Cambio agrario, movilización campesina

y programas de desarrollo rural.

Francisco Vío Grossi

3. Conciencia étnica y educación indígena.

Isabel Hernández

#### **SEGUNDA PARTE**

##### **ESTRATEGIAS METODOLOGICAS E INTENTOS DE SISTEMATIZACION**

###### Introducción

1. Estructuras sociales de reproducción del saber popular.

Carlos R. Brandao

2. La relación educativa en proyectos de educación popular. Análisis de quince casos.

Juan Eduardo García-Huidobro

3. La sistematización de la práctica de la educación radiofónica. La experiencia del proyecto ASER.

Eduardo Contreras

4. La educación no-formal en México: un análisis de sus metodologías.

Pablo Latapí, Félix Cadena

5. Una experiencia de educación popular en contexto estatal: los programas móviles del SENA.

Jaime Ramírez

#### **TERCETA PARTE**

##### **ESTRATEGIAS DE INVESTIGACION Y ESTILOS DE EVALUACION**

###### Introducción

1. Reflexiones sobre la investigación y la educación popular.

Jacobo Walselisz

2. Evolución, situación actual y perspectivas de las estrategias de investigación participativa en América Latina.

Marcela Gajardo

3. Evaluación educacional: tendencias hacia el desarrollo de enfoques participativos.

S. Klees; P. Esmanhoto; J. WerThein

#### **CUARTA PARTE COMENTARIOS**

1. De Manuel Barrera a Enzo Faletto
2. De Pablo Latapí a Juan Eduardo García-Huidobro
3. De Orlando Fals Borda a Marcela Gajardo
4. De Robert G. Myers sobre el Encuentro

#### **APENDICES**

Apéndice 1. Convocatoria: Teoría y Práctica de la Educación Popular.  
Antecedentes para un Debate

Apéndice 2. Lista de Documentos de Apoyo

Apéndice 3. Participantes en el Taller sobre la Teoría y la Práctica de la Educación Popular, Punta de Tralca, Chile, 1982

## DATOS SOBRE MARCELA GAJARDO

Marcela Gajardo, chilena, realizó sus estudios de grado en la Escuela de Educación de la Universidad Católica de Chile y su Postgrado en la Universidad de Essex, Inglaterra. Actualmente se desempeña como investigadora asociada en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) en Chile. Se ha desempeñado como docente e investigadora de la División de Política Curricular y en el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) de la Academia de Humanismo Cristiano, así como en el área de Educación Rural del Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas de la OEA en Brasil. Además trabaja como Especialista Internacional en distintos países de la región latinoamericana para asesorar programas de la OEA y la UNESCO. Ha publicado estudios y trabajos en los campos de sociología de la educación y metodologías para la educación de adultos. Su publicación más reciente se titula «Educación de Adultos en América Latina: problemas y tendencias» (1984).

## PALABRAS PREVIAS

Los trabajos reunidos en este volumen fueron presentados al Taller sobre la Teoría y la Práctica de la Educación Popular. Dicho encuentro se realizó en Punta de Tralca, Chile, entre los días 29 de Marzo y 1o. de Abril de 1982, bajo el copatrocinio de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), el Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (CIID) y la Fundación Ford.

Se ha tratado de ser fieles a lo que fue el encuentro recogiendo, para ello, el material escrito y los resultados del debate. Esto último es lo que se rescata en la introducción y comentarios finales. Los resultados del debate marcan, también, la estructura del libro en tres grandes apartados: cuestiones de contexto, estrategias metodológicas y estilos de investigación y evaluación en el campo de la educación popular.

Tanto el encuentro a que aludimos como la aparición de este libro no habrían sido posibles sin la colaboración de muchas personas. Dejamos aquí constancia de nuestro reconocimiento a Elizabeth Fox, Robert G. Myers, Nelly Stromquist y José Joaquín Brunner por su apoyo permanente a nuestro trabajo. En Duncan Livingston y Enrique D'Etigny agradecemos el apoyo brindado por la Academia de Humanismo Cristiano durante el período inmediatamente anterior a la reunión. A Gabriela López y los grupos teatrales ICTUS y TIT agradecemos su colaboración durante el desarrollo del encuentro; a Violeta Cuevas su diligencia en la transcripción de nuestros manuscritos. Por último, queremos dejar expresa constancia que la aparición de este libro no habría sido posible sin el interés que por su publicación manifestaran el Programa Regional de Desarrollo Educativo (PREDE/OEA) y el Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina (CREFAL).

# INTRODUCCION GENERAL

## EN TORNO A LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN POPULAR

*Marcela Gajardo*

### 1. ANTECEDENTES GENERALES

En América Latina no puede hablarse de la existencia de una educación popular si por ella se entiende la extensión del servicio educativo a toda la población. Tampoco puede hablarse de la existencia de una educación popular si se le considera como una actividad vinculada a procesos de participación social, económica y política cuya base de sustentación se encuentra en un orden social basado en principios de igualdad en el acceso a los beneficios del trabajo y el poder social.

Si bien esto sería lo deseable, lo cierto es que, en la mayoría de estas sociedades, el concepto de educación popular ha surgido como parte de una tendencia que viene a contraponerse a las concepciones y enfoques existentes tras diferentes propuestas educativas para los sectores populares. De hecho, la evolución de estas actividades permite señalar que éstas se han venido dando en estrecha relación con los estilos de desarrollo predominantes en la región. En ellos, la educación aparece como un bien desigualmente distribuido existiendo una segregación de grandes sectores de la población que se traduce en inescolaridad, deserción y bajos niveles de instrucción y calificación para los grupos que se ubican en los tramos más bajos de la estructura social y productiva.

Por décadas estos grupos fueron atendidos por programas educativos desarrollados bajo la forma de actividades de suplencia o complementariedad. Conocidos como tales eran los programas de alfabetización, en sus diversas modalidades, aquéllos de educación compensatoria y las actividades de extensión cultural y educativa. Es sabido ya que esta situación se modificó sustancialmente hacia fines de la década de los 50 coincidiendo con los procesos generales de modernización social a que se vieron sometidos los países latinoamericanos y la emergencia, en ellos, de grupos que acarrearon transfor-

maciones más o menos profundas tanto en las estructuras sociales como en los sistemas de poder.

La educación de los sectores populares se vio alterada, también, como producto de estos cambios. La diversificación del aparato productivo y los nuevos requerimientos ocupacionales, los procesos de cambio agrario y la presión de grupos emergentes por una mayor participación en la producción, el consumo y los beneficios de la sociedad, condujeron a una ampliación del sistema regular de enseñanza y a una diversificación de la oferta educativa. Se llegó, entonces, a diseñar políticas estatales de educación de adultos y calificación de la fuerza de trabajo ocupada en la industria y la agricultura. La alfabetización funcional, la formación básica y laboral y, en general, los programas de educación orientados al desarrollo de la comunidad fueron, entre otros, instrumentos utilizados para incorporar a los sectores populares a la vida nacional y difundir las pautas y valores que imponían los requerimientos de la modernización social. Tras el diseño de tales políticas subyacía un modelo de interpretación de la realidad que atribuía los déficits educativos al «atraso» que manifestaban ciertos sectores en relación a otros a los que se definía como «modernos» y desarrollados. Ampliamente difundida como teoría de la marginalidad, ésta atribuía a la educación un papel central como motor del desarrollo económico-social. Sin embargo, las contradicciones inherentes a un estilo de desarrollo integracionista y modernizador dejaron de manifiesto que la situación de la pobreza y marginalidad vivida por algunos grupos no era consecuencia de atraso o vacíos sino producto directo de un modelo de desarrollo capitalista y dependiente. La marginalidad pasó entonces, a entenderse como una forma particular de inserción de los sectores populares en la sociedad, siendo su participación en ella limitada, discontinua, escasamente estructurada y altamente conflictiva.

Los nuevos modelos de interpretación social basados en una concepción histórico-estructural del desarrollo y de la existencia de sociedades organizadas sobre relaciones de dominación económica y social, generaron, también, enfoques renovados en el campo de la educación y la cultura. Surgieron así formas alternativas de educación de los sectores populares. Entre ellas, la concepción conscientizadora de la educación y las corrientes liberadoras y socio-políticas a que ésta dio origen destacan como enfoques determinantes de estas prácticas educativas. Al concepto de marginalidad se contrapuso el de opresión y dominio. Al hombre marginal se contrapuso el hombre oprimido. A las lecturas parciales de la realidad se contrapusieron las interpretaciones de corte histórico que veían en la estructura de clases y en el papel hegemónico de

los grupos dominantes el centro de los problemas de desarrollo. En este contexto, la educación empezó a aparecer explícitamente como un instrumento de lucha ideológica. En el caso particular de los sectores populares, ésta se entendía como un mecanismo que, inserto en procesos de movilización y organización popular, podía utilizarse como apoyo en la tarea de elevar los niveles de conciencia política, mejorar la capacidad de movimiento y viabilizar la adquisición de los conocimientos, habilidades y destrezas para participar del poder social y la gestión colectiva de los medios de producción.

De este modo empezaron a coexistir experiencias educativas con connotaciones diversas dependiendo del contexto en que se insertan y los grupos que las impulsan. En algunos casos éstas han nacido y se mantienen al amparo del aparato estatal. En otros se han generado a partir de la iniciativa de las iglesias, grupos de inspiración cristiana, organismos no-gubernamentales de carácter privado. No han faltado tampoco aquellas actividades impulsadas por frentes políticos y movimientos sociales, en general. Así, los actores, el origen y la ubicación de estas experiencias han condicionado tanto las orientaciones generales como las funciones de dicha práctica.

En la actualidad, y como elementos hasta cierto punto polarizados, se pueden ubicar tendencias diversas e incluso contrapuestas. Por una parte, existen programas estatales de educación con sectores populares que visualizan estas actividades como un factor de integración importante en la tarea de apoyar procesos de desarrollo económico-social en el marco de las estructuras vigentes. Otros, se ubican en una perspectiva de cambio estructural proyectándose como un tipo de educación que se orienta a la transformación del orden existente y al establecimiento de un nuevo sistema de relaciones sociales. En una posición intermedia, se ubican aquellas concepciones que visualizan estas prácticas como un conjunto de esfuerzos sistemáticos orientados a ubicar las estrategias de desarrollo existentes, en la perspectiva de satisfacer necesidades autodeterminadas por los sectores populares y sus organizaciones de base. Lo que supone una reformulación de las relaciones de poder con el fortalecimiento de lo que actualmente se conoce como sociedad civil.

Ahora bien, a pesar de la disparidad de criterios y diversidad de enfoques con respecto a la educación con sectores populares, se puede decir que, progresivamente, se ha ido conformando un punto de consenso y convergencia. El término popular con que se adjetiva estas prácticas educativas tiene, en la actualidad, una marcada connotación de clase. Lo popular no es únicamente sinónimo de pobreza, de marginalidad, sino que alude a grupos y movimientos

sociales que comparten una situación de dominio social y económico. Son, en general, sectores a los cuales se les ha negado su calidad de sujetos políticos. Sectores que no participan, o participan subalternamente, de los beneficios del trabajo, el poder y la cultura.

Es en este sentido que la emergencia de una tendencia renovada en el campo de la educación no surge por azar. Por una parte, refleja los cambios que se han dado en las sociedades latinoamericanas y recoge elementos presentes en los modelos o esquemas con los cuales se ha acostumbrado interpretar situaciones de crisis y desequilibrio social. Por otra, se vincula a la nueva fase de desarrollo existente en países donde los procesos de democratización y la incorporación de amplios sectores de la población a la vida nacional han dado paso a la imposición de estilos autoritarios, concentradores y excluyentes. Estos reducen los márgenes de participación característicos de décadas pasadas y sustituyen la heterogeneidad de grupos sociales por clases de perfil más definido.

Todos estos elementos estuvieron presentes al convocar a un encuentro sobre la teoría y la práctica de la educación popular.

Ellos estuvieron presentes, también, en la definición preliminar que de estos procesos se hiciera a fin de enmarcar el debate colectivo. Entendiendo estos procesos como un problema y un objeto susceptibles de estudio, interesaba enfocarlos como una actividad puesta en la perspectiva del poder y la transformación social. Interesaba analizarlos, también, en su dimensión económica y en su contribución a la construcción de un estilo alternativo de desarrollo o la creación de una nueva hegemonía.

Al hacer esta opción se elegía, también, un tipo de experiencias que se desarrollaban al margen del sistema regular de enseñanza. Se dejaba, con ello, de considerar problemas tan importantes como el papel de la escuela y de los aparatos de educación formal en la universalización de la enseñanza, aspecto que preocupa seriamente a quienes se encuentran ocupados en la tarea de dar cuenta de las incapacidades y limitaciones del sistema educativo para atender a las necesidades de los diversos grupos de la población. Sin embargo, sin desconocer la influencia que ejercen los aparatos educativos del Estado, interesaba analizar los problemas e interrogantes que suscitan aquellas prácticas que, implementadas al margen de la escuela, se dan como componentes de otros procesos de desarrollo económico y cambio social.

Algunas de estas interrogantes se relacionaban, precisamente, con la visión de sociedad y concepciones del cambio subyacentes a esta actividad. Otras, con el tipo y formas de vinculación que ésta establece con otros procesos que ocurren en la sociedad. Interrogantes referidas, también, al tipo de estrategias utilizadas en experiencias diversas y las funciones y funcionalidad atribuidas a estas prácticas según se den como componentes de políticas estatales, como proyectos propuestos o ejecutados por organismos no-gubernamentales o como parte integral de las políticas diseñadas por el movimiento popular y sus organizaciones de base. Se partía del supuesto de que estas dimensiones condicionaban un número importante de los problemas presentes en la educación popular. Y con ello se constataba que, a pesar de existir un relativo consenso entre quienes implementan este tipo de experiencias, es poco lo que se conoce aún sobre los supuestos que subyacen a esta práctica y sobre su papel tanto en la tarea de apoyar el desarrollo de una capacidad de comunicación y reflexión crítica sobre procesos y relaciones sociales como en la de contribuir al fortalecimiento y emergencia de nuevas formas de organización popular. Si bien podía constatarse, a priori, la existencia de una multiplicidad de proyectos y programas, se verificaba también la ausencia de estudios o registros que dieran cuenta de las características, logros y vacíos presentes en ellos.

Recuentos recientes sobre la experiencia acumulada coinciden en señalar como uno de los problemas más serios en este campo la falta de sistematización y la escasez de trabajos que den cuenta tanto de los avances teórico-metodológicos como de los resultados de estas actividades. Con frecuencia se alude a la existencia en ellas de vacíos teóricos, imprecisión conceptual y dispersión de la práctica, lo que incide negativamente tanto en el diseño de nuevas experiencias como en la imposibilidad de generalizar las ya existentes. Los avances metodológicos representan, para muchos, uno de los mayores aportes al diseño de un modelo alternativo de trabajo educativo. Sin embargo, prácticamente no existen estudios o evaluaciones que den cuenta de los resultados obtenidos en la implementación de estrategias metodológicas que intentan partir de la realidad, intereses y necesidades de los sectores populares para llegar a establecer una relación de sujetos a lo largo de una práctica que se define por su carácter crítico, dialógico, participante y conscientizador.

A la falta de estudios sobre este fenómeno se agrega otra dimensión. Son muchas las críticas que se formulan a la investigación social y evaluativa cuando ésta se ubica en la perspectiva de verificar los avances, logros y vacíos presentes en esta práctica. Existe, en general, un grado de insatisfacción fren-

te a los enfoques y métodos de investigación que se han venido utilizando para el estudio y evaluación de estos procesos. Por una parte, se ha llegado a sostener que la investigación en este campo ha crecido sin teoría. Por otra parte, que los estudios existentes no han logrado penetrar en la lógica de experiencias que persiguen provocar cambios en la percepción y el comportamiento de aquellos grupos que han sido mantenidos al margen del poder y la cultura.. Ello ha dado pie a una búsqueda de enfoques y alternativas metodológicas que permitan dar cuenta de la red de interrelaciones que determinan el éxito o el fracaso de las experiencias de educación popular. En este campo destacan los estilos participativos de investigación que adquieren cada vez mayor fuerza en América Latina y sobre los cuales existe, también, muy poca información sistematizada.

Este conjunto de factores condujo a optar por un llamado a la reflexión colectiva basado en la sistematización de experiencias y evaluaciones existentes. Ellas son el corpus de este libro y el hilo conductor de un debate que se organizará en torno a aspectos conceptuales de la educación popular y, muy particularmente, a cuestiones de contexto, estrategias metodológicas y enfoques alternativos en la investigación y evaluación de estos procesos de educación popular.

A estos aspectos se hará referencia en los puntos siguientes.

## 2. NUCLEOS DE DEBATE

### *2.1. Contexto*

El material de base sobre cuestiones de contexto lo proporcionaron los documentos de Enzo Faletto, Francisco Vío e Isabel Hernández. Con ello se intentó establecer los márgenes de un marco que permitiera situar, en una perspectiva macro social, las interrogantes que suscita la práctica de la educación popular, sus límites y posibilidades en la perspectiva de contribuir al diseño de un estilo de desarrollo alternativo sustentado en una distribución equitativa de bienes y beneficios sociales y en una efectiva participación de los sectores populares en los distintos niveles de decisión social. Al iniciar el encuentro con este tipo de antecedentes, se estaba ya utilizando un concepto amplio de educación popular que, supeditando el problema del conocimiento y el aprendizaje a los problemas de la participación social, permitiera cuestionarse tanto sobre la acción del Estado como sobre la acción de grupos y movimientos

sociales en la tarea de transformar la educación en componente e instrumento de una propuesta de cambio social y político, o lo que algunos participantes denominaran como proyecto popular alternativo.

La revisión de los conceptos presentes en las diversas propuestas de estilos alternativos de desarrollo, el análisis del contexto agrario y de los movimientos campesinos así como los antecedentes referidos a la situación que enfrentan las poblaciones indígenas, uno de los grupos más discriminados social y económicamente, sentaron las bases para un debate que se centró en la función de las iniciativas estatales en el campo de la educación con sectores populares y la relación de éste con fuerzas sociales en conflicto, particularmente campesinos e indígenas, frente al poder constituido. Ello condujo, a la vez, a una reflexión sobre el papel de los movimientos y organizaciones en los procesos de cambio y el significado y alcance de proyectos impulsados por fuerzas sociales con intereses opuestos y contradictorios. El debate en torno de las posibilidades que tienen los sectores populares de asegurarse un cierto dominio sobre las estrategias y orientaciones del desarrollo, el papel que juegan las prácticas de educación popular en esta tarea, el poner en evidencia los fundamentos de una educación apropiada, en forma y contenidos, a la realidad e intereses de los sectores populares, fueron considerados elementos claves en la tarea de repensar las bases de una pedagogía social inserta en estilos diversos de desarrollo con un corte común: atender a las necesidades, intereses y reivindicaciones de los sectores populares y su proyecto histórico.

Las interrogantes referidas a la construcción de un proyecto popular alternativo al poder constituido, las características de sus portadores y el modo en que distintas identidades confluyen en una propuesta común, fueron temáticas que marcaron la tónica del debate. En general se reconoció que el concepto de estilo alternativo de desarrollo surge en situaciones frente a las cuales no existen alternativas visibles, destacándose la necesidad de utilizar y crear espacios que permitan avanzar en la búsqueda de los lineamientos presentes en las diversas propuestas sociopolíticas que surgen en momentos y coyunturas propias de cada sociedad. La pregunta clave a este respecto surgió al interrogarse los participantes sobre quién o quiénes son capaces de construir una alternativa y proponer, a la vez, una forma política que constituya la posibilidad de un estilo alternativo. En este sentido, la búsqueda de los distintos proyectos presentes en la acción de los movimientos sociales y el hecho de constatar la inexistencia de un estilo o proyecto histórico alternativo, generó otro conjunto de problemas referidos, específicamente a las prácticas de educación popular, su intencionalidad política y los grupos con que ésta opera. Al ubicar éstas

últimas en el marco de propuestas diversas, se señaló, como uno de sus problemas más serios, la carencia de un referencial teórico acerca del funcionamiento de la sociedad dónde insertar las prácticas de educación popular y dar cuenta así, de su contribución a la construcción de una alternativa de desarrollo. Directamente vinculada con esta dimensión, se señaló la necesidad de indagar en torno de las características de los grupos con los que se trabaja, su carácter de grupos o movimientos estratégicos y el tipo de proyectos alternativos que, de hecho, se están construyendo en la realidad.

Mucho de lo anterior se vio determinado por la crisis de los modelos con los cuales se ha acostumbrado interpretar la realidad y los fenómenos sociales. Existe lo que fuera calificado por algunos de los participantes como un «estado de perplejidad» frente a la magnitud de las crisis económicas, políticas y sociales. A ello se suma la existencia de una diversidad de grupos y movimientos sociales agregado al hecho de que la propia heterogeneidad de éstos atenta contra la posibilidad de identificar los proyectos de los cuales son portadores. En la actualidad se constata que, dada la forma en que han evolucionado los países latinoamericanos, la coexistencia de formas diferentes de producción, los procesos de atomización y recomposición de las fuerzas sociales, no permiten hablar de la existencia de una clase hegemónica de un grupo oprimido. Como señalara uno de los participantes, ni el proletariado ni la burguesía están claramente perfilados como fuerzas fundamentales en la sociedad, lo que hace difícil crear un proyecto hegemónico alternativo, común a las diferentes clases populares, que puedan recoger y expresar su forma de existencia a fin de representarlas y legitimarlas.

Fue en este contexto que llegó a indicarse que la educación popular es una práctica en busca de su propio sentido. Una práctica que, orientada hacia el diseño de caminos alternativos, aparece indistintamente como espacio de participación social y método de acción política. Como una forma renovada de hacer política y una forma alternativa de hacer educación. En este sentido, fue una posición de consenso que si bien los cambios de estructuras no provenirán de la suma de tales experiencias, éstas permiten avanzar colectivamente en la lectura sociopolítica de la realidad y relacionar cuestiones parciales de intereses sociales con dimensiones más amplias propias de la construcción de un proyecto popular alternativo.

Lo anterior queda de manifiesto si se observan las intervenciones referidas al contexto agrario y al papel que se atribuye al movimiento campesino e indígena en el diseño de un estilo de desarrollo basado en sus intereses y

necesidades. Un número significativo de programas en este campo han prestado atención preferencial a estos grupos, ubicados entre los más postergados, discriminados y atomizados de la población. Si bien es en este medio donde se pueden identificar el mayor número de conflictos y contradicciones, es también el medio donde han tenido lugar procesos de cambio agrario que, con dimensiones y características distintas, han requerido la organización y participación campesina para el logro de sus objetivos.

De ahí que al hacer referencia al diseño de una propuesta alternativa, los mayores problemas surgieran al hablar, sobre los contextos sociales donde se han visto restringidas o suprimidas las posibilidades de participación popular. O el propiciar, en sociedades que aún permiten dicha participación, la participación de grupos y sectores con mayor potencial de transformación social (i.e. movimiento obrero, movimientos reivindicativos en el medio poblacional urbano) capaces de cuestionar efectivamente el poder constituido. Muchos de estos proyectos existen en la realidad y se originan en los intentos sistemáticos que desarrollan los movimientos populares para tener acceso al poder social. Otros tienen su génesis en la acción de uno o más grupos que utilizan el aparato del Estado como instrumento de transformaciones orientadas al diseño de un nuevo modelo social. Tras cada uno de estos proyectos emergentes subyace una concepción del cambio, una visión de la sociedad y una estrategia para el logro de objetivos sociales que trascienden con mucho a la educación. Estos suscitan, también, problemas e interrogantes que no es posible desvincular de las cuestiones contextuales aún cuando tienen una especificidad propia. A ellos se quiere hacer referencia a continuación.

## *2.2. Estrategias metodológicas*

Como se indicará, el contexto no estuvo ausente del debate sobre estrategias metodológicas y educación popular. Sin embargo, la base de las intervenciones sobre este núcleo estuvo dada por los intentos de sistematización de la experiencia acumulada.

Al respecto cabe señalar que la sistematización de estas experiencias obedeció a enfoques y criterios diversos. En algunos casos el esfuerzo por dar cuenta de la experiencia acumulada permaneció a nivel de un ordenamiento y clasificación de experiencias. En otros, el esfuerzo se centró en la comprensión y explicación de estos fenómenos. Por último, no faltaron aquellos trabajos que, por sobre las taxonomías, se propusieron analizar las funciones y

funcionamiento de experiencias concretas derivando de allí algunas consideraciones sobre la funcionalidad social de estos procesos. Metodológicamente, un número importante de los estudios utilizaron información de fuentes secundarias de tipo documental. Otros, de corte empírico, se centraron en la verificación de los resultados de diversas experiencias. En el primer caso, los esfuerzos de sistematización destacaron la importancia de confrontar, aún a nivel de discurso o enunciados, varios proyectos o experiencias para llegar, por esta vía, a una teoría más general. En el segundo, el esfuerzo fue más bien de carácter evaluativo y de búsqueda de la racionalidad de estas experiencias. Los resultados pusieron en contraposición enfoques y experiencias de muy diversa índole determinando el punto hasta el cual los contextos sociales y los estilos educativos prevalecientes en cada sociedad afectan el desarrollo de las experiencias educativas con sectores populares. Estas no se dan en la misma forma en contextos autoritarios o estilos de congelamiento político que en sociedades donde existen márgenes para la expresión y participación popular. Ellos adquieren connotaciones distintas y condicionan métodos, medios y relaciones educador-educando al interior de los procesos pedagógicos.

A estos aspectos se remite la mayoría de los trabajos presentados a la reunión. A excepción del de Carlos R. Brandao, quien introduce el tema que contiene expresiones e intereses que se gestan a nivel de la experiencia cotidiana de los sectores populares. En él se expresan las formas de reproducción social, organización familiar, estilos de vida, patrones de consumo. En suma todos los conocimientos y expresiones ideológicas elaboradas y asumidas como propias por estos grupos de la población.

Para algunos, este saber no sólo existe sino que se reproduce a través de verdaderas redes de relacionamiento popular. Para otros, pareció representar formas de vida y estrategias de sobrevivencia que pasan a constituir verdaderos estilos de vida. Por último, no estuvieron ausentes aquellas posiciones que ven en el denominado saber popular un conjunto contradictorio debido a que, por una parte, es producto de la influencia e imposición de la ideología dominante y, por otra, es portador de lineamientos alternativos para la construcción de una nueva sociedad y la emergencia de una cultura que refleja la experiencia e intereses de estos sectores de la población. En todo caso, hubo una posición de consenso respecto de la necesidad de rescatar tanto los valores de una cultura popular como las formas en que se reproduce el saber acumulado, adaptando las prácticas educativas a las formas de vida y de trabajo que comparten los distintos grupos.

El trabajo del CESTEEM, que aquí se incluye, explora las formas que estos postulados adquieren en la práctica. Sus autores, utilizando el concepto de educación no-formal y trabajando una muestra de proyectos, analizaron el funcionamiento de diversos modelos metodológicos en experiencias educativas con sectores populares en el agro mexicano. Su esfuerzo se centró, básicamente, en la recopilación, clasificación y análisis de estos programas con vistas a formular conclusiones de validez general. Clasificando las experiencias por familia de proyectos sustentadas en teorías sociales diversas, llegaron a determinar que raramente existe una adecuación de estas actividades a una teoría específica. En general, las experiencias en este campo no presentaban adscripción a una teoría explícita sino que trabajaban con concepciones generales, pre-teóricas, sobre la sociedad y el cambio. Adicionalmente se constató que, con frecuencia, existen contradicciones entre las concepciones generales de los proyectos y su diseño estratégico. La agrupación de proyectos según su estrategia metodológica, en una segunda clasificación, permitió observar las confluencias entre el discurso de las experiencias y la práctica concreta, los obstáculos y facilitadores, aciertos y errores presentes en ellos. Sobre esta base se llegó a establecer la existencia de siete modelos metodológicos, inventariando también sus logros y carencias, congruencias e incongruencias para concluir proponiendo un modelo metodológico para la sistematización de experiencias en este campo.

Por una vía distinta, y utilizando un referencias también diferente, Juan Eduardo García Huidobro relacionó diversos estilos de desarrollo con las estrategias de acción presentes en un total de 15 experiencias. Llegó a distinguir cuatro grandes tendencias. Una primera de dinamización cultural, identidad colectiva o de recuperación de la memoria histórica centrada en una fuerte valorización de las culturas locales. Una segunda, donde el esfuerzo se centra en la búsqueda de una síntesis entre la denominada lógica del capital con la valoración de la cultura propia. Dicha estrategia enfatiza la importancia de la lectura estructural de la realidad incorporando a esa lectura aspectos de la vida cotidiana vinculada con la apropiación del saber científico y tecnológico en el entendido de que cualquier proceso de desarrollo autónomo y de lucha por la constitución de un poder alternativo debe, necesariamente, pasar por dicha apropiación. La tercera estrategia es la que el autor denomina de participación comunitaria centrada en la resolución de problemas por los propios grupos y comunidades, satisfacción de necesidades básicas y, en general, utilización de capacidades propias que permita, si no impulsar transformaciones de corte estructural, participar en procesos de cambio de manera consciente y responsable. Elemento común de estas tres estrategias es el predominio de lo educa-

tivo sobre lo sociopolítico, lo que lleva a que ellas mantengan sus rasgos genéricos independientemente de los momentos en que se dan o las coyunturas por las que atraviesa la sociedad. Contrastando con las anteriores, se distingue una cuarta estrategia que el autor denomina de organización popular y cuyos límites coinciden con aquéllos de la denominada educación política.

Eduardo Contreras y Jaime Ramírez analizaron casos particulares de educación con sectores populares. El primero se remitió a la sistematización de la experiencia acumulada en el campo de la educación radiofónica, de larga e importante trayectoria en América Latina. El suyo fue un esfuerzo de diagnóstico y evaluación en tanto, por una parte, analizó las formas de organización y funcionamiento de estas experiencias, identificando, con fines operativos los modelos compatibles con las necesidades y posibilidades de desarrollo de una educación radiofónica puesta al servicio de los sectores populares. Por otra, aportó antecedentes para un debate en torno del significado que tienen los esfuerzos evaluativos en este campo, las pautas y criterios utilizados para recabar información, los logros y vacíos presentes en la información recogida y las lecciones que arroja el desafío de asumir colectivamente, con la participación de los actores, el análisis crítico de la propia práctica.

El de Jaime Ramírez es un estudio de caso que recoge la experiencia de un organismo gubernamental en Colombia, para analizar los límites y posibilidades que tienen las prácticas educativas con sectores populares cuando se dan como componentes de políticas estatales de desarrollo.

La diversidad de enfoques presentes en los estudios reseñados dio pie para el surgimiento de interrogantes de tipo diverso. Un primer núcleo podría agruparse en torno a cuestiones relativas a los nuevos conceptos surgidos sobre esta práctica, la acción del Estado, el tipo de demandas, enfrentamientos y relaciones de las organizaciones populares con el aparato estatal y el significado que adquiere la educación popular cuando se le postula como una propuesta de trabajo autónomo para grupos y movimientos sociales. Otro conjunto de interrogantes se refiere al punto hasta el cual puede utilizarse el aparato del Estado para impulsar procesos de movilización y organización popular y el momento en el cual los sectores populares deben operar al margen de él, subentendiendo que si bien los aparatos educativos cumplen una función ideológica, ésta no se da sin contradicciones. De hecho, no faltaron ejemplos de experiencias que, en su desarrollo, ilustran el surgimiento de ideologías contrarias a las del sistema que las origina. Con ello, volvió a reconocerse que el carácter de estas actividades depende de los particulares momentos y coyun-

turas por los que atraviesa una sociedad. Con esto presente, si bien se destacó la necesidad de descubrir líneas comunes, convergencias existentes de país a país, se señaló que no es posible seguir haciendo referencia a América Latina como un todo homogéneo cuando se analiza la problemática de la educación popular.

En el contexto anterior se destacó la necesidad de observar la diversidad de situaciones que llevan a que los procesos de educación popular válidos en un contexto puedan resultar absolutamente inválidos en otros. El grado de madurez y conciencia logrado por los sectores populares, la acción del Estado, los recursos institucionales y humanos disponibles, la vinculación entre intelectuales y sectores populares, la relación entre sectores y sub-sectores sociales, movimientos y organizaciones diversas y su importancia relativa en cada país, los procesos económicos, regímenes políticos y espacios abiertos para implementar este tipo de actividades, el papel de la Iglesia y la existencia de organizaciones económicas con relativa autonomía fueron, entre otros, algunos de los criterios o parámetros sugeridos para tipificar contextos y experiencias.

Otro núcleo de interrogantes se refirió específicamente a la dimensión política de esta práctica y sus posibilidades de contribuir al diseño de un proyecto histórico alternativo. Ello condujo al punto de llamar la atención sobre la importancia de la vinculación orgánica de las experiencias de educación popular con las acciones impulsadas por el movimiento popular y sus organizaciones con vistas a la instauración de un nuevo orden social. El papel del intelectual/educador/agente externo en la tarea de participar de la conducción de los procesos de cambio fue uno de los aspectos relevantes del debate. El otro estuvo dado por el papel atribuido a frentes y partidos políticos en el desarrollo de estas acciones. Para quienes entendían la educación popular como una actividad puesta al servicio de la creación de una nueva hegemonía, ésta aparecía como una actividad susceptible de insertarse en un proceso más amplio en el que podían distinguirse dos variantes. Aquélla en que predomina la idea de un proyecto preexistente, apareciendo la educación popular como una forma de convocar a la incorporación a él, y aquélla donde el énfasis está puesto en la constitución de un sujeto colectivo capaz de generar un proyecto alternativo al del poder constituido.

Es en esta última perspectiva donde se destacó la importancia de la educación popular en el desarrollo de una conciencia política, por ende, de una dirección consciente, que permita integrar intereses parciales en un solo movimiento capaz de alterar el orden vigente. Este paso de un nivel de conciencia a

otro, de un tipo de movilización reivindicativa a otro en el cual se buscan soluciones colectivas y generales para el conjunto de sectores populares, es lo que marca, para muchos, la especificidad de la educación popular. Su aporte, en este sentido, se ubica en la perspectiva de recuperar la memoria colectiva, la experiencia acumulada, los elementos dispersos y fragmentarios que conforman la cultura y el saber popular, para proceder a devolverlos en forma de contenidos pedagógicos a los diversos grupos que conforman el movimiento popular.

A pesar de lo anterior, debe reconocerse que no hubo referencias, en este ámbito del debate, a aquellas temáticas ligadas a la actividad pedagógica, incluyendo aquí las concepciones del proceso de enseñanza-aprendizaje, métodos y medios no convencionales en este campo de actividad. Aún cuando fue insinuada por varios de los participantes, y a pesar de las intenciones originales, también se dejó parcialmente de lado la consideración de la educación popular en su vinculación con los procesos económicos y la necesidad de instrumentación técnica que implica cualquier intento de gestión colectiva de los medios de producción.

Sin embargo, puede decirse que, detrás de los esfuerzos de sistematización y consideradas las interrogantes que su contenido suscita, estuvo implícita la necesidad de elaborar una o más teorías explicativas de este fenómeno. En este sentido, los intentos de sistematización adquirieron, en este encuentro, finalidades teóricas y finalidades estratégicas de acción. Más que una sumatoria de datos, su acumulación, organización y análisis se entendieron como un paso previo a la elaboración o reelaboración teórica y al esfuerzo por insertar en una perspectiva común y globalizante lo que se realiza en este campo. Es lo que algunos de los participantes denominaron, metafóricamente, como «sistematización de las sistematizaciones» y que marca un hito importante para el diseño de trabajos futuros en este campo de actividad.

### *2.3. Investigación y evaluación en la educación popular*

Los problemas derivados de la teoría y la práctica de la educación popular, las interrogantes que plantea el diseño e implementación de estrategias participativas en este campo, la aplicación de pedagogías que son también formas de trabajo político y aprendizaje social, conllevan una serie de interrogantes sobre la función y enfoques metodológicos presentes en los procesos de investigación social y procesos evaluativos. A las preguntas referidas

al qué, para quién y cómo recuperar la experiencia acumulada, considerando que ésta sigue dándose en forma dispersa y fragmentaria, se sumaron las interrogantes que surgen al intentar reflexionar en torno del significado que tienen los procesos de educación popular en la modificación de percepciones y comportamientos, y con la preocupación que existe respecto de la verificación de los resultados o efectos de estas experiencias. Gran parte del debate se centró en el análisis de los esfuerzos realizados en términos de elaborar enfoques y diseñar metodologías que permitan una mejor aproximación a la verificación del éxito o fracaso de las experiencias educativas con sectores populares. Experiencias cuyos objetivos son difícilmente mensurables en tanto requieren, para su satisfacción, de la puesta en marcha de una multiplicidad de procesos sociales, políticos y económicos. Experiencias cuyas dimensiones más específicas, relacionadas con la adquisición de conocimientos y destrezas que posibiliten una mayor participación de los sectores populares en la vida social y productiva, adquieren connotaciones diversas al ubicarse en una perspectiva de cambio que difícilmente puede medirse con criterios tradicionales de evaluación. Al respecto se señaló que los enfoques existentes raramente han logrado penetrar en la lógica de proyectos que, aunque de cobertura restringida, se ubican en una perspectiva de cambio social y económico. Si bien existen algunos avances en este campo, en los trabajos sobre estos aspectos queda mucho por recorrer en lo que concierne al diseño de enfoques que den cuenta de la multiplicidad de factores que se interrelacionan en las experiencias de educación popular.

Tomando en cuenta lo anterior, podría decirse que dos grandes núcleos de reflexión conformaron esta área temática. En ellos estuvo presente, también, el factor sistematización en un esfuerzo por registrar tanto los enfoques evaluativos existentes, métodos y técnicas utilizadas, como las tendencias existentes hacia formas participativas de investigación social y evaluación educativa.

El primer núcleo de preguntas se sustentó en el trabajo sobre estilos participativos de investigación que han surgido en América Latina. En este se dio cuenta, de manera descriptiva, de las diversas tendencias existentes en este campo, el tipo de proyectos de esta naturaleza, sus características, estrategias, metodologías y resultados. En el campo evaluativo, el debate se centró en el análisis de los supuestos teóricos y dimensiones prácticas de diversos enfoques de evaluación y su grado de adecuación a la realidad de las prácticas educativas con sectores populares. En este contexto se atribuyó particular importancia a la falta de atención que los enfoques de corte experimental y cuasi-

experimental prestan a las dimensiones estructurales presentes en los procesos de educación popular, enfatizándose la necesidad de considerar, previo a cualquier evaluación o investigación en este campo, el tipo de cuantificación que admiten estos procesos, los niveles en que se precisa cuantificar y los conceptos que, dentro de la teoría, admiten o requieren cuantificación. En lo propiamente evaluativo, el para qué y para quiénes recuperar la experiencia acumulada fueron aspectos considerados como determinantes de los enfoques a utilizar y dimensiones a considerar en una evaluación.

Así, tomando en cuenta la intencionalidad de estos procesos, las características y objetivos de las experiencias y los grupos que solicitan o implementan una evaluación, se agrupó el interés de los participantes en tres áreas de problemas. Las preguntas del para quién, qué o para qué y cómo se evalúa condujeron a detenerse en los actores de este tipo de experiencias, en el destino de los esfuerzos de evaluación y en las formas posibles de abordarlos.

Analizando el papel de la evaluación en procesos educativos insertos en estrategias de cambio, se llegó a determinar la existencia de tres focos hacia los cuales convergen estas actividades.

El primero constituido por aquellas evaluaciones que persiguen retroalimentar a las propias experiencias, proporcionando información actualizada a grupos y movimientos sociales. El segundo constituido por las evaluaciones que responden a los requerimientos de las agencias que concurren a apoyar financieramente a un número importante de estas experiencias y, por último, aquel foco que aglutina aquellas evaluaciones que se articulan con los procesos de educación popular ubicando el registro y la evaluación de la experiencia en una misma línea de objetivos.

Enfrentados los participantes a interrogantes referidas a la existencia de uno o más modelos evaluativos según los focos hacia los cuales convergen estos procesos, hubo una posición de consenso reconociéndose que no existen en este campo modelos generalizables, válidos para cualquier situación, sino orientaciones generales que responden a las particulares situaciones de cada experiencia, debiendo generarse enfoques y alternativas apropiados a ellas. En este contexto, la autoevaluación apareció como una meta deseable a nivel de experiencia considerando el hecho de que las evaluaciones, por lo general, se llevan a cabo en términos de observar las formas en que evoluciona un proyecto, captar su dinámica interna, su lógica de desarrollo y emitir un juicio tanto sobre su coherencia como, sobre la conveniencia de utilizar la ex-

perencia como modelo generador. Así entendida, se señaló también la importancia de la evaluación como instancia capacitadora tanto para quienes implementan o impulsan procesos de educación popular como para el conjunto de quienes participan de estas actividades.

Lo anterior generó otro conjunto de interrogantes referidas a la existencia de objetivos implícitos o el cambio de objetivos iniciales por otros que surgen como resultado de las propias experiencias. El cómo captar la dinámica concreta de estos procesos, tan distinta de sus enunciados, y cómo dar cuenta de las condiciones que permiten replicar y masificar estas experiencias, fueron algunas de las interrogantes levantadas a propósito de la necesaria relación que debe establecerse entre una y otra actividad. En esta intención de interrelación, de comunicación, se llegó a hacer coincidir la práctica de la evaluación con aquella de la sistematización, pese a que el centro de ambos conceptos es diferente. Puestos, sin embargo, en la perspectiva de relacionar experiencias, compararlas y buscar elementos comunes para una posible generalización, llevaron a visualizar sistematización y evaluación Como prácticas convergentes a un mismo fin: recuperar la experiencia acumulada y pensar en el diseño de alternativas de comunicación y de intercambio que faciliten lo que cada una de las experiencias puede y debe entregar a otras de igual índole.

Lo anterior se relaciona también con la función de la investigación social y educativa, el papel del investigador, la vinculación de estas prácticas con otros procesos sociales y políticos, las opciones ideológicas subyacentes a dichas prácticas y la consecuente vinculación entre prácticas de investigación y prácticas políticas. El debate en torno del trasfondo y opciones metodológicas de lo que Orlando Fals Borda denomina como ciencia popular, concentró parte importante de la discusión. La recuperación por el sistema dominante de un número significativo de experiencias en el campo de la denominada investigación-acción o investigación participativa, dejó planteada una interrogante general referida a cuáles son los criterios que se deben tener presentes para determinar, si no un nuevo paradigma de investigación, una alternativa de trabajo con sectores populares que contribuya a crear o consolidar un poder popular, una nueva hegemonía. Para unos, el criterio fundamental radical- en la apropiación del saber y para otros en la utilización que puede hacerse no sólo del saber acumulado sino del producto del saber científico por los sectores populares. No hubo respuesta a este tipo de interrogantes, quedando éstas como un desafío al cual responder.

### 3. A MODO DE CONCLUSION

Esta fue una reunión sin conclusiones. No se pretendía obtenerlas ni el lector las encontrará en este libro. El esfuerzo fue el de generar una masa crítica de conocimientos y conformar un ámbito de reflexión en torno a un problema y un proceso: la educación popular.

El debate fue, básicamente, de carácter teórico. No se intentó proporcionar respuestas sino formular preguntas. No se intentó la construcción de un marco común para la interpretación de estos fenómenos sino observar las formas en que se han venido construyendo marcos de referencia para el análisis de estos procesos. Por sobre la definición de líneas futuras de investigación se privilegió la apertura de espacios de reflexión y crítica colectiva. Se trataba pues, de avanzar en el conocimiento de esta práctica y contribuir con antecedentes empíricos y conceptuales a un debate que recién se inicia.

Repensar un modo de acción, sin embargo, siempre conlleva la necesidad de mayores profundizaciones. Ello quedó en evidencia tras esta reunión. Si se observan los trabajos presentados al encuentro y los núcleos temáticos del debate, existe una tendencia generalizada a vincular estas formas de producción y comunicación de conocimientos a aquellas prácticas políticas conducentes a la instauración de un nuevo orden social. En este sentido, la educación popular pasa a visualizarse como un factor coadyuvante de procesos de movilización y organización popular en torno de un proyecto alternativo de desarrollo. Con esto presente, no cabe duda que son muchos los aspectos a abordar y las interrogantes a responder sobre estos procesos y sus características. Aunque dichas interrogantes sólo alcanzaron a insinuarse en este debate, ellas marcan la necesidad de nuevas investigaciones y futuros encuentros entre quienes se ocupan de la sistematización, análisis y evaluación de estas experiencias.

Si se piensa en futuras aproximaciones al problema, una de las posibles líneas de trabajo se relaciona directamente con el primero de los temas abordados en la reunión. Política y movimientos sociales son dos dimensiones que se vinculan estrechamente con la educación popular. El hecho de señalar que la educación popular debe mantenerse ligada al movimiento popular, resolviendo en este proceso sus problemas teórico-metodológicos, conlleva la necesidad de analizar no sólo las condiciones sociales, políticas y económicas presentes en cada sociedad sino, también, el papel que en ellas juegan grupos y movimientos sociales. Avanzar en el diseño de uno o más esquemas teóricos

sobre la sociedad y su funcionamiento y la inserción en ella de los procesos de educación popular, precisa de un análisis interdisciplinario que ayude en la clarificación de cuáles son los proyectos alternativos que se están dando en una sociedad, cuáles son los grupos portadores de ellas, cuáles los grupos y movimientos que forman parte de lo que genéricamente se conoce como «lo popular» y cuáles, dentro de éstos, tienen un carácter estratégico en tanto portadores de un proyecto social alternativo. Requiere, también, de un análisis respecto de las formas de inserción de la educación popular en las acciones que estos grupos desarrollan para lograr la construcción de una sociedad democrática basada en principios de justicia e igualdad social. Lo anterior es válido para los diversos movimientos sociales, grupos o frentes, ocupados en esta actividad. Mucho se enfatizó la inexistencia de registros que den cuenta de experiencias realizadas con o al interior del movimiento obrero frente a la información que existe sobre experiencias desarrolladas con sectores urbano-marginales y otras vinculadas al movimiento campesino e indígena. A esta carencia de antecedentes se suma la falta de estudios que den cuenta de las características e intereses de estos grupos. Casi no existen antecedentes sobre el nivel de conciencia alcanzado por cada uno de ellos ni sobre el grado en el cual han adquirido una identidad social vinculando sus intereses particulares con aquéllos del conjunto de las capas y clases que comparten una situación de dominio y pobreza. Poco es lo que se ha profundizado sobre las formas en que estos grupos aprenden y, más particularmente, los mecanismos que permiten el tránsito de uno a otro nivel de conciencia. Del mismo modo, no existen antecedentes sobre la participación de estos grupos en estructuras o frentes políticos, ni sobre mecanismos que viabilizan el diseño de propuestas capaces de atender a sus necesidades e intereses. Ello adquiere particular importancia si se considera que, muchas veces, y particularmente en el contexto de regímenes autoritarios, los sectores populares no siempre generan procesos que se traduzcan en cambios de conciencia y organización política. Por el contrario, salvo excepciones, la mayoría de las veces estas acciones se presentan como estrategias aisladas, de tipo espontaneísta y sin vinculación orgánica. Explorar las razones de este fenómeno es otro campo abierto a la imaginación y creatividad de quienes se interesan en estas actividades.

El debate enfatizó la relación educación popular, poder y política, abordando, aunque someramente, el tema del papel de los intelectuales y aquél de frentes y partidos políticos. Poco o nada se ha avanzado, sin embargo, en torno a la acción del Estado y los límites y posibilidades que éste presenta para implementar acciones que en última instancia tienden a poner en cuestión el orden social y los grupos que en él juegan un rol hegemónico. Si bien se com-

parte una opinión común respecto a la importancia de estas prácticas en el fortalecimiento de la sociedad civil, son escasos los estudios que dan cuenta no sólo del tipo de experiencias en este campo, sus supuestos y estrategias, sino también de cuáles son las que tienen un efecto multiplicador. Una aproximación al conjunto de prácticas y organismos donde se preparan otros modelos de sociedad, se expresan valores y demandas y se articulan diversos intereses, permitiría una mejor comprensión de la contribución y límites de las prácticas alternativas en el campo de la educación y la cultura. Pensar en la emergencia de una cultura popular, la constitución del pueblo en sujeto político y en la creación de una nueva hegemonía, implica vincular la búsqueda de caminos en la educación popular con otros que se dan en torno del significado de la práctica política y del papel de los movimientos sociales en la construcción de un proyecto popular alternativo.

Lo anterior no obsta para asumir, también desde una perspectiva crítica, el valor de la educación cuando se da desde el aparato escolar y las funciones económicas que ésta tiene. Profundizar en los elementos que determinan la inadecuación de los sistemas educativos para atender las necesidades y demandas de los sectores populares y las posibilidades de transferir al aparato escolar algunas de las premisas y valores de las prácticas en el campo de la educación popular, es un aspecto que debiera conformar un ámbito importante de trabajo. En general, la tendencia de las propuestas alternativas en el campo de la educación es desvalorizar el conocimiento impartido por la escuela y supeditar los factores económicos a la dimensión política e ideológica de estas prácticas. Como ya se ha visto, existe una tendencia generalizada a enfatizar la función de dirección y orientación político-ideológica de intelectuales y profesionales vinculados a estas prácticas y no así en la función técnica que dice relación con el desarrollo de un saber especializado, de corte instrumental, acorde con el proyecto popular. Pensar en ambas dimensiones, indagar en la percepción que los sectores populares tienen de la escuela y sus funciones, así como el tipo de demandas no estructuradas que grupos y movimientos sociales imponen como reivindicación educativa, es también tarea de futuras aproximaciones al problema. Esto a fin de evitar que acciones parciales orientadas a obtener educación se traduzcan, al final, en una obtención de servicios tan desigual como sea el poder de los distintos grupos.

Otro ámbito que requiere de nuevas aproximaciones es aquel que se relaciona con los conceptos de saber popular y ciencia popular. Si, como se señalara, el saber popular se condice con aquellas expresiones y experiencias que se gestan a nivel de la experiencia cotidiana de los sectores populares, éste no

se da sin contradicciones. Dicho saber es, también, producto de las formas en que se insertan los grupos en la estructura social y productiva, producto de su experiencia histórica. Como tal, éste contiene elementos propios de la ideología dominante en la sociedad y se manifiesta, muchas veces, de manera difusa, dispersa y fragmentaria.

El conocimiento y el rescate de los elementos que conforman el saber y la cultura popular, la determinación de los contenidos ya internalizados por estos grupos, el tipo de relaciones que establecen entre sí y sus formas de orientación hacia la sociedad, son un imperativo del diseño de cualquier actividad educativa que se oriente, por sobre la adquisición de habilidades y destrezas, al desarrollo de una capacidad crítica y a lograr cambios en los niveles de comprensión de la realidad social y económica. Poco es lo avanzado en este campo y poco también lo logrado en el diseño de estrategias de investigación que permitan aprehender la temática popular y avanzar en la comprensión y explicación de las formas y condiciones bajo las que se produce y reproduce el saber y la cultura popular.

El papel atribuido a la investigación social en la sistematización de este saber, disperso y fragmentario, para su posterior devolución a los sectores populares, ha sido aceptado por la mayoría de los educadores ocupados en esta actividad. A las propuestas originales de Paulo Freire y Orlando Fals Borda se han sumado nuevas alternativas de trabajo en este campo. Se multiplican las experiencias de investigación participativa y cada vez se enfatiza más la necesidad de ubicar la producción y comunicación de conocimientos en una perspectiva de aprendizaje colectivo. Es una tarea asumida por intelectuales y sectores populares con vistas a una transformación social. Ello abre todo un campo de indagación y estudio respecto del significado de la actividad científica y de las alternativas metodológicas más adecuadas para el estudio conjunto tanto de la realidad social como aquél de percepciones y comportamientos.

Algo de ello se ha avanzado en este campo quedando aún mucho por recorrer. Profundizar, quizás, en los intentos por llevar a cabo estudios que, conocidos en décadas pasadas bajo la denominación de investigación temática, se orientan a la determinación de las ideas-fuerza subyacentes a la acción del movimiento popular. Indagar en el significado y resultados de los estilos de investigación-acción que inspiran a la mayoría de las experiencias de investigación participativa y los esfuerzos permanentes que en este campo se realizan por vincular teoría y práctica, acción y reflexión. Estos son algunos de los aspectos susceptibles de orientar futuras búsquedas en el ámbito teórico y

metodológico. Es evidente que éstos no son los únicos posibles de abordar. Existe todo un cúmulo de problemas e interrogantes que se encuentran, implícita o explícitamente, en cada uno de los textos. Aquí se ha tratado de rescatar los que surgieran al calor de la discusión y del clima intelectual que se creara en la propia reunión. Existe conciencia de que el campo de la educación popular recién comienza a perfilarse. El proceso se encuentra aún en gestación. En este sentido, al levantar problemas sin recurrir a esquemas o modelos existentes, al no intentar definiciones ni arribar a teorías únicas o reglas generales para el desarrollo de estas actividades, se quiso rescatar también la situación de búsqueda de alternativas adecuadas a la realidad de cada país. Y con ello, contribuir a consolidar un espacio de reflexión en torno de un quehacer que, en la actualidad, se plantea como problema y desafío.

SANTIAGO, CHILE, octubre de 1982.

# TEORIA Y PRACTICA DE LA EDUCACION POPULAR

## INDICE

### PRIMERA PARTE

#### CUESTIONES DE CONTEXTO

##### Introducción

1. Notas sobre estilos alternativos de desarrollo. Política y movimientos sociales.  
*Enzo Faletto*
2. La educación popular y el contexto rural. Cambio agrario, movilización campesina y programas de desarrollo rural.  
*Francisco Vío Grossi*
3. Conciencia étnica y educación indígena.  
*Isabel Hernández*

## PRIMERA PARTE

### CUESTIONES DE CONTEXTO

#### INTRODUCCIÓN

En esta primera parte se incluyen aquellos documentos referidos a estilos de desarrollo, movimientos sociales y educación popular.

El primero de Enzo Faletto, forma parte de un trabajo mayor sobre Estilos de desarrollo alternativo preparado con el apoyo del Instituto de Cooperación Iberoamericana. En él, revisa algunos de los conceptos que, con frecuencia, aparecen en estas propuestas. Entre ellos considera las nociones de interés social, necesidades y enajenación. Plantea, asimismo, una discusión sobre el tema de valor de cambio y valor de uso, considerando ambos conceptos como pautas centrales de distintos ordenamientos económicos. Por último, procede a analizar la dimensión política en la puesta en marcha de un estilo alternativo, de corte democrático, incluyendo algunas reflexiones sobre el papel que cabe a los movimientos sociales.

Francisco Vio, en el capítulo segundo, analiza los problemas del cambio agrario y la educación popular tomando como punto de partida la racionalidad presente en el movimiento campesino y en sus intentos por conformar una economía propia, sustentada en sus intereses y necesidades. Contrapone esta opción con elementos analíticos respecto del modo en que las diversas teorías del desarrollo han ido concibiendo el desarrollo rural; para terminar analizando el papel que dentro y fuera de ellas, cabe a la educación popular en este medio. El autor llega a concluir que parte importante del análisis del desarrollo de la agricultura latinoamericana se ha centrado en observar dos aspectos. Por una parte, las tensiones y conflictos que surgen en los intentos de penetración del capitalismo en áreas rurales. Por otra, las resistencias que frente a ellos manifiestan los diversos grupos que conforman el movimiento campesino. Sobre la base de esta constatación, atribuye un papel importante a los procesos de educación popular en la tarea de generar un proyecto alternativo de desarrollo rural diseñado en función de los intereses y necesidades de estos grupos de la población. En este mismo contexto, levanta un conjunto de problemas e interrogantes referidos a las características que dichos procesos debieran asumir para desempeñar esta función.

El trabajo sobre conciencia étnica y educación indígena, preparado por Isabel Hernández, se ubica en una doble perspectiva. Por una parte, proporciona antecedentes relativos a la actual situación económica, social y política de los pueblos aborígenes de América Latina. Por otra, intenta relacionar el análisis de lo que denomina como conciencia étnica con los procesos de aprendizaje social con vistas a generar una propuesta educativa propia para estos grupos de la población. Sobre la base de un análisis de la situación actual de la población indígena y sus niveles de conciencia, la autora intenta relacionar el análisis de cada estadio de conciencia étnica con los procesos de aprendizaje. En este sentido, sostiene que la educación impuesta por los sistemas educativos y por la sociedad en general, puede ser vivenciada de formas diversas. Entre ellas señala la de la aculturación, rechazada por difundir valores y pautas de conducta ajenas, e incluso contrarias, a las formas culturales de las comunidades indígenas. En contraposición enfatiza las posibilidades que tienen los procesos educativos en términos de transformarse en experiencias autogestionarias sin desconocer el peligro de generar una movilización en pro de una integración no igualitaria. De ello deriva, como consecuencia lógica, que cualquier integración igualitaria de la población indígena a las sociedades nacionales implica la necesidad de diseñar estrategias educativas diferenciadas para grupos objetivamente diferentes. Como tal, visualiza a la educación popular como un mecanismo de apoyo importante en la reorientación de la conciencia étnica y una movilización que facilite los procesos de autoafirmación racial y cultural.

Este conjunto de documentos sirve de marco para ubicar históricamente las prácticas educativas con sectores populares, analizar las diversas manifestaciones que presenta este fenómeno y debatir en torno de la conceptualización del cambio que subyace a este tipo de actividad.

## CAPÍTULO PRIMERO

### NOTAS SOBRE ESTILOS ALTERNATIVOS DE DESARROLLO, POLÍTICA Y MOVIMIENTOS SOCIALES

*Enzo Faletto*

#### I. EL TEMA DE ESTILOS ALTERNATIVOS DE DESARROLLO

Permanece la discusión sobre la validez del tema «estilos alternativos de desarrollo» siendo evidente, en algunos autores, cierta dosis de pesimismo frente a él. Pueden servir de ejemplos los artículos publicados por Marshall Wolff en algunos números de la Revista de CEPAL, donde si bien se reconoce la buena voluntad de quienes intentan abordar el problema, se señala que, de hecho, la mayor parte de las propuestas son «utopías concretas creadas por comités» donde se entremezclan, en distintos grados, las dimensiones «concretas» con las «utópicas» (la misma contradicción de los términos es de por sí significativa) y se subraya además, el carácter restringido de lo creado.

Más aún, las utopías propuestas son «utopías normativas», e indican por tanto un «deber ser», cuyas dificultades para constituirse son múltiples. Por una parte, las propuestas de «estilos alternativos» más en boga, aparecen como divergentes de la realidad de la lucha de clases, tal y como se conoce en el capitalismo. Por otra, las indicaciones hechas adolecen de la ambigüedad de aparecer como posibles concesiones de los poderes existentes o como propuestas veladas de derrocamiento de los mismos.

El divorcio de la realidad se hace evidente cuando se señala que los pobres, en cuyo nombre se pretende hablar, nada saben de tales propuestas; que las clases medias están demasiado preocupadas por su autodefensa y poco dispuestas a asumir los posibles sacrificios que la puesta en marcha de un «estilo alternativo» podría significarles y, que los poderosos poco interés tienen en un posible cambio, queriendo sólo conservar el poder.

Con referencia a América Latina, el Estado, sobre el cual siempre se cifran expectativas, es resultado del compromiso entre fuerzas sociales cuyas orientaciones no corresponden a la esperanza de un nuevo estilo.

En suma, y como siempre, el problema estriba en saber «quién le pone el cascabel al gato», puesto que, descontada la influencia que pueden ejercer, no bastarían los esfuerzos de una pequeña élite ilustrada para provocar el cambio esperado.

A pesar de todo, se busca un punto de apoyo para la transformación y se señala una propuesta de Alain Touraine, quien recomienda no centrar la preocupación en la idea de crisis, pues tal actitud implica la búsqueda casi desesperada de un grupo de salvación, sino que, partiendo de la noción de que «algo está cambiando», intenta ver qué es lo que cambia y en qué dirección lo hace.

En cierta forma, nos parece que no conviene abandonar del todo la preocupación por la utopía, aunque a esto debemos agregar el adjetivo atenuante de: posible. Se trata de encontrar la relación entre posibilidad y realidad, entendiendo por esta última la existente ahora. El esfuerzo de la investigación puede orientarse a la búsqueda de las potencialidades de innovación o cambios contenidos y latentes en la presente sociedad, teniendo en cuenta que las posibilidades se constituyen como alternativas, por lo que adquiere importancia el determinar quiénes y en qué condiciones son los sostenedores de una u otra. Asimismo, la determinación de alianzas y conflictos entre grupos sociales es fundamental para una cabal comprensión de la posibilidad y potencialidad de realización en las distintas alternativas.

Como puede presumirse, las más de las veces las opciones adquieren un carácter político, por lo que importa averiguar la capacidad de los grupos o clases sociales para asumir la responsabilidad de la decisión política así como el carácter de la misma.

Como ha señalado Aníbal Pinto, la preocupación por un estilo alternativo surge de las insatisfacciones que produce el estilo vigente; en otros términos, existe una contradicción entre las condiciones objetivas de la existencia y las necesidades subjetivas de la vida, lo que obliga a detectar cómo se dan éstas entre los distintos grupos y cuáles son las alternativas que a partir de esa contradicción desarrollan. En este sentido, conviene anotar que la sociedad sólo se convierte en problema para aquél que puede pensarla distinta a la existente. Quiénes y en qué condiciones tienen esta capacidad, es otro de los temas acuciantes.

Hemos hablado hasta ahora de la búsqueda de un estilo alternativo, pero estamos conscientes de que la noción del mismo estilo posee una cierta impre-

cisión. Quizás el uso del concepto de estilo en la historia y la sociología del arte, pueda constituir alguna ayuda. Con tal propósito, hemos consultado la «Sociología del Arte» de Arnold Hauser. Se afirma ahí que un estilo supone la idea de un núcleo que atrae a las demás manifestaciones. Un estilo -se añade -implica una cierta totalidad, que en el proceso histórico se da como posibilidad. Anotamos de pasada que la noción de posibilidad histórica aparece en la definición de Hauser respecto a estilo. Pero hay, además, una nota de interés: lo importante, según el autor, es el desplazamiento del centro del movimiento más que la nueva acumulación de elementos en torno del mismo centro. Esto nos obliga a precisar cuál es el centro del estilo vigente y a preguntarnos cuál es el otro «centro» de un estilo alternativo.

En esta preocupación por el cambio de centro está obviamente presente el tema de la continuidad y discontinuidad en el problema del cambio de estilo.

En el paso de un estilo a otro, no sólo son importantes los distintos hechos que preanuncian el nuevo estilo, sino que además, y muy particularmente, el momento de la negación del anterior. Hay un momento que es clave, es el corte o fisura entre un estilo y otro. Si bien es posible hablar de ciertas acumulaciones en determinada dirección, un verdadero cambio de estilo, es decir el cambio por el que un ímpetu estilístico se convierte en estilo, sucede en un punto indeterminado y en su evolución no puede transmitirse ninguna clase de corte, fuera de la negación. En otros términos, se trata del viejo tema dialéctico de la transformación de la cantidad en calidad.

El tema aludido ronda constantemente la discusión y a este propósito no es inútil recordar la discusión que tuvo lugar en la Unión Soviética entre 1924 y 1928 cuyos más destacados exponentes fueron Preobrashenski y Bujarin. La polémica aludía al problema de la acumulación socialista, pero trascendió la especificidad de este tema. De manera muy general se puede describir la tesis de Preobrashenski con la afirmación de que la acumulación primitiva capitalista pudo desarrollarse sobre la base del feudalismo, mientras que la acumulación primitiva socialista no puede realizarse sobre la base del capitalismo. Por consiguiente, si el socialismo tiene una prehistoria, ésta sólo puede manifestarse a partir de la conquista del poder por parte del proletariado. La interrogante que actualmente nos planteamos en referencia a nuestro tema, es si el estilo alternativo se forma en el seno del estilo vigente como se produce la ruptura con el mismo. Sin temor a tergiversar demasiado, podría señalarse que la postura de Marx en relación al paso del capitalismo al socialismo, implicaba que en el seno del primero se preparaba el segundo, fundamentalmente por: a)

el surgimiento de sus portadores sociales (el proletariado); y b) por la existencia de trabajo «socialmente organizado». Incluso puede agregarse que, en las formulaciones de R. Bahro de no cumplirse estas condiciones, «la vía capitalista» al socialismo implicaría graves problemas a la construcción socialista misma. En el mismo sentido surgieron las prevenciones de los personeros de la Segunda Internacional, Kautsky, entre otros, respecto a la posibilidad socialista en países de escaso desarrollo capitalista, como Rusia en la época.

En lo que existía cierto acuerdo era en la preeminencia de la opción política en la construcción socialista. Esto no podía ser dejado solamente al «desarrollo de las fuerzas productivas». Para Bujarin, el proletariado asume el poder y, desde ahí, construye el socialismo, puesto que no hay forma socialista previa. En Gramsci existe la necesidad de construir formas socialistas en la sociedad civil como hecho previo a la ocupación del poder en la sociedad política, pero dicha, construcción es, preferentemente, voluntad política. Incluso, el «partido» es la prefiguración del socialismo.

En la polémica a la que se hacía referencia y en sus otras manifestaciones no soviéticas, C. O. Lange; M. Dobb; Ch. Bettelhem se alude a un punto constante que manifiesta similitud con lo dicho respecto al «centro» que caracterizaría y diferenciaría un estilo de otro. Dicho centro estaría dado por el predominio de valores de cambio o de valores de uso caracterizándose el capitalismo por el primero y el socialismo por el segundo.

El valor de cambio hace referencia al carácter de mercancía que adquieren los productos, mientras que el valor de uso pone de relieve el valor social de los mismos. Como es obvio, el predominio de uno u otro valor está basado en relaciones sociales concretas. En el estilo vigente, el intento de privilegiar el valor social de un producto es un requerimiento extraeconómico. Las opciones más señaladas en las formulaciones de estilos alternativos, como: a) satisfacción de necesidades básicas; b) confianza en el esfuerzo propio; e) participación y d) cumplimiento de una actividad humana significativa, implican un cierto predominio de los valores de uso por sobre los valores del cambio y, muy a menudo, son formulados como una demanda extra-económica a la economía. No obstante, puede insinuarse que, al intentar afirmar el predominio de los valores de uso, en el sentido de valor social de un producto, cuya vigencia está dada por la existencia de un sistema de relaciones económico-sociales concretas, el problema de estilos se plantea en el centro de la economía, superando la antinomia de lo económico y de lo extra-económico. Pero en el estilo vigente, donde las relaciones económico-sociales concretas son el soporte del

predominio de los valores de cambio, los requerimientos por valores sociales o de uso son preferentemente extra-económicos. Así, por ejemplo, el caso de la educación, la salud, la vivienda u otros, los esfuerzos por evaluarlos en términos de pura «rentabilidad económica» siempre resultan insatisfactorios.

El tema del valor social de los productos no está exento de problemas. Basta partir de la simple constatación de la diferencia de clases y grupos de nuestras sociedades. La definición del «valor social» de un grupo sería el reflejo del interés particular de una clase o grupo, dificultándose una evaluación «objetiva» de los intereses sociales, constituyéndose éstos como una mera contraposición subjetiva.

Si por ejemplo, como lo ha hecho Aníbal Pinto, se intenta caracterizar el estilo vigente como concentrador, excluyente y dependiente y, por contraposición, al estilo alternativo como: redistributivo, participativo y autónomo, no escapa el que existan «intereses sociales» vinculados a una u otra opción.

Del mismo modo, un estilo alternativo implica un uso social, del excedente, R. Prebisch lo pone en los siguientes términos: «el uso social del excedente responde a la necesidad de establecer, por parte del Estado, una disciplina impersonal y colectiva de acumulación y distribución, compatible con el ejercicio de la libertad económica en el juego del mercado. Como siempre, es difícil imaginar un Estado que asuma ese carácter impersonal y represente cabalmente el interés general. El propio R. Prebisch advierte en su referencia al conjunto de graves problemas que implica el estilo vigente, que es la propia dinámica del modelo actual la que constituye estas dificultades. Como es por todos sabido, las relaciones de clase vigente son uno de los factores principales de esta dinámica.

Si aceptamos que cuando se postula un estilo alternativo se está tratando de definir: a) un porvenir colectivo y b) un modo de gestión del cambio, y que tales propuestas se realizan a partir de intereses sociales concretos, se hace necesario, también, discutir la relación de estilos alternativos e intereses sociales.

## II. ESTILOS ALTERNATIVOS E INTERESES

No es difícil reconocer el hecho de la diversidad de intereses, quizás en cualquier tipo de formación social; el problema lo constituye el hecho de que si

los intereses son extremadamente contradictorios, el nivel del conflicto se eleva considerablemente, lo que puede poner en crisis a la sociedad misma. De hecho, dos son las preocupaciones a este respecto: a) una cierta capacidad para atenuar los conflictos existentes y b) un mecanismo de resolución de los mismos.

Generalmente se acepta que una economía con capacidad expansiva atenúa los conflictos de intereses, cosa que conviene tener presente en la formulación de un estilo alternativo. Aún más, se postula que una alternativa económica expansiva puede moderar, conflictos con sectores que estructuralmente tengan que ser redefinidos en una nueva ordenación económica. Estos grupos estructuralmente afectados, pueden redefinir sus intereses y encontrar cabida en la nueva forma económica.

Obviamente, la estructura política, y en especial el Estado, debiera ser la expresión de la alianza entre los grupos más directamente interesados en una forma económica y social distinta.

Sin embargo, aún en una alianza que supone intereses comunes, surgen pugnas y, por ejemplo, en opciones desarrollistas industrializantes surgen conflictos entre industriales y obreros, pudiendo ser más significativo para los propios intereses de un sector (los industriales, por ejemplo), la eliminación del conflicto con el sector obrero, que otros intereses comunes a la alianza.

Es común indicar que el papel de la política es lograr un equilibrio de intereses. Pero siempre cabe la duda respecto de cómo puede ser dinámico un sistema de equilibrio de intereses.

Lo dicho simplemente supone la existencia de intereses específicos de cada grupo y la posibilidad de concentración de los mismos.

No es ajena a este tipo de problemas la formulación de una idea que implica la existencia de un interés superior a los intereses particulares y, es así como a menudo se habla del «interés nacional», al cual los restantes deben subordinación. El conflicto de intereses entre distintos grupos se traslada a un conflicto posible (o a una armonización posible) entre interés público e interés privado.

En esta contraposición entre interés público e interés privado, se señala que el Estado es la expresión del interés universalista. En cambio, la sociedad

civil expresa el interés particularista. Es por eso que se afirma que, en algunos casos, el predominio de la sociedad civil por sobre el Estado conlleva el riesgo de corporativismo; pero tampoco deja de criticarse el carácter ilusorio del pretendido universalismo del Estado.

Como la discusión es antigua y conocida, sólo se quiere señalar aquí un hecho de significación en la contraposición entre interés público y privado. Aparece el supuesto de la identificación de la condición del burócrata con el interés público.

Reconociendo la dificultad de la formulación del llamado «interés nacional» o del interés público, permanece el problema de la resolución del conflicto. La idea de un sistema político democrático está ligada al supuesto de la capacidad de articular intereses y resolver conflictos entre los mismos.

Así que se ha postulado que una alternativa democrática implica: a) la institucionalización de los conflictos de clases, queriendo significar con ello que la pugna de intereses se resuelve institucionalmente y b) una cierta uniformización de las formas de vida, con la consiguiente tendencia a la uniformidad de intereses.

Respecto a nuestro problema de «estilo alternativo de desarrollo», si éste se basa en la intención de satisfacer intereses, esto implica resolver políticamente el problema del conflicto de intereses y la complementariedad de los mismos. Y como, con toda seguridad, la complementariedad no puede ser total, la búsqueda de un tipo de relación entre el interés de la mayoría y el de la minoría es clave.

Respecto a todo lo dicho, conviene tener presente una cierta tendencia a subrayar los aspectos negativos de los posibles «conflictos». No obstante, hay varias teorías que subrayan los rasgos positivos.

Se postula que la existencia de conflictos y la superación de los mismos es inherente a un dinamismo positivo. Los antagonismos y las alianzas, que son antagonismos y alianzas de intereses, se consideran la esencia de la política.

En muchos casos, se ha postulado que un estilo alternativo no puede dejar de lado el problema de los intereses, incluso en regímenes socialistas. Pero obviamente, existe la necesidad de la búsqueda de un interés lo más general posible, que permita una amplia concertación. En el caso del autor que cita-

mos, éste lo encuentra en el consumo de bienes materiales; lo cual, dicho sea de paso, le permite defender la tesis de la necesidad de incentivos materiales en la producción.

Sin entrar en la discusión acerca del peligro del consumismo, la búsqueda del interés más amplio posible no es más que otra forma de referirse a la necesidad de construir un amplio consenso social.

Como es obvio, la preocupación por el consenso surge en un momento de crisis de autoridad; una fórmula que dé respuesta a esta crisis tiene que preocuparse, por una parte, de asegurar la estabilidad y la unidad de la dirección política, y por otra, tutelar la libertad, la certeza del derecho y el respeto a las minorías excluidas del gobierno. Esto implica una acepción más amplia que un simple acuerdo de intereses.

Hemos planteado, hasta ahora, algunas dificultades de fundar un estilo alternativo en base al tema de realización de intereses. No obstante, éstos deben ser tomados en cuenta. Conviene, por último, preguntarse algo muy simple: ¿qué es un interés? La respuesta más sencilla señala que es la búsqueda de satisfacción de una necesidad, lo que nos lleva a establecer el tipo de relación que hay entre necesidad y estilo alternativo de desarrollo.

### III. NECESIDADES Y ESTILOS ALTERNATIVOS

El concepto de necesidad aparece como básico en el análisis de las conductas, tanto individuales como sociales. Desde un punto de vista psicológico, se le puede definir como el sentimiento de una carencia y el esfuerzo por superarla. Es precisamente a este sentimiento al que se le atribuye una capacidad dinámica, tanto en la conducta individual como social. Puesto en otros términos, tiende a suponerse una dialéctica entre condiciones objetivas de la existencia y necesidades subjetivas de la vida. Ahora bien, el surgimiento de una necesidad es un hecho puramente arbitrario; es conocida la afirmación que señala que la humanidad sólo se plantea los problemas que puede resolver, de modo que, el sentimiento de necesidad surge como conciencia de una carencia, siendo además, conciencia de su posibilidad de resolución.

Otro elemento generalmente presente, es el carácter social de las mismas, queriéndose señalar con esto que no corresponde definir una especie de pseudo-necesidades humanas, que serían ajenas al contexto social en que se

producen, dando lugar así, a una falsa antropología económica, es decir, a un hombre no definido social e históricamente.

Es por esto que, cuando se ha pretendido centrar una opción de estilo de desarrollo alternativo en la posibilidad de satisfacer las necesidades humanas básicas, se ha puesto, junto al concepto de necesidades fisiológicas mínimas, el recaudo de que debe tomarse en cuenta el criterio subjetivo de las personas de cuyas necesidades básicas se trata. Del mismo modo, la relación con la realidad queda de manifiesto cuando se señala que las necesidades humanas básicas aparecen referidas a bienes y servicios que pueden producirse y distribuirse a toda una población nacional según expectativas realistas.

Un intento simple de distinguir entre tipos de necesidades, es el de diferenciar entre necesidades materiales y no materiales; derivándose de esto que la producción está dedicada a la satisfacción de las necesidades materiales y los servicios a las segundas.

Conviene llamar la atención sobre el fenómeno reconocido del crecimiento de la demanda por servicios, lo que seguramente tiene incidencia en la formación de un estilo de desarrollo alternativo. El papel del Estado en este aspecto puede ser de extraordinaria importancia. La experiencia del denominado «Estado de bienestar» y su relación con los servicios, es un ejemplo útil como antecedente. Lo que en el fondo se discute es si la «producción» de servicios se rige por las mismas normas que la producción de mercancías.

En referencia a temas tocados anteriormente, puede decirse que en la producción de servicios debieran primar criterios de valor de cambio. Como es obvio, en una sociedad privatista prima el carácter mercantilizado de los servicios.

Al igual que en el caso de los intereses, no se pueden desligar las necesidades y su diferenciación entre clases y grupos sociales. Más aún, es de reconocer el hecho de que en nuestras sociedades, un grupo tiende a subordinar a otros para satisfacer sus propias necesidades. De modo que, muchas veces, ciertas «necesidades» sólo reflejan el carácter subordinado del grupo. Sucede así, por ejemplo, en la clásica afirmación de Marx sobre los salarios, donde éstos sólo cubren la necesidad de reproducción de la fuerza de trabajo. Debe tenerse en cuenta, no obstante, que en el propio Marx éste no es un principio absoluto.

Lo que se intenta marcar es que las necesidades se encuentran determinadas fuertemente por el tipo de relaciones sociales existentes. Lo que implica que el «carácter social» de las necesidades conlleva también una dimensión negativa constituida como poder y no sólo un vago y neutral principio «cultural».

Es así como una concepción de necesidad que reduce la demanda de la clase obrera a la obtención de un salario para satisfacer consumos, lo constituye como un grupo subordinado, una multitud sumisa que debe aceptar su inferioridad, teniendo un papel no distinto al que ha desempeñado hasta ahora, quedando en manos de otros (los propietarios y el Estado), el cuidado de la organización económica y política de la sociedad.

Si se reconoce, como de hecho se hace, el carácter socialmente diferenciado de las necesidades, siempre permanece la preocupación por las «necesidades del conjunto de la sociedad». El problema es cómo determinar «necesidades sociales colectivas»; el hecho mismo de la división social en clases parece hacer imposible el esfuerzo. El fenómeno tiene amplias implicaciones, ya que, generalmente, asumimos que los hombres crean instituciones en razón de las necesidades que tienen y las conservan en la medida en que éstas instituciones desempeñan las funciones para las que han sido engendradas. Las grandes instituciones, por tanto, resultan de necesidades que, aunque conciernen al individuo, son esencialmente sociales. De ahí, por ejemplo, la institución masiva del Estado, que si bien puede satisfacer una necesidad social colectiva es, de hecho, en una sociedad de clases, apropiado por una de ellas para la satisfacción de sus necesidades y como mecanismo de imposición a las otras. Lo dicho sirve también para explicar la pretendida función «universal» del Estado. Esta, de hecho, es expropiada por una clase o una alianza de clases en desmedro de otras, constituyéndose, así, la enajenación del Estado.

En lo que llevamos dicho aparece un doble problema. Por una parte, el concepto de necesidad es ambiguo mientras no se precise su naturaleza social. El propio concepto de «necesidades humanas» puede conducir a una formulación ideológica que pretenda soslayar las implicaciones sociales específicas de los particulares modos de producción. Por otra, es necesario ligar el tema de las necesidades al problema de la enajenación, por ser éste un fenómeno concreto que afecta de manera muy particular al modo de manifestarse de las necesidades sociales.

#### IV. ESTILOS ALTERNATIVOS Y SUPERACION DE LA ENAJENACION

Al referirnos a un estilo alternativo que busca la posibilidad de concertar positivamente diversos intereses sociales y satisfacer necesidades, hemos intentado apuntar algunos de los problemas que tal postura implica. Aún si aceptamos el propósito de que un estilo alternativo debería orientarse a la satisfacción de necesidades de los grupos más desfavorecidos, es necesario constatar que tales necesidades pueden aparecer distorsionadas, no por un simple mecanismo psicológico sino por condiciones estructurales que inducen a esta distorsión. En pocas palabras, nos estamos refiriendo al fenómeno de «falsa conciencia» debida a un proceso de alienación. De hecho, los procesos de alienación o enajenación se encuentran ligados a fenómenos de apropiación que no sólo se refieren a la apropiación del resultado del trabajo. Proudhon señala la relación entre apropiación del poder y enajenación política, lo que tiene lugar a partir de la constitución de la familia como familia patriarcal (lo que constituye una apropiación del poder al interior de la misma). El patriarcalismo tiene estrecha relación con el patrimonialismo político. El patrimonialismo, como forma de constitución de la relación política y de constitución del Estado, tiene extraordinaria importancia en América Latina y la formulación de alternativas políticas no puede hacerse sin referencia a la necesidad de superación de las estructuras profundas que dan origen al patrimonialismo político.

El fenómeno de enajenación está ligado, también, al denominado «fetichismo del Estado». Este se constituye a partir de una apropiación del «poder social» y el «control social» de la sociedad civil por el Estado. Como señala Víctor Pérez Díaz en «Estado, burocracia y sociedad civil», en la sociedad civil se forman los recursos políticos de los cuales el Estado se apropia, existiendo, pues, una apropiación de la producción política y la consiguiente enajenación.

Lo dicho permite plantearse algunas interrogantes respecto a las propuestas de estilos alternativos basados en la apropiación del excedente por parte del Estado. La apropiación del excedente, que desde el punto de vista del capitalismo constituye ganancias del capital, es, desde otro punto de vista, apropiación del valor generado por el trabajo. Esta apropiación constituye factor de enajenación. Aparece dudoso entonces, que la solución sea que el excedente sea apropiado por el Estado porque, a pesar de todo lo que el Estado puede proporcionar al cambio, esto sólo aparece como compensación enajenante.

Son evidentes, y se han señalado en distintos lugares, los fenómenos de enajenación en el consumo. Esto implica que la identidad social se pretende encontrar en el consumo y no en la producción. La frase de Marx en los Manuscritos Económico-filosóficos viene al caso: «el hombre encuentra su goce en el comer, en el acto de reproducción, en el vestirse, cuando puede, en suma, en su parte animal, pero no en lo que lo diferencia de éstos: el trabajo». Grave problema sería entonces, reducir la opción de satisfacción de necesidades a un problema de consumo. Por otra parte, son conocidas las implicaciones que tiene el fenómeno de fetichismo de la mercancía, puesto que las verdaderas relaciones sociales se esconden para aparecer como relaciones entre cosas.

La modificación de los «intereses consumistas», sobre cuyo carácter distorsionador hay un amplio acuerdo, requiere un encuentro con la significación del trabajo y de las relaciones sociales que esto implica. A esto se apunta, cuando en la formulación de objetivos para un estilo alternativo se señala que es necesario que éste de lugar a la realización, por parte de las personas, de «actividades significativas» o provistas de sentido.

Como se ha ido mostrando, son varios los campos en los que la enajenación se hace presente en el ámbito de la producción de las relaciones sociales y de la política. Sus implicaciones son múltiples. Puede dar origen a la consagración de un poder tecno-burocrático que deriva su influencia, precisamente, del carácter alienado de la gestión. La propia libertad aparece enajenada, reduciéndose el espacio, donde es posible, sólo al ámbito de lo privado. Por lo demás, la alienación política influye considerablemente sobre la conciencia democrática, generando actitudes de conformismo, indiferencia e hipocresía política.

La alienación es, específicamente, una pérdida de identidad. Una reducción a las funciones, necesidades y relaciones determinadas por los grupos dominantes. Conviene andar con cuidado en la definición de necesidades porque éstas pueden ser sólo expresión de la dominación.

El papel de los movimientos sociales, movimiento obrero, movimiento campesino, juvenil, etc., es el de la recuperación de la identidad y es, en este sentido, que la política y la acción de los movimientos sociales aparecen como una lucha contra la enajenación.

Como es sabido, otras formaciones sociales, como las del denominado «mundo socialista», por ejemplo, no escapan a este problema. Ota Sik señala: a) la permanencia de la alienación respecto al poder; b) los peligros de la introducción de la relación de mercado, en donde, si predominan las relaciones de dinero, se hace difícil el reconocimiento del carácter socialmente útil o no, del trabajo; y e) subraya el fenómeno de alienación en el trabajo, vinculado a la extensión de la jornada, a la división del trabajo, a la actividad parcial y monótona, como también, a la apropiación del trabajo por otros.

Es necesario, por consiguiente, profundizar en la noción de “actividad humana significativa», esto es, desde el punto de vista del individuo, como del de la evolución hacia otro desarrollo.

Puesto en términos descarnados, se apunta que en estas condiciones, el trabajo sirve para recibir un sueldo y satisfacer el consumo, pero el objetivo sería que el trabajo mismo fuera satisfactorio.

Marshall Wolff deriva del concepto de actividad significativa algunas metas para una política de empleo en un estilo alternativo.

Las funciones que se atribuyen al empleo serían: a) producir bienes y servicios y cumplir las funciones valoradas de la sociedad; b) dar a las personas y a las familias acceso a ingresos que les permitan satisfacer sus necesidades y aspiraciones; e) permitir a las personas entrar en relaciones con el orden social, interpretar sus intereses en su transformación o conservación, vincularse a una clase o un grupo de referencia y adquirir lazos organizativos; y, d) permitir a la persona satisfacer necesidades psicológicas de actividades significativas, realización personal, creatividad y calidad de sostén de una familia.

En suma, lo que está en juego es la posibilidad de un estilo de desarrollo que hace posible, y privilegia, la producción de valores de uso por sobre los valores de cambio.

## V. ESTILO ALTERNATIVO Y VALORES DE USO

No es ajeno a la evaluación del funcionamiento de un sistema económico, el tener en cuenta los denominados «costos sociales» de las diversas producciones o actividades, como tampoco lo es el señalar la «utilidad social» de las

mismas. No obstante, estos criterios se constituyen como criterios «extra económicos». Incluso, no es difícil advertir en el diseño de una política económica, la introducción de «prioridades» políticas y sociales, pero éstas también tienen el carácter de su condición extraeconómica. Muchas veces, la «utilidad social» o el «efecto social útil» de los trabajos se considera tal por su capacidad de ayudar a acrecentar la producción de ganancias o plusvalía. La satisfacción de las «necesidades» o de la «demanda» es sólo un medio para constituir mayor ganancia o apropiar plus trabajo.

Los elementos que constituyen la opción por un estilo alternativo remiten a considerar los efectos útiles de los trabajos, es decir, la utilidad social de los mismos. La finalidad de la producción no será ya la apropiación de plusvalía sino, más bien, la satisfacción de las necesidades sociales. En este sentido, y como el propio Bettelheim señala, un estilo de desarrollo de tales características, supone una forma de cálculo económico-social distinta del cálculo monetario, puesto que éste conduce sólo a conclusiones relativas a la «valoración» del capital.

En las economías capitalistas, tal como las conocemos, el nivel político tiene una influencia importante, particularmente, en la formación de los precios, siendo el ejemplo más citado aquél de los salarios. El fenómeno de la determinación del nivel político en la economía es, también, claramente visible en las economías capitalistas monopolistas.

Del mismo modo, una serie de actividades generan productos cuyo valor difícilmente está reflejado por el precio al cual pueden ser vendidas (si es que se venden) en el mercado. Estas actividades tienen efectos sociales de conjunto, como por ejemplo, las actividades de enseñanza, de investigación científica, de sanidad pública e incluso actividades de ciertas ramas de producción cuyo desarrollo modifica profundamente las condiciones generales de la producción y del consumo; por ejemplo, los transportes, la electricidad, otras formas de energía, etc. Todo esto da origen a las políticas de subsidio y a la necesidad de mantener y desarrollar las denominadas “producciones no rentables”.

Lo que queremos señalar es que en los estilos de desarrollo vigentes, aunque de manera distorsionada, están presentes cierto tipo de actividades que valoramos por sus efectos sociales útiles. Sin embargo, un predominio de los mismos depende de un predominio social creciente sobre las condiciones de producción y consumo. En suma, se trata de desplazar una producción

puramente mercantil, por una destinada preferentemente a la satisfacción de necesidades sociales. Conviene no olvidar, a pesar de todo, que las relaciones mercantiles no son exclusivas del capitalismo, son anteriores a él y, en gran medida, también posteriores. Lo propio del capitalismo es la introducción de la relación mercantil en la relación de trabajo: el trabajo es mercancía.

Como es evidente, las mercancías son a la vez objetos «socialmente útiles» y objetos que «tienen un valor» (valor de cambio). En las formas mercantiles de producción, el aspecto principal de los productos es que son objetos que tienen un valor. En la conocida frase de Marx, la riqueza social en estos casos, está constituida por «una inmensa acumulación de mercancías». La aspiración de un estilo alternativo es que la riqueza social esté constituida por objetos socialmente útiles, es decir, objetos aptos para satisfacer «necesidades sociales no alienadas». Esto implica que el proceso social de producción debe tener como objetivo principal, no el acrecentamiento del valor, sino el acrecentamiento de los valores de uso.

Evidentemente, el trabajo produce objetos útiles, pero éstos adoptan la forma de mercancía porque son productos de trabajos privados, independientes los unos de las otras. Incluso, puede señalarse que, en las llamadas sociedades socialistas, la forma de valor (mercantil) subsiste porque hay diferentes formas de propiedad que intercambian productos entre sí. El predominio de la producción de valores de uso u objetos útiles, supone formas superiores de socialización de la producción y del consumo. De ahí que muchas veces se señalan ciertos riesgos de la autogestión, aceptados sus elementos positivos, como el de constituir una especie de trampa económica que encierra a los trabajadores en los límites de la empresa. De este modo, sus horizontes quedan reducidos a tal ámbito, concibiendo las relaciones entre ellos como relaciones mercantiles, incluso de trueque. Esto distorsionaría la verdadera noción de un trabajo socializado y dificultaría el predominio de los valores de uso como objeto de la producción. Al contrario, se refuerza la noción de mercado. Al parecer, teniendo en cuenta las ventajas de la autogestión, la participación, capacidad de control, desalienación, el problema debe situarse en la relación autogestión y planificación global.

El predominio de los valores de uso sobre los valores mercantiles parece implicar la necesidad del predominio del plan por sobre el mercado. En cierta medida, pareciera ser la forma de intervención del nivel político sobre el nivel económico. Pero no debe olvidarse que lo significativo de lo económico son las relaciones económicas -relaciones de producción, relaciones de circulación

y relaciones de consumo- que la noción del valor encubre. De modo que lo que importa son las relaciones sociales que el Plan establece. La opción de un estilo alternativo es la de una dirección social consciente y creciente de la economía, lo que supone evitar las condiciones económicas y sociales que hacen posible el predominio de la «ley del valor», concebida ésta, en términos mercantiles.

El supuesto de un estilo alternativo de desarrollo es asegurar la eficacia política y social de la economía.

## VI. ESTILOS ALTERNATIVOS Y POLITICA

Ya es común asumir el hecho de las mutuas relaciones entre los aspectos económicos, políticos e ideológicos. Se acepta que cierto tipo de relación de producción, que implica poder, se asegura mediante la dominación ideológica y que las relaciones de producción están acompañadas de relaciones políticas que se concretan a través de la instauración de instituciones y medios de coerción; que éstos, que en su mayor conjunto constituyen el aparato del Estado, se encuentran, la mayor parte de las veces, al servicio de las clases y grupos dominantes y que las relaciones ideológicas consolidan al poder político, dándole un carácter de legitimidad.

La mayor parte de los estudios ponen de relieve la forma en que el poder político consolida el poder económico, pero lo fundamental en un proceso de transición de una forma económica a otra es que, para que dominen nuevas relaciones, se requiere una intervención específica del poder político. De manera que no sólo cabe preguntarse por el «estilo político» que corresponde o se adecua a un determinado «estilo económico» sino, también, cuál es el modo político que hace posible la transición. Como es claro, la discusión sobre dictadura o democracia está presente en lo señalado. El problema estriba en poder concebir la democracia como una vía para la transformación del poder ideológico y económico y no sólo como una buena formación política de administración de lo existente. Si pensamos a la política, además de su dimensión específica, como una instancia que incide en la economía, el problema clave es determinar cómo afecta a la constitución de un estilo de desarrollo alternativo.

Al parecer la política, históricamente ha jugado y juega un papel preponderante en la ruptura del dominio de un modo de producción específico. Enfatizamos el término ruptura, puesto que pueden, quizás, darse proto-for-

mas de un estilo distinto en el seno del estilo vigente, pero como se señala al inicio, lo importante es el momento de fisura del mismo. No se nos escapa que lo afirmado es discutible. A manera de ejemplo, R. Bahro, al hablar de la “vía no capitalista» al socialismo, señala sus peligros, puesto que concibe al socialismo como superación (hegeliana, se podría decir, en el sentido de «llevar más allá») del capitalismo.

No obstante, la preeminencia de lo político no está dada sólo porque históricamente así haya sido, sino por lo que llevamos dicho: el estilo alternativo que se preconiza supone el predominio de las relaciones económicas sociales planificadas sobre las mercantiles. Para que tal hecho se logre en las actuales condiciones, debe primar el nivel político sobre el nivel económico.

Pero esa imposición política, ¿no conduce indefectiblemente a una concepción autoritaria de la misma?

En el plano concreto en que corresponde plantear el problema, cabe recordar que la experiencia democrática en América Latina, por reducida que haya sido, implicó para muy vastos sectores una cierta capacidad de integración que se expresó en sindicatos, partidos y otras formas de organización. De hecho, la existencia de algunas, aunque sean mínimas, formas democráticas, implicaría la posibilidad de constitución de una voluntad política de las masas. De modo que puede postularse que los grupos interesados en el cambio o transformación progresista, no necesariamente ven en la democracia un obstáculo, sino que ésta es, en cierta medida, garantía de participación en el mismo.

Incluso, no es arbitrario señalar que muchos de los problemas se derivaron más del carácter reducido de la democracia que de un exceso de la misma. Vale aquí el aserto de que los problemas de la democracia se resuelven con más democracia.

El problema clave de la democracia en América Latina en las últimas décadas es, y ha sido, la incorporación social, problema planteado por las propias transformaciones estructurales que tuvieron lugar en el continente (industrialización, urbanización, transformación agraria, etc.). Las estructuras político-institucionales existentes en América Latina, suponían una participación restringida y quedaron desbordadas cuando se hicieron presentes las demandas de nuevos sectores; los problemas que necesariamente tenían que constituirse no encontraron un ámbito apropiado de resolución. El espacio del juego

político, que era reducido, perdió representatividad de cara a los nuevos procesos. De este modo, han surgido dos opciones políticas: a) un Estado coercitivo vinculado a la necesidad de «reprimir» el conflicto y, b) la búsqueda de una nueva alianza entre grupos y clases sociales, en condiciones de proponer un nuevo proyecto que, sin eliminar el conflicto, sea capaz de alternativas «dinámicas».

A nadie escapan las dificultades de la segunda opción, si se tiene en cuenta que el Estado en América Latina se constituye a partir de las relaciones entre clases y grupos internos. Sin embargo, también incide el tipo de relación que establece con el «centro hegemónico». La incorporación de masas, que es el problema fundamental, sólo es posible en términos de las condiciones de «ajuste», tanto económicas como políticas, con el «centro». Las modificaciones en esta relación y las presiones de masas que exceden los límites políticos, marcan los puntos de crisis en el Estado.

En América Latina, el Estado, además de ser expresión del tipo de relaciones internas entre clases y grupos, es el punto donde se define el tipo de relaciones externas que la sociedad asuma. El Estado se constituye como poder de la o las clases que establecen la relación externa. En tal perspectiva, pueden también ser analizadas las experiencias de «desarrollismo», «nacionalismo» o «inserción con marginalización interna».

Las dificultades a que se alude son también perceptibles en otros ámbitos. Se señalaba la necesidad de «dinamismo» de la nueva opción que se proponga, pero éste no resuelve por sí solo los problemas.

No ha pasado demasiado tiempo como para olvidar las falsas ilusiones que despertó la supuesta correlación entre modernización y democracia, donde se suponía que la segunda era un desprendimiento casi inherente de la primera. Estamos más conscientes ahora de que la modernización implica desafío a la democracia. puesto que ésta tiene que plantearse en el seno mismo de la modernización. Los problemas del poder y la participación se manifiestan en todas las estructuras de la sociedad en el aspecto político, en la empresa, en las relaciones de propiedad, etc.

J. Medina Echavarría planteaba, en relación a la puesta en marcha de los procesos de desarrollo, que los temas principales eran la disciplina y la movilización (no escondía el sabor militar que las dos palabras encierran). Estos temas no están ajenos a la puesta en marcha de un «estilo alternativo de desa-

rollo» y cabe preguntarse, como él lo hacía: ¿cuál es la relación de tales dimensiones con las formas democráticas? Como es claro, en los procesos de movilización se da un predominio de la dimensión política y, la mayor parte de las veces, la movilización en nuestros países ha estado vinculada a liderazgos carismáticos.

El requerimiento de disciplina también tiende a ser provisto por el poder político. Ambos temas inducen a preguntarse por el carácter del Estado.

La primera interrogante es si se puede reducir el análisis del Estado al interés particular (de clase, grupo, etc). Una de las tesis al respecto al papel del Estado recusa una respuesta afirmativa simple a la pregunta. El Estado, se señala, produce las condiciones para que las acciones históricas sean conducidas conscientemente a un fin de bien público universal y tales serían los denominados «fines del Estado». El Estado hace explícito el universalismo latente en la sociedad civil y controla el particularismo inherente y fundamental de esta sociedad. En esta perspectiva, el Estado hace posible generalizar el interés particular, incluso permite superar el problema del corto plazo en el enfrentamiento de intereses y plantea el largo plazo. Este carácter no anula la relación entre Estado y clases o grupos, pero sí plantea una relación más amplia, y nos atreveríamos a decir dialéctica, entre interés particular e interés general.

En un estilo alternativo, ¿cómo se da esta relación entre interés particular e interés general, entre sociedad civil y sociedad política? Los fenómenos de liderazgo carismáticos, a los que se hacía alusión, como también el carácter corporativo y particularista de la burocracia en nuestros países, parecieran dificultar una relación adecuada entre sociedad civil y sociedad política. Lo que la experiencia histórica pareciera mostrar es un tipo de control burocrático que implica la desactivación de la sociedad civil.

Si cabe iniciar una serie de interrogantes sobre el carácter del Estado en el proceso político latinoamericano y sobre su posible papel en un estilo alternativo de desarrollo, conviene también referirse a la forma que asume el conflicto social. Se puede señalar que la protesta social se constituye, particularmente en la actualidad, como protesta frente a: el carácter desigualizador de la economía y al carácter cerrado del sistema político. Ambos son aspectos de una demanda por mayor incorporación, pero expresan, también, un proceso de emancipación que define la relación incorporación económica e incorporación política, superando la aparente contradicción que a menudo se plantea entre

ambos. Deja de tener sentido la falsa elección entre un autoritarismo conservador y un autoritarismo populista, así como la única opción de una democracia «elitaria»

En las propuestas sobre estilos alternativos aparece, frecuentemente, el supuesto de «participación autónoma de las masas en el proceso de llevar a cabo y tomar decisiones de desarrollo». Tal aspiración se sintetiza en el concepto de participación, que implica la capacidad de tener influencia sobre el proceso de decisiones en todos los niveles de la actividad social y de las instituciones sociales. Se ha considerado, por lo común, que un régimen representativo es el que hace posible la participación y que la representación está estrictamente ligada a un sistema de partidos.

Si el objetivo político de un estilo alternativo de desarrollo implica la posibilidad para la mayoría de elegir una política económica y social, concebir y controlar un programa para el porvenir, es ineludible el análisis del sistema democrático desde esta perspectiva.

Puesto en términos clásicos, los problemas que se señalan son los que se plantean entre democracia y soberanía popular, las normas específicas de la constitución en que la soberanía se realiza y articula los instintos a través de los cuales tiene lugar: el parlamento, el referéndum, los partidos, los sindicatos, etc., la relación entre derechos individuales tales como, autonomía, libertad, seguridad de la persona, derechos sociales, solidaridad social, económica y espiritual; las relaciones y contradicciones, especialmente presentes en el derecho económico, entre interés general e interés privado. El papel que cabe al Estado en la remoción de los obstáculos económicos y sociales que limitan la libertad y la igualdad entre los hombres.

No es posible, al hacer referencia a estos temas, no aludir el problema de la libertad. Más aún, parece inherente a la democracia el respeto por la misma. El supuesto es que la libertad se constituye como un modo de vivir de los hombres en comunidad, no hay libertad aislada. Es propio de ella una concepción de persona y de personalidad que se despliega en el ámbito social. La sociedad aparece como condición de la libertad y ésta como una dialéctica de lo público y lo privado.

En relación a lo dicho, es evidente el papel que deben cumplir los partidos políticos y, por consiguiente, la preocupación por las funciones constituciona-

les de los mismos. Incluso, esto implica la noción de un Estado de partidos que amplía la de Estado de ciudadanos.

La vida política contemporánea no está exenta de peligros, puede darse una concentración excesiva del poder legal y del poder de hecho, un despojamiento de la sociedad civil. Un excesivo poder tecnocrático fundado en la complejidad técnica de las decisiones. Como también una dictadura de la mayoría, lo que requiere consagrar el derecho de la minoría, a saber: a) ejercer el control; b) ejercer la oposición y e) poder transformarse en mayoría. La tesis de la «democracia protegida» esconde, en el mejor de los casos, una forma de dictadura de la mayoría. La necesidad de constituir un derecho de la oposición, implica, por lo demás, que el resultado que den las decisiones que se toman es de hecho, un compromiso.

Entre los mecanismos de corrección a la concentración de poder, se citan a menudo: a) el sistema de pesos y contrapesos entre los distintos poderes; b) la independencia de la magistratura; e) la existencia de un mecanismo de contraloría; d) formas de descentralización del poder; y e) la existencia de organismos intermedios entre el Estado y el ciudadano. Es frecuente además, procurar en la medida de lo posible, el recurso a la democracia directa.

Respecto a la dialéctica a que se hacía referencia, entre lo público y privado, no conviene reducir el concepto a una especie de defensa de lo privado frente a lo público. En especial en la vida económica, se trata de lo contrario, llevar el momento público o «social» al ámbito de lo privado, a través de mecanismos como consejos de trabajadores, participación en el centro de la empresa que, entre otros mecanismos, implican formas democráticas de la vida económica.

Una opción democrática supone una tendencia al efectivo ejercicio del poder por parte de la sociedad, esto es, tendencia a la máxima difusión o socialización del poder, lo que constituye como objetivo: a) el máximo de participación directa y continua, compatible con la complejidad de la dirección política actual (institutos de democracia directa, autonomías locales, autonomías institucionales, partidos, sindicatos, democracia económica, etc.); b) el máximo de representatividad, o real coincidencia de voluntad entre representante y representados, para todo lo que tenga que ser confiado a institutos representativos (partidos, parlamento, gobierno, etc.); c) garantía de una existencia libre de la necesidad y del miedo, para todos los ciudadanos; d) máximo de madurez y de conciencia en las masas, para que la participación popular no sea

formal, en tanto es obstáculo a la democracia lo que limita la autonomía de conciencia o la madurez intelectual; e) superación de las antítesis tradicionales, Estado-ciudadano, Poder-Libertad; f) paridad de condiciones de cada ciudadano y, por tanto, igual participación del poder soberano (derechos del ejercicio de la mayoría y dialéctica mayoría-oposición, concebida como permanente garantía de libertad), g) eliminación de poderes privados, excesiva concentración del poder económico, desequilibrio y desigualdades profundas; h) tendencia a la homogenización del ámbito social y por tanto, a la igualdad económica y a la solidaridad.

Tales objetivos no pueden lograrse sin la existencia de una conciencia democrática que pone énfasis en la responsabilidad personal e intenta romper con la tendencia al conformismo, indiferencia e hipocresía, tan propia de los sistemas autoritarios. Serían por consiguiente, puntos esenciales de una opción democrática: a) soberanía y responsabilidad directa del pueblo; b) máximo desarrollo de la autonomía; c) responsabilidad personal, democracia, participación; y d) democracia en el ámbito económico, reformas sociales que amplíen el poder de la mayoría.

Son bien conocidas las distancias que hay entre la realidad y la experiencia político-social latinoamericana y los objetivos señalados; por tanto, no es necesario repetirlas aquí. Cabe, no obstante, preguntarse quién o quiénes pueden dar realidad a tales proyectos.

## VII. MOVIMIENTOS SOCIALES Y OPCIONES

La respuesta a la última pregunta formulada respecto a quiénes son capaces de constituir una alternativa democrática que haga posible un «nuevo estilo de desarrollo», remite al análisis del comportamiento de los distintos grupos sociales latinoamericanos. Nos interesa considerarlos en su condición de movimientos sociales más que en su pura condición de grupos definidos a partir de su situación estructural, lo que no implica que no se le considere importante.

Puesto en términos exagerados, lo definitivo en un movimiento social es más lo que se propone que lo que es. En tal sentido, puede decirse que un movimiento social es una propuesta de cambio consciente.

A. Touraine señala dos hechos relevantes en un movimiento social: a) la capacidad de producir sus orientaciones sociales y culturales a partir de su

propia actividad; y b) conferir un sentido a sus prácticas. En la definición que este autor da de movimiento social, se ligan el conflicto social, propio de la sociedad de clases y la preocupación por las orientaciones culturales que están en juego. Su definición de movimiento social está formulada del modo siguiente: «conducta colectiva, organizada, de un sector social (de clase) luchando contra su adversario (de clase), por la dirección social de la historicidad de una colectividad concreta».

Un movimiento social por consiguiente, no es sólo una rebelión contra la dominación que, en cierta manera, tiene el carácter de defensa frente a la amenaza física o cultural de ésta, sino que, además, aparece guiado por orientaciones normativas. En suma, posee un proyecto alternativo al existente.

En los análisis tradicionales se estaba dispuesto a reconocer en las conductas sociales una capacidad de transformación aunque ésta no fuese consciente. Actualmente, el estudio de los movimientos sociales enfatiza el carácter consciente de la acción. El sentido de los movimientos sociales se intenta comprender no a un nivel distinto del de su acción, no se trata de un sentido externo al movimiento mismo; se puede afirmar que son conductas culturalmente orientadas.

Los movimientos sociales generan principalmente contramodelos de sociedad; su proyecto es otra sociedad.

A. Touraine apunta que se combinan en ellos tres principios: a) de identidad (quiénes son); b) de oposición (definición del adversario); y c) de totalidad (definición de opciones de sentido, constitución de un campo de historicidad). Un elemento importante en la definición, es que enfrentan problemas que conciernen al conjunto de la sociedad, lo que los distingue de un grupo de presión cuyos problemas son particulares o corporativos.

En relación al principio de identidad, conviene hacer referencia a la concepción de historia que tienen los movimientos sociales en el sentido de si poseen conciencia de una historia propia, o la conciben como simple derivación de la historia del poder. Esto actúa en la forma de percepción de los problemas y en la capacidad que pueden tener para proponer opciones o alternativas desde su propia historia, constituyéndose éstas como una creación de alternativas y no como simple «reforma» o adaptación de lo existente.

En el caso de América Latina, son varios los problemas que se presentan en el estudio de los movimientos sociales; la propia heterogeneidad atenta contra las posibilidades de identidad de los movimientos. Es así que para los propios grupos sociales no está claro el principio de identidad. En los sectores medios, por ejemplo, se discute si éste lo constituye el nivel educacional, el tipo de actividad, el nivel de ingresos u otro principio. Hecho similar sucede con los «campesinos», donde se puede distinguir entre campesinos sin tierra, arrendatarios, pequeños y medianos propietarios, etc. Son heterogéneos, también, los obreros. No obstante, se puede hablar de la existencia de un «movimiento obrero» o un «movimiento campesino» o un «movimiento de la clase media». Esto induce a pensar que el principio de identidad es más histórico que estructural. Por otra parte, el papel social que se les atribuye es profundamente contradictorio. De los sectores medios se ha dicho que, en América Latina, son los portadores del cambio; pero, también se ha afirmado que son los mayores defensores del statu quo. Algo similar se dice de los campesinos, quienes serían el fermento revolucionario o, por el contrario, la expresión cabal del tradicionalismo conservador. Del mismo modo, se postula que los obreros son la verdadera clase revolucionaria o que su única aspiración es la inserción en el modelo de sociedad vigente. También, aquí, no hay más posibilidad que la de estudios históricos concretos.

Urge, por consiguiente, precisar los distintos proyectos de los cuales los movimientos sociales son portadores.

## CAPITULO SEGUNDO

### LA EDUCACIÓN POPULAR Y EL CONTEXTO RURAL. CAMBIO AGRARIO, MOVILIZACIÓN CAMPESINA Y PROGRAMAS DE DESARROLLO RURAL

*Francisco Vío Grossi*

#### I. CAMPESINOS, CAMBIO AGRARIO Y MOVILIZACION CAMPESINA

##### *1. Campesinos, economías campesinas y cambio agrario*

En América Latina se utiliza el término campesino para hacer referencia a los habitantes pobres de zonas rurales. Sin embargo, este concepto no es suficientemente preciso para dar cuenta del proceso de transformación que sufre. Con frecuencia, ello se refleja en la literatura que ha mezclado la idea de «campesino puro» con aquéllas referidas a otros grupos de trabajadores rurales que venden parte de su fuerza de trabajo o contratan mano de obra estacional.

Aún cuando es difícil encontrar el «campesino puro» en la realidad, es un buen punto de partida para estudiar su proceso de transformación.

Redfield, en una clásica definición, dice que es «un pequeño productor agrícola que, con la ayuda de un equipo tecnológico simple y el trabajo de su familia, produce principalmente para su consumo y para el cumplimiento de sus obligaciones con los detentores del poder político y económico».

En una perspectiva diferente, el concepto de economía campesina enfatiza la búsqueda de la racionalidad socioeconómica que explique las actitudes campesinas frente a las presiones del capitalismo por su transformación. Allí, la empresa campesina aparece como una pequeña unidad agrícola, trabajada por el productor y su familia dedicando su producción principalmente, al consumo familiar.

No es posible analizar el proceso de transformación campesina en un vacío social. Las economías campesinas, aún en las condiciones de mayor aislamiento, cumplen las funciones que les fija el sistema vigente. Las más fre-

cuentas son: la reproducción de la mano de obra a bajo costo para la empresa capitalista, proporcionar trabajo estacional, proveer alimentos para abaratar los costos de reproducción de la fuerza de trabajo urbana, evitar los problemas de presión sobre los servicios de vivienda, salud, educación, etc., que surgen como consecuencia de las migraciones rural-urbanas, manteniendo a los campesinos atados a la tierra. Mi intención es enfatizar la necesidad de analizar, a un macro y micro nivel, la problemática del funcionamiento de las economías campesinas para comprender la forma en que los campesinos perciben el mundo que los rodea y el modo en que la educación popular puede contribuir a su propio desarrollo.

El enfoque multiempresarial, ubicado al interior de las concepciones más modernas de la teoría de la dependencia, puede contribuir a introducir una discusión sobre la forma en que las economías campesinas se integran a las estructuras agrarias dominantes y su proceso de transformación en América Latina. R. Barahona, A. Schejtman y C. Kay, entre otros, sostienen que las grandes propiedades agrarias no son unidades económicas simples sino un complejo sistema de empresas entre las cuales las más importantes son las de los terratenientes y las de los campesinos. Entre éstas se han distinguido las internas y las externas. Las primeras son aquéllas localizadas al interior de los límites de una gran propiedad que les proporciona el usufructo de la tierra a cambio de trabajo. Las segundas se localizan fuera de los límites de la gran propiedad aunque se encuentran ligadas a ella por razones de dependencia directa o porque mantienen con ella vínculos socioeconómicos.

El análisis de la dinámica de transformación de este sistema multiempresarial puede explicarse a partir de la observación de las tensiones y conflictos entre ambos tipos de empresa por el uso de la tierra, los demás recursos naturales y la mano de obra. La expansión de la empresa patronal como consecuencia de cambios en la demanda de productos agrícolas, desarrollo tecnológico, variaciones en la correlación de fuerzas entre los terratenientes y los campesinos, implica la necesaria reducción de los recursos disponibles por los campesinos, especialmente, la mano de obra. Aunque la literatura ha enfatizado que el conflicto central en el campo ha sido por el control de la tierra, esta afirmación ha tendido a oscurecer la existencia de otro conflicto, no menos importante, por el uso de la mano de obra. El desarrollo del proceso de expansión capitalista ha significado muchas veces que la empresa patronal no requiere tanto de la tierra que ocupan las economías campesinas sino más bien pretende separar a los campesinos de sus medios de producción para así liberar la mano de obra y obligarlos a vender su fuerza de trabajo en el merca-

do. Como existe un grado relativamente alto de concentración de la propiedad de la tierra, los escasos mercados para esta mano de obra lo constituyen precisamente las grandes empresas agrarias.

La mayor parte de los estudios teóricos sostienen que este proceso de proletarización campesina es de carácter inevitable y unilineal. Sin embargo, una observación más detallada del desarrollo de las economías campesinas en nuestros países nos permite afirmar que este proceso se ha acelerado bajo determinadas circunstancias manteniéndose sin modificaciones durante largos períodos. Se puede, incluso, señalar que, a veces, los campesinos parecen haber recuperado rasgos aparentemente desaparecidos por efectos de este proceso de descomposición, pudiéndose observar, también, la persistencia y aún el surgimiento de formas campesinas en zonas donde el capitalismo se encuentra en abierta expansión.

Hay una gama amplia de factores que deben analizarse para entender el porqué del interés del capital en la campesinización, más que la proletarización de la mano de obra. Entre ellos destacan elementos de orden político y socioeconómico. Sin embargo, los elementos principales son los de costo de oportunidad de la tierra y de fuerza de trabajo. En amplias zonas de América Latina existe aún una oferta relativamente amplia de tierras sin cultivar. Estas tierras casi no tienen costo de oportunidad para sus propietarios. Por lo tanto, a éstos les puede resultar rentable pagar la mano de obra no en dinero, sino en usufructo de tierras. Este usufructo permite estacionar la fuerza laboral cerca de la empresa patronal, disponiendo ésta de ella, permanentemente, con un costo muchas veces irrisorio. Por otra parte, si la demanda de productos agrícolas aumenta, las empresas patronales pueden necesitar más mano de obra (a menos que la sustituyan con tecnología) y más tierra. El costo de oportunidad de las superficies que ocupan los campesinos puede aumentar. En este caso, el proceso de la proletarización puede acelerarse.

La proletarización campesina no ha sido, salvo en contadas excepciones, un proceso rápido y definitivo. Y aún cuando la base material de este proceso puede variar, la ideología campesina prevalece más allá de este cambio, lo que contribuye a explicar los flujos y reflujos del proceso.

Las fases transicionales entre el campesino «puro» y el proletario que sólo dispone de su propia fuerza de trabajo para vender, han sido denominadas de «pre-proletarización» por Maurice Dobb. David Lehmann denomina a estas personas como «proletarios en transición», enfatizando el destino final del pro-

ceso. A. Schejtamn y C. Kay distinguen dos situaciones: a) aquélla mediante la cual el campesino ocupa la tierra del terrateniente y paga su renta en trabajo (situación en la cual predominan sus rasgos campesinos), y b) aquélla en la cual trabaja en la empresa patronal a cambio de un salario que es pagado parte en dinero y parte en especies, entre las cuales la más importante es la tierra (enfaticando sus aspectos más proletarios).

Sin embargo, la distinción aún no es suficientemente precisa. Una distinción clave debe contemplar el predominio en el ingreso del producto directo sobre los salarios, o de los salarios sobre el producto. En el primer caso se trata de campesinos-trabajadores y en el segundo de trabajadores-campesinos.

Para abordar el análisis de los lazos de dominación y dependencia que existen al interior del sistema multiempresarial, es necesario distinguir entre economías campesinas localizadas al interior de la gran propiedad, internas, de las externas.

En el primer caso, la movilidad de la mano de obra es más reducida y, cuando escasea, se tiende a utilizar otros sistemas para atar a los campesinos a la tierra, como los de deuda-peonaje o servicio-tenencia en el México de Porfirio Díaz; el inquilinaje en Chile, y la existencia de los yanacunas, arrendices y otros en Perú.

Las relaciones del patrón con el campesino-trabajador se basan en contactos personales. Las diferencias en la cantidad de recursos que cada uno de ellos recibe se explica tanto por la cantidad y calidad del trabajo que aporta a la empresa patronal como por el grado de lealtad que demuestra hacia el terrateniente. Este último monopoliza los contactos del sistema con el mundo exterior, centralizando los servicios educativos, judiciales, de atención religiosa, de distribución de mercaderías, de policía, salud, etc. Con el tiempo, esta relación de dominio se transforma en dominación ideológica, con lo cual no sólo el terrateniente se considera a sí mismo como única autoridad sino que los campesinos pasan a considerarse como subordinados. A medida que se expanden los mercados, se desarrolla un proceso de nivelación de las regalías entre los campesinos y un aumento de la movilidad laboral como resultado del aumento del costo de oportunidad de la tierra y de la mano de obra. Al disminuir los vínculos de dependencia, el sistema multiempresarial comienza a desintegrarse como unidad social simple, bajo una autoridad única, surgiendo vínculos de

solidaridad y cooperación entre los campesinos. Estos elementos constituyen la base de la organización social.

El caso de las economías campesinas externas es diferente. Los campesinos generalmente son propietarios, arrendatarios u ocupantes de la tierra que cultivan. A veces pagan su renta en dinero y otras veces en especies, como los medieros. Cuando sus tierras no pueden proveerles de los medios de subsistencia, se ven obligados a vender su fuerza de trabajo a cambio de dinero o de más tierras. En el primer caso se proletarizan y en el segundo se ponen en marcha los mecanismos de campesinización. En todo caso, el hecho de que la empresa patronal sólo requiera mano de obra estacional, y no sea propietaria de la tierra que cultivan los campesinos, permiten que los grados de dominación y dependencia sean menores.

## *2. Economías campesinas y reforma agraria*

La reforma agraria es una forma que puede desviar los procesos de proletarización y campesinización. Ella pretende desintegrar el sistema multiempresarial, no en beneficio directo e inmediato de la empresa patronal, sino de los campesinos, los que se deben transformar en pequeños empresarios capitalistas. Para ello, se expropián las grandes propiedades precapitalistas y parte de la tierra es redistribuida entre los campesinos. Como se reconoce la incapacidad de la pequeña empresa mercantil de competir con la empresa comercial capitalista, se establecen mecanismos de apoyo al sector reformado para hacerla viable socioeconómicamente. Organismos estatales de diversa índole se encargan de proporcionar asistencia técnica gratuita, créditos baratos, infraestructura física y productiva, capacitación empresarial, etc., para integrar a los campesinos a la producción mercantil.

Algunos analistas sostienen que la reforma agraria ha sido sólo el producto de la organización y movilización campesina y señalan el clásico ejemplo de la Revolución Mexicana. Históricamente la presión campesina ha sido un factor importante en la determinación del tipo de reforma agraria que se implementa. Sin embargo, los factores que las han desencadenado son más complejos, se ubican en la esfera del poder político y están determinadas por la dinámica de transformación de una estructura política específica y del rol que se le asigna a la agricultura y a los campesinos en ella.

Es así como es posible plantear algunas correlaciones entre cambios en la estructura política y el surgimiento de intentos de diversos tipos de reforma agraria. Más específicamente, es frecuente observar que estos programas tienden a coexistir con el ascenso de la influencia de sectores interesados en impulsar el proceso de industrialización. Estos grupos están compuestos no sólo por los industriales sino también por sectores medios y trabajadores urbanos.

Todos ellos están interesados en aumentar la producción agraria no sólo para ahorrar las divisas que se gastan en importaciones agrícolas sino también para proporcionar alimentos baratos al mercado interno urbano, con lo cual disminuyen las demandas por aumentos de salarios, manteniéndose la tasa de ganancia industrial. Frente a estas presiones, los grandes terratenientes pueden no estar en condiciones de aumentar la producción y la productividad sin un aumento simultáneo en los precios. El sistema multiempresarial, por esencia, es controlado por un pequeño grupo de terratenientes que trabajan parte de sus tierras con campesinos a los cuales no remuneran en dinero sino en tierra. Si no hacen nuevas inversiones o no introducen nuevas tecnologías, el único camino disponible es ampliar las superficies bajo cultivo. El desarrollo paulatino de este proceso implica que llega un momento en el cual el terrateniente debe expropiar parte o el total de las tierras del campesino no sólo para cultivarlas sino también para liberar mano de obra.

Cuando ello ocurre, los sectores interesados en la industrialización pueden requerir del apoyo político de los campesinos no sólo para derrotar la resistencia de los terratenientes, sino también para ampliar la base política de apoyo al proceso de modernización agraria y ampliar el mercado interno para los productos manufacturados. Esto explica, parcialmente, el porqué las reformas agrarias van generalmente acompañadas de la disminución del nivel de represión, abriendo paso a la movilización campesina.

La multiplicidad de elementos que parecieran tener que combinarse para que se implemente una reforma agraria en América Latina, con excepción de aquellas sociedades sometidas a procesos de cambio estructural, se refleja en el hecho de que son pocos los países donde ésta se ha llevado a cabo, a pesar de las declaraciones formales de los gobiernos y sus representantes. Ello ha conducido a que, poco a poco, hayan surgido otros enfoques que pretenden lograr los mismos propósitos sin afectar la tenencia de la tierra. Por ahora, nos referiremos a los más importantes.

### *3. Industrialización, revolución verde y desarrollo rural integrado*

El enfoque más antiguo postula que el desarrollo industrial debe preceder al desarrollo agrario. El campo debe proporcionar los alimentos para reproducir a bajo costo la mano de obra que requiere el proceso de industrialización y debe generar el excedente necesario para financiar la industria, directamente o a través de exportaciones. Después de la industrialización, la agricultura se transformará porque el mercado interno para los productos agrícolas se habrá expandido, el nivel de empleo urbano también, disminuyendo en consecuencia la población rural y mejorando automáticamente las oportunidades de trabajo de los pobres del campo. Este proceso de ajuste se logrará finalmente, liberando los precios agrícolas para que la agricultura mantenga las mismas tasas de ganancia que los otros sectores y por lo tanto atraiga más inversión.

Dentro de este esquema se asigna a los campesinos un rol secundario. El peso de la producción para el mercado se coloca en las empresas comerciales modernas, considerando al resto de la agricultura como una reserva de mano de obra o como una fuente de alimentos baratos que contribuyen a abaratar los costos de reproducción de la mano de obra urbana. Los campesinos, trabajadores rurales y cesantes deben ser especialmente considerados para los efectos de impedir que se movilicen y protesten. Para ello hay que mantenerlos ocupados con «programas de desarrollo rural» tales como el proyecto «Alimentos por Trabajo» de Guatemala o el «Programa de Empleo Mínimo» en Chile. No es accidental que, en ambos casos, ellos coincidan con elevados niveles de represión.

Considerando lo reducido de sus ingresos, los campesinos no pueden tener acceso a los fertilizantes y pesticidas químicos, a la maquinaria o a la asistencia técnica pagada. Más aún, producir para el mercado requiere necesariamente especializarse en el monocultivo, lo cual implica elevar el nivel del riesgo. En el caso de Chile, por ejemplo, los campesinos beneficiarios de la reforma agraria que han intentado desarrollar esta estrategia no se han consolidado como productores sino que, muy por el contrario, han debido vender sus tierras para pagar las deudas adquiridas. Todo esto los ha llevado a desarrollar una estrategia de defensa de sus economías., que se vinculan más con el desarrollo de sus rasgos campesinos que con los propiamente empresariales, priorizándose la producción para el autoconsumo por sobre la mercantil, el uso de la mano de obra familiar por sobre la contratada y la utilización de tecnologías simples y de bajo costo por sobre las importadas. Esto explica, en parte la

coexistencia de formas de expansión del capitalismo con el resurgimiento de las economías campesinas.

Otro enfoque que prevaleció, especialmente en la década de los 60, es aquél conocido como «Revolución verde». Consiste en desarrollar cultivos de variedades de alta producción, junto con la aplicación de insecticidas, fungicidas, herbicidas y fertilizantes químicos. Sus resultados socioeconómicos fueron la reconcentración de la tierra y la transformación de arrendatarios y medieros en trabajadores sin tierra. En la India, por ejemplo, mientras el número total de fincas disminuyó entre 1961 y 1971 de 99.5 millones a 78 millones, el número total de trabajadores sin tierra aumentó de 31.5 a 47.5 millones.

Los Programas de Desarrollo Rural Integrado (PDRI) representan un nuevo intento por transformar a los campesinos sin alterar los patrones de tenencia de la tierra. El proyecto fue inicialmente concebido por técnicos del Settlement Study Center de Rehobot, Israel, y adoptado después por el Banco Mundial, la Organización de Estados Americanos y otras instituciones regionales. Pretende concentrar la población rural diseminada, mediante metodologías de planificación regional, mejorando el acceso a los servicios de educación, salud y vivienda. Intenta, también, vincular a los campesinos con los sistemas de comercialización, proporcionarles mejores oportunidades de empleo mediante la introducción de tecnologías de uso intensivo de trabajo, diseminar los servicios a las áreas rurales, generar nuevas necesidades y promover su participación en proyectos específicos. El concepto de participación descansa en el supuesto de que los campesinos son marginales y por lo tanto deben integrarse al mercado y al orden social vigente. Para ello, se crean escuelas en las zonas rurales, se introducen radios y televisores que generan nuevas necesidades, se organizan campañas de alfabetización, etc.

#### *4. Cambio agrario, desarrollo rural y resistencias campesinas*

Como hemos visto, los diversos programas de desarrollo rural pretenden, en mayor o menor medida, transformar a los campesinos en pequeños empresarios mercantiles o en proletariado rural, integrándolos activamente en el sistema socioeconómico vigente.

Este proceso asume que tarde o temprano, las formas precapitalistas o feudales de producción serán absorbidas por el capitalismo. Los campesinos

estarían, por lo tanto, inexorablemente condenados a su disolución como sector social específico.

Por lo tanto, estos enfoques asumen que la única alternativa abierta para ellos es su incorporación a la economía dominante, adoptando las normas y valores urbanos. Como ello no ocurre con la fluidez necesaria, los analistas singularizan determinados elementos de la conducta campesina como obstáculos al cambio, cuya persistencia se apoya en el apego a las costumbres locales que surgen del aislamiento geográfico y que se transmiten de generación en generación. Es necesario romper estas resistencias, desestabilizar las economías campesinas e impulsar a los campesinos a integrarse a la sociedad moderna.

Para ello es preciso inducir el surgimiento de nuevas necesidades, las cuales sólo pueden ser satisfechas con dinero obtenido en el mercado, con lo cual se aumenta la producción y se reajustan los valores de la cultura local.

Sin embargo, a pesar de la aplicación de este principio por los diferentes enfoques del desarrollo rural, un informe de las Naciones Unidas señala que, en general, a pesar de los esfuerzos realizados, «la agricultura tradicional de subsistencia es todavía predominante en América Latina».

Esta persistencia de las economías campesinas en diferentes sistemas ha sido enfatizada por la literatura. Un economista ruso ha proporcionado interesantes elementos para explicar esta resistencia al cambio. A. Chayanov señala que los análisis comunes ignoran el hecho evidente de que la unidad económica fundamental no es la parcela sino la familia. Trabajo y consumo, autoridad económica y familiar están ubicados en las mismas personas. Esta condición de productor-consumidor de la familia campesina determina porqué ellas no se organizan para obtener utilidades. En otras palabras, no existiendo trabajo asalariado llega un punto en el cual, incorporar más tierras a la producción involucraría un esfuerzo tan importante, que no valdría la pena si se mantiene la demanda constante. El elemento central que permite variaciones en la producción es el tamaño de la familia. Si ésta aumenta, aquéllos que pueden trabajar lo harán más activamente y si disminuye, el nivel de trabajo también lo hace.

Esto permite explicar porqué los campesinos son capaces de reducir los precios por debajo de los costos y de negarse a vender la tierra cuando su precio es conveniente. La tierra proporciona a la familia subsistencia y trabajo, siendo así una forma de vida, no un mero factor económico.

Las proposiciones de Chayanov han despertado inusitado interés porque proporcionan elementos útiles para explicar porqué los campesinos no cultivan toda su tierra o porqué no aprovechan toda la mano de obra de que dispone la familia. Más aún, ha centrado adecuadamente la atención en un terreno prioritario de análisis, que es la búsqueda de una racionalidad campesina que se diferencia de la racionalidad capitalista al minimizar los riesgos, antes que optimizar la ganancia. En este terreno, los vínculos de este esfuerzo con la educación popular y lo que últimamente se viene conociendo como investigación participativa, surgen como presagio de un análisis más centrado en el «punto de vista» campesino que en el rol del campesino en la sociedad industrial.

La utilidad para América Latina del marco de referencia que ofrece Chayanov es limitada. Al centrar su atención exclusivamente en los factores internos, no toma en cuenta el estudio de las relaciones de producción, ni cómo se reproducen tanto esas relaciones como las formas de apropiación del excedente, las cuales se llevan a cabo por intermedio de mecanismos ubicados fuera del ámbito de las economías campesinas. En América Latina, como hemos visto, las economías campesinas han estado por lo general integradas a las estructuras agrarias dominantes.

Por otra parte, el enfoque de Chayanov aparece como demasiado estático al no ayudar a comprender adecuadamente el proceso de transformación de las economías campesinas. Esto, como he insinuado con anterioridad, es también resultado del proceso de diferenciación social, el cual depende de las distintas posibilidades de acceso al uso de los medios de producción. Por último, al excluir de su análisis el trabajo asalariado, plantea una situación más próxima a campesinos «puros» que a los reales que encontramos en nuestros países.

Sin embargo, la brecha que abrió este economista ruso ha sido lo suficientemente amplia como para invitar al análisis de una racionalidad económica campesina, diferente de la empresarial. Para que este análisis sea adecuado, debe también incorporar los elementos exógenos al campesinado mismo. Esto es particularmente relevante para algunas vertientes de la educación popular que podríamos provisoriamente llamar populistas o espontaneístas ingenuas.

## *5. Cambio agrario y movilización campesina*

El tema de cuándo y por qué se movilizan los campesinos ha preocupado a la literatura, especialmente desde el tiempo de la Revolución Cubana y del auge de los movimientos de guerrillas de los 60. Sin embargo, se han realizado escasos esfuerzos sistemáticos de estudio de movimientos reales. Hay autores, como Rogers y Foster, que simplemente niegan la posibilidad de movilizaciones campesinas amplias. Ellos señalan que existen en los campesinos ciertas actitudes que se los impide, como desconfianza mutua, dependencia, apatía, familismo, fatalismo, limitadas aspiraciones, etc. G. Huizer ha descrito adecuadamente la falacia de estas afirmaciones al explicar la forma en que los campesinos se han movilizado bajo diferentes regímenes y distintas situaciones en Bolivia, Chile, El Salvador, Brasil, Colombia, Guatemala, Perú y Venezuela. Más aún, analiza con esmero algunos elementos «internos» al campesinado que ayudan a explicar el surgimiento de estos movimientos, como el liderazgo y la cohesión interna del movimiento. A estos elementos nos parece necesario agregar otros no menos relevantes, como lo son el grado de dependencia respecto de los latifundistas y el estado en que se encuentran los campesinos en el proceso de desarrollo de sus economías.

En los movimientos campesinos estudiados por la literatura destaca el hecho de que sus líderes no son de origen campesino o, si lo son, han tenido contactos más o menos permanentes con la ciudad. Francisco Julião, dirigente en el Noreste de Brasil y Hugo Blanco, dirigente en la Convención, Perú, no eran campesinos sino profesionales universitarios. Emiliano Zapata adquirió mayor confianza en sí mismo y mayor capacidad de conducción una vez que regresó de varios años de permanencia en la ciudad de México. El dirigente de la movilización de Ranquil en Chile tampoco era un campesino sino un maestro de escuela. No quiero negar con esto el potencial campesino de proveer sus propios líderes sino, por el contrario, resaltar el rol que la educación popular puede jugar al respecto.

Los grados de cohesión interna del movimiento están determinados por los grados de solidaridad y cooperación. B. Galjart sostiene que el concepto de solidaridad se vincula con la existencia de normas y valores compartidos y que la cooperación implica la acción común en busca de una utilidad también compartida. En el caso de las economías campesinas ubicadas al interior de los límites de la estructura agraria dominante (hacienda, estancia, fundos), los grados de cooperación y solidaridad están determinados por el nivel de desarrollo de dicha estructura. En sus formas más primarias, el sistema

multiempresarial es una unidad social que descansa sobre la autoridad del patrón (la que a su vez se apoya en el monopolio sobre la tierra). El distribuye tierra y otros beneficios conforme al grado de lealtad y a la cantidad de trabajo que le aporten los campesinos. El carácter personal de esta relación es un obstáculo para el surgimiento de vínculos de solidaridad y cooperación entre los campesinos. Cuando los beneficios que obtienen los campesinos se homogeneizan (como consecuencia del aumento del costo de oportunidad de la tierra y de la mano de obra), la unidad social del sistema multiempresarial comienza a desmembrarse porque los campesinos perciben la existencia de una comunidad de intereses. En otras palabras, es posible establecer determinadas correlaciones entre disminución de niveles de dependencia de las economías campesinas internas y el aumento de los grados de solidaridad y cooperación entre los campesinos. Esto a su vez ayuda a explicar el porqué las economías que existen al interior de las haciendas no se movilizan, mientras las externas a ellas desarrollan el más amplio movimiento campesino que conoce la historia latinoamericana, como fue el mexicano. En Chile, otro ejemplo, los campesinos comienzan a organizarse cuando las regalías se homogeneizan. En otras palabras, parecen existir mayores posibilidades de movilización en etapas más avanzadas de proletarización.

El tema de la reacción de los campesinos a los intentos del capitalismo por reducir sus economías ha sido escasamente discutido por la literatura. Sólo encontramos afirmaciones de que el campesino «defiende su tierra», sin que se haya hablado adecuadamente acerca de la capacidad de resistencia campesina frente a este proceso, sin movilizarse. Incluso se sostiene que esta capacidad se quiebra cuando es amenazada la línea de la subsistencia, o sea, cuando la familia percibe que el capitalismo está afectando la estabilidad familiar, y por ende la visión del mundo percibido por ellos, y ya no dispondrá de lo necesario para garantizar su reproducción. La consecuencia de este proceso es un descenso en los niveles de dependencia y un aumento en los grados de solidaridad y cooperación entre los campesinos.

Sin embargo, estas condiciones «internas» a los campesinos no bastan. Se hace necesario que existan condiciones en el contexto más general del cual forman parte. Ello nos lleva, nuevamente, a la necesidad de referir el análisis al equilibrio político, al rol que los sectores dominantes asignan a la agricultura y a los campesinos dentro de ella. El conjunto de estos elementos contribuye a determinar el nivel de represión que el Estado o los latifundistas pueden ejercer sobre los campesinos para evitar su contacto con activistas sociales y prevenir (o reprimir) el surgimiento y desarrollo de la movilización campesina.

## II. PROGRAMAS DE DESARROLLO CAMPESINO

Hemos presentado algunas hipótesis referidas al análisis del modo en que el desarrollo de las estructuras agrarias afecta el proceso de transformación de los campesinos y cómo éstos tienden a reaccionar cuando el proceso acelera su proletarización.

Hemos presentado también los diferentes intentos desarrollados por el Estado a nivel macro para acelerar este proceso y vencer las resistencias campesinas que se le oponen.

En este apartado intentaremos ofrecer algunos elementos que, a nivel micro, permitan singularizar los diferentes enfoques que se refieren a lo que generalmente se ha denominado «desarrollo campesino». Esto es, aquellos esfuerzos específicos de intervención social que pretenden transformar valores, pautas de conducta, conocimientos y habilidades de los campesinos en la base social misma.

La intención última es presentar un conjunto de variables que contribuyan a delinear el perfil de un enfoque de educación popular independiente de otros métodos de acción en la base campesina. Intentaremos también establecer los vínculos entre dichos enfoques y las diferentes concepciones del desarrollo, para permitir una posterior relación entre lo micro y lo macro. Aún cuando en la práctica encontramos a menudo la coexistencia de elementos que corresponden a tipos divergentes, los presentaremos en forma separada para proporcionar un marco que permita individualizar la educación popular como una opción específica de acción para el medio rural.

Distinguiremos, pues, los tres enfoques de desarrollo: a) asistencialista; b) tecnocrático; y c) la educación popular. Con ello presente, resaltaremos sintéticamente el contexto institucional en que se desenvuelven sus aspectos sociales y políticos y sus opciones metodológicas.

### *1. El Enfoque asistencialista*

#### *1.1. Características*

El asistencialismo ha sido frecuentemente vinculado a las concepciones más arcaicas del desarrollo de la comunidad. Su objeto es movilizar a los

campesinos para su integración al sistema social vigente, cumpliendo de esta manera más adecuadamente los roles que se les han asignado. Para ello prioriza el uso de técnicas de psicología social con la intención de manipular a los grupos de base. Generalmente le interesa promover el desarrollo de cierto liderazgo local que sea funcional a la integración, independientemente de las distinciones de clase. Su intención primaria es la promoción del consenso social en torno a la definición y solución de problemas comunes, con mínima inversión de capitales estatales. Para ello se utiliza la misma mano de obra local y se promueven soluciones técnicas baratas, ya sea para reparar un puente o construir escuelas.

Las instituciones asistencialistas pueden ser públicas o privadas. Para pertenecer a ellas no se requiere compartir sus objetivos finales porque éstos son raramente explícitos. Sólo se necesita demostrar cierta habilidad para promover el consenso social en la base y capacidad para dinamizar las organizaciones campesinas. Para ello, el activista asistencialista debe promover la solución de los problemas a través de la acción del mayor número posible de personas. Debe estimular la organización, promover las relaciones interpersonales y enfatizar la existencia de acuerdos básicos, implícitos o explícitos. En suma, esta persona debe verse a sí misma como un agente «externo» a la comunidad, que se sitúa por sobre sus segmentos sociales y cuyo rol básico no es comprometerse con ningún grupo sino impulsar el consenso.

Para ello ocupa una determinada metodología de investigación y de acción. El enfoque asistencialista acredita la validez y confiabilidad de los métodos y técnicas convencionales de la investigación social. La realidad social debe ser aprehendida de una manera «científica», a través de la aplicación rigurosa de los métodos aceptados por la ciencia. Estos descansan sobre un supuesto central: el investigador debe separarse de la realidad social para que, observándola desde lejos, sea verdaderamente objetivo. Debe desprenderse de los valores y pautas de conducta que subjetivizan y relativizan su observación.

En cuanto a la «acción», los asistencialistas privilegian el proceso por sobre los resultados. La forma como los grupos rurales se organizan para resolver sus problemas es lo que colabora más decisivamente para elevar los niveles de integración social. Por ello utilizan con tanta frecuencia las técnicas de dinámica de grupos, las prácticas democráticas a nivel local y el apoyo al surgimiento de organizaciones sociales en territorios pequeños y aislados unos de otros.

En suma, los objetivos del asistencialismo están constituidos por un conjunto de procesos integradores de la vida rural a nivel comunal, hasta ahora fragmentada e incapaz de lograr la integración a partir de la propia iniciativa. La estrategia de movilización de las capacidades latentes de la base rural, que contiene en su interior gérmenes de unidad, consiste en la promoción del consenso en torno a la explicitación de necesidades comunes y la subsiguiente acción para resolverlas. Para que este proceso se desencadene, se requiere de un agente externo que, a través de técnicas de trabajo en pequeños grupos, estimule la comunicación y la integración.

### *1.2. Algunas causas estructurales*

Los programas de desarrollo campesino, como toda relación social, no surgen en un vacío sino dentro de un determinado contexto socioeconómico, cultural y político. A partir de este contexto se construyen los soportes ideológicos y políticos de estos programas.

Es un desafío complejo intentar establecer algunas correlaciones entre estrategias de desarrollo y tendencias de trabajo en la base campesina. La dificultad central reside en el hecho de que, en la realidad, los diversos enfoques y los programas que en ellos se sustentan no se encuentran en un estado «puro», por así decirlo. Como señala G. Tapia «dentro de toda formación social cabe la combinación de formas productivas diferentes y estrategias de desarrollo cambiantes, lo que conlleva contradicciones específicas y también niveles autonómicos en ciertas instancias importantes de la sociedad». Por eso, los distintos tipos de programas actúan en la práctica en forma combinada, aunque, de acuerdo a las diversas estrategias, alguno de ellos adquiera carácter de dominante. De ahí que indiquemos que estas correlaciones se realizan con el solo objeto de presentar las tendencias principales que se debaten al interior de los programas de desarrollo campesino.

Esta tarea requiere contemplar las estrategias centrales del desarrollo de América Latina, los niveles de autonomía relativa de que disponen determinados sectores de la sociedad civil y la propia dinámica generada por la implementación misma de los programas de desarrollo. En definitiva, es posible afirmar que la vigencia de una determinada tendencia depende del grado de poder de que disponen aquéllos a quienes dicho marco favorece.

Ahora bien. no es nuestra intención describir y analizar en profundidad las estrategias de desarrollo en América Latina en tanto dicha tarea ha sido ya desarrollada por otros autores. Lo que intentaremos, en cambio, es entregar algunos elementos que permitan definir el papel atribuido a los programas de desarrollo campesino y, en términos más específicos, a las funcionalidades de los tipos que se están presentando.

En este sentido, el asistencialismo representa una respuesta determinada a los enfoques verticalistas y autoritarios de manipulación de la base social, propios de las estrategias primario-exportadoras que corresponden a determinadas fases iniciales del llamado proceso de modernización.

Como es ya sabido, las estrategias primario-exportadoras en América Latina se caracterizan por constituir esfuerzos de invasión y dominación cultural desde el centro hacia la periferia. Esto implica la existencia de un grupo hegemónico consolidador, con suficiente capacidad operativa para imponer su propia cultura sobre el conjunto de la sociedad. En América Latina este proceso se ha desarrollado, generalmente, con la emergencia y expansión del capitalismo mercantil en el contexto de sistemas políticos autoritarios-traditionalistas. Los grupos hegemónicos establecen relaciones de producción, muchas veces no plenamente capitalistas, con grupos étnicos distintos, como ha sucedido en Perú, Bolivia y México. Con el objeto de consolidar estas relaciones, se acude al argumento de la superioridad cultural, a veces también racial, con el cual se justifica el despojo de las tierras indígenas y el desarrollo de mecanismos de coacción económica.

El proceso de ideologización que se genera desde el centro se dirige hacia dos objetivos centrales: la difusión de la cultura dominante y la internalización de esa cultura bajo los rótulos de integración nacional y su consiguiente reproducción. W. Reuben, citando a A. Memmi, señala que cuando «el oprimido olvida o niega su pasado, sus tradiciones y valores, se convierte en un hombre sin historia, en un hombre que, sin haber abandonado su tierra, empieza a vivir en un lugar que le es ajeno».

En la educación, este periodo corresponde a un énfasis en la extensión del castellano, el catecismo y la historia (dominación cultural) junto con la aritmética (promoción del mercantilismo). Sin embargo, la educación por sí sola no basta. Las resistencias campesinas a la incorporación al mercado resultan más poderosas que los intentos por disolver las economías campesinas. Hay

que romper esta aparente incomprensión a través de la generación de necesidades que los movilicen hacia su satisfacción en la sociedad moderna.

Estos métodos y técnicas deben desarrollarse a nivel local. Conforme a los rasgos hedonistas de las teorías económicas neoclásicas, se busca partir de la satisfacción de las necesidades sentidas para llegar a las reales, vale decir, aquéllas definidas por los grupos dominantes. Los instrumentos de acción priorizan, sí, el consenso por sobre el conflicto para quebrar la resistencia al cambio a partir de la propia realidad campesina. El enfoque asistencialista parece, a primera vista, el más adecuado para lograr este propósito.

## *2. Enfoque tecnocrático*

### *2.1 Características*

Es una variación del asistencialismo, que se caracteriza por priorizar la necesidad de un cambio social ordenado y controlado a través de técnicas de planificación social. Entre sus supuestos sostiene que cada sociedad define sus objetivos globales a través de determinados mecanismos y todos deben actuar conforme a ellos. Los programas de acción en la base social pueden contribuir a movilizar recursos humanos y sociales destinados a aquéllos que no se ajustan a dichos objetivos globales. Ellos deben modificar su actitud e incorporarse al orden social.

Los campesinos de autosubsistencia, en el caso de las comunidades rurales, deben ser transformados en prósperos productores o en proletarios. Para ello hay que elevar sus niveles de participación en las decisiones que los afectan, sólo en la medida en que esto contribuya a la consecución de los objetivos definidos a nivel central. Como ejemplo de su aplicación se pueden mencionar los programas de promoción popular en la década de los 60, los de desarrollo rural integrado a los cuales ya hemos hecho referencia y, en general, los proyectos de planificación regional.

El activista del enfoque tecnocrático se concibe como impulsor de la cohesión y movilización de la comunidad con el objeto de resolver problemas específicos. En este sentido, su función es semejante a la del enfoque asistencialista. « que parece diferenciarlo es que se ve a sí mismo como un «experto», es decir, como el poseedor de un conjunto de técnicas de investigación y promoción, apoyadas con adecuados contactos burocráticos. Es por ello que realiza

diagnósticos y planes para la comunidad en los cuales incluye un amplio número de variables: datos estadísticos, información sobre otros sectores y técnicas de planificación, control y evaluación social. Sus métodos de investigación son también convencionales, porque el tecnócrata intenta legitimar su rol de experto, precisamente, en el dominio que tiene de las técnicas tradicionales de investigación e intervención social en la base. Su acción se sustenta en la convicción de que sus conocimientos son superiores a los de otros y que una de las principales causas de la pobreza radica, precisamente, en la incapacidad de los campesinos de poseer ese saber. Esa es una de las razones que explican el énfasis que el enfoque tecnocrático pone en el proceso de transferencia tecnológica en el campo. La asistencia técnica, la capacitación y la introducción de tecnologías agrícolas occidentales son pilares fundamentales de su acción en el medio rural.

En resumen, el modelo tecnócrata opera sobre la base de movilizar esfuerzos sociales con el propósito de conseguir los objetivos específicos definidos por el plan social global. La sociedad es para ellos un todo más o menos armónico dentro de] cual existen algunos problemas sociales (i.e. agricultura de subsistencia, alcoholismo, delincuencia, etc). Para resolver estos problemas hay que adoptar una posición «técnica» que haga uso de todas las posibilidades de manipulación social para movilizar a los protagonistas de estos problemas e introducirlos en la sociedad moderna. Los organismos que se encargan de este proceso son, generalmente, estatales y analizan los datos sociales que recogen conforme a patrones convencionales de investigación con el objeto de proponer medidas de solución.

## *2.2. Causas estructurales*

El enfoque tecnocrático parece desarrollarse con el auge, de los procesos de modernización de la producción y del consumo. Ellos plantean la necesidad de impulsar un proceso de industrialización, que necesita de la adopción de tecnologías generadas y producidas en los países del centro, junto al desarrollo de un proceso de apertura del mercado interno para los productos nacionales. Lo primero exige aumentar los niveles de penetración del capital extranjero y un masivo proceso de transferencia tecnológica. Lo segundo la destrucción de las resistencias socioeconómicas y culturales que impiden o retrasan la inserción en la sociedad moderna de los grupos denominados tradicionales. Estas proposiciones arrancan concepciones dualistas. Ellas sostienen que el desarrollo es un tránsito que va desde un polo arcaico, de escaso nivel produc-

tivo, pequeña producción mercantil y existencia de una racionalidad económica que minimiza los riesgos, hacia un polo moderno en el cual se maximiza la ganancia, se elevan permanentemente la productividad y la producción y se bajan los costos. Para impulsar este tránsito, el enfoque tecnocrático aparece, sin embargo, insuficiente. A pesar de la utilización de métodos de demostración, de estructuras locales de parentesco y de poder, de determinación y análisis de necesidades sentidas, de introducción de tecnologías y prácticas de la vida moderna, la mayor parte de las comunidades rurales continúan aferrándose a sus estilos de vida y de producción.

El análisis de este fracaso no ha conducido, como pudiera esperarse, a la ubicación de sus causas en la estructura misma de poder. A pesar de las evidencias existentes sobre el capitalismo dependiente y de las secuelas provenientes del subdesarrollo social económico y político, la respuesta de los planificadores sociales ha venido más bien por la vía de la profundización de los esfuerzos de manipulación de los procesos sociales de base. El entendido de que el esfuerzo local se articula en torno a una estrategia de desarrollo pudiendo tener el apoyo de los organismos estatales, garantizando, así, la fluidez de los recursos, convirtió a la planificación nacional y regional en el vehículo de articulación de los esfuerzos. Los métodos utilizados para ello se caracterizan por realzar el uso de las más sofisticadas técnicas de intervención social.

### *3. El enfoque de la educación popular*

El punto de partida de la educación popular se encuentra en la constatación de que las causas de la miseria, dependencia y explotación trascienden los límites de la pequeña localidad rural. Si de lo que se trata es de resolverlos realmente, la acción debe apuntar al conjunto articulado de factores que se expresan en la sociedad con el fin de obtener una destinación significativa de recursos para vencer estas limitantes socioeconómicas. Es obvio que estos recursos no serán reorientados por el poder central en forma voluntaria, ya que hacerlo perjudicaría los intereses que este poder representa. Por tanto, el trabajo de base debe consistir en una acción de movilización de los propios oprimidos dirigida a elevar sus niveles de conciencia respecto a las raíces de su situación y aumentar los grados de su participación social y de su capacidad de presión política sobre el sistema de dominación.

Los organismos que impulsan la educación popular son por lo general, organismos no gubernamentales pequeños, con escaso presupuesto y perso-

nal, lo que les da flexibilidad y los hace fácilmente adaptables. Su reducido tamaño y relativa coherencia conceptual les permite operar internamente de manera más democrática. Si bien esto las hace algo desordenadas, también las transforma en actividades ágiles, poco burocráticas y llenas de mística.

El educador popular no se ve a sí mismo como un agente «externo», sino como alguien comprometido, de manera permanente, con los grupos de base con que trabaja. Como tal, no rehuye a tomar partido por los sectores que impulsan el cambio. Más aún, coloca sus habilidades y energías a su servicio. Impulsa el establecimiento de vínculos con otras organizaciones porque está consciente que sólo el carácter masivo aumentará su poder.

En el campo metodológico, la educación popular rechaza el principio de la neutralidad valorativa, sea del educador o investigador social. Sostiene que ello no es posible porque los valores y pautas de conducta están siempre presentes en el proceso de educación e investigación. Frente a esta inescapable parcialidad, el investigador debe optar por un punto de vista. Con el enfoque de la educación popular se opta por el punto de vista del pueblo, entendido como el conjunto de sectores sociales postergados, oprimidos, explotados. Educación e investigación se transforman en una práctica comprometida. En los últimos años este enfoque ha avanzado hasta el punto de postular la necesidad de desmitificar la investigación social incorporando los sectores populares al proceso de generación de conocimientos sobre su propia realidad.

En cuanto a los objetivos inmediatos de la educación popular, éstos pueden ser específicos y procesales dependiendo de los casos. Su punto de partida son las aspiraciones concretas de los sectores populares, correspondan o no a elementos de la cultura popular o de las culturas dominantes transferidos al pueblo a través de los diferentes mecanismos de ideologización.

Sin embargo, la consecución de los objetivos finales, la transformación estructural, requiere de la organización de una base popular, amplia, poderosa y consciente. Derivado de ello, es dable señalar que, para quienes se desempeñan en el campo de la educación popular, el desarrollo no es posible sin el cambio simultáneo de las estructuras socioeconómicas. A su vez, este cambio no se produce por voluntad de los grupos dominantes sino que implica la movilización, toma de conciencia y organización popular. En este sentido, la intensidad y coherencia de los procesos de educación popular dependen, en pequeña o gran medida, de la fuerza política del movimiento popular en momentos y coyunturas específicas.

## CAPITULO TERCERO

### CONCIENCIA ÉTNICA Y EDUCACIÓN INDÍGENA

*Isabel Hernández*

#### I. SOCIEDAD INDIGENA Y EDUCACION

##### *1. Los pueblos aborígenes de América Latina*

En la década de los 50 se calculaba que 30 millones de aborígenes poblaban el territorio de América Latina. Algo más de la mitad del total de indios se encontraba en México, Antillas y Centroamérica, y el resto en América del Sur. El 55% de la población guatemalteca y boliviana era indígena; Ecuador y Perú llegaban al 40% y México y El Salvador al 20%. En los demás países la proporción de indígenas resultaba inferior al 6%.

Hoy se estima que la población india latinoamericana apenas supera los 20 millones. Con las limitaciones propias de los datos censales, advertimos que en la actualidad el 64.2% de la población de Bolivia es india, el 43.8% de la guatemalteca, el 30.6% de la peruana, el 17.1% de los habitantes del Ecuador y el 20% de los mexicanos son aborígenes. Sin embargo, las últimas estimaciones efectuadas por la Conferencia Episcopal Latinoamericana (CELAM), y el Centro Antropológico de Documentación de América Latina (CADAL) registran índices mucho más altos. (En números absolutos superarían los 30 millones).

Según ellas, son 409 los grupos aborígenes radicados en toda América Latina, entre los que se admiten diferencias étnicas. Algunos registran contados representantes, otros, en cambio, superan el cuarto de millón (aymaras, mapuches, quechuas, mayas, cakchiqueles, mixtecos, náhuatles, otomíes, pipiles, quichés, yacatecos y zapotecos).

A pesar de la heterogeneidad que caracteriza a la realidad socioeconómica de cada uno de estos grupos, partiremos aquí de algunos indicadores comunes que nos permitirán describir y, hasta cierto punto, homogeneizar las diferentes situaciones.

La mayoría de los pueblos aborígenes latinoamericanos viven en áreas rurales casi siempre desfavorables para la producción agrícola, aislados en zonas montañosas o dispersos en áreas boscosas, generalmente alejados de los centros urbanos.

Habitan en «reservas», «reducciones», «agrupaciones» o «comunidades indígenas o campesinas», según las regiones, aunque resulta frecuente la subdivisión de la tierra y con ella la expansión del minifundio agrícola cuya explotación se complementa, muchas veces, con actividades de tipo artesanal según las posibilidades de comercialización de la zona. No obstante contar con parcelas cuyas extensiones, en la mayoría de los casos, están muy por debajo de la unidad económica, por lo general se dedican a cultivos de tipo extensivo. La mala calidad de los suelos, la inexistencia de regadíos o la escasez de insumos fertilizantes, generalmente imposibilita los cultivos intensivos. En algunas regiones la cría de ganado menor complementa la exigua producción agrícola.

Esta descripción de las comunidades indígenas rurales coincide casi en un todo con la situación productiva del conjunto de las economías campesinas que constituyen todavía la forma más generalizada de la explotación de la tierra en nuestra América. Orientadas por lo general a la subsistencia familiar, se desenvuelven en condiciones mercantiles simples; si bien se produce excedente, no se genera acumulación y sólo hay reposición de capital cuando se registra complemento salarial proveniente de inserciones coyunturales de algún miembro del grupo familiar en el mercado capitalista de trabajo.

Pero existe un agravante que modifica la calidad de productor independiente del indio, lo descalifica frente a las posibilidades de desarrollo de su precaria economía, atenta contra mejores alternativas de comercialización, acceso a los beneficios del crédito, asistencia técnica, y genera las bases de la discriminación económica que luego encontrará resonancia en la manifestación del prejuicio racial y la persistencia de numerosos conflictos inter-étnicos. Este agravante lo constituye el régimen diferencial de tenencia de la tierra que se ha impuesto a la mayoría de los comuneros indios de la región.

Por lo general, los productores indígenas no disponen de título de propiedad de sus tierras ni cuentan con una asignación legal comunitaria a pesar de que, como dijimos, la explotación se efectúa en forma individual. Este hecho se da como resabio del período de la Conquista y la Colonia, cuando las poblaciones aborígenes recibían un tratamiento especial de asentamiento en tierras de productividad marginal, mediante «títulos de merced» o concesión de rega-

lías, por gracia de los Adelantados, de la Corona, y con posterioridad, y según los casos, por las propias Repúblicas.

Al no poseer título de propiedad de la parcela que ocupa, el indio se encuentra en desventaja con respecto al campesino minifundista no-indígena, puesto que se inhiben sus posibilidades de obtener préstamos hipotecarios o créditos personales avalados por certificación inmobiliaria.

Al no tener acceso al crédito, el productor indígena se margina de los más elementales avances de la tecnología y, por ende, de los programas de asistencia técnica, beneficios que, por lo general, están estrechamente relacionados.

La carencia de transporte propio para la venta de sus productos y la adquisición de manufacturas le limitan las posibilidades de mercado, encontrándose siempre más proclive a sufrir expoliaciones comerciales que el no-indígena, ya que el progresivo endeudamiento con intermediarios abusadores lo impulsa a veces a entregar sus tierras como parte de pago, a través de acuerdos personales o apropiación de facto, ya que no puede venderlas legalmente.

Si bien es cierto que hay zonas indígenas en las que se han superado estas situaciones de discriminación legal, bien porque se han visto beneficiadas por regímenes de reforma agraria o por diferentes circunstancias propias de cada contexto nacional, el hecho es que aún así, factores extrajurídicos enquistados socialmente como lastre de situaciones anteriores, contaminan todavía hoy las relaciones comerciales y fortalecen el comportamiento discriminatorio en perjuicio del productor minifundista indio.

Estas y otras consecuencias económicas producidas originariamente por un régimen diferencial de tenencia de tierras, tienen su raíz en discriminaciones raciales y culturales. Si estudiamos el juego dialéctico a través del cual se manifiesta el fenómeno del prejuicio étnico, comprendemos que una cosa está determinando la otra, de tal forma que difícilmente se puede distinguir entre causa y consecuencia.

Históricamente, para todo el pueblo dominador, el pueblo dominado fue bárbaro y hereje, puesto que necesitó desacreditarlo y degradarlo para justificar la imposición por la fuerza de su propio sistema de vida, y defender de esta manera sus intereses económicos. Los indios latinoamericanos, desde la Conquista merecieron un trato diferente porque se les consideró inferiores hasta el

punto de dudar de la existencia de su alma; se les explotó como fuerza de trabajo barata y no especializada hasta que se les redujo en tierras estrechas e improductivas, siendo finalmente objeto de desprecio por las manifestaciones de una cultura y una cosmovisión a veces pobre en sus expresiones materiales, precisamente como consecuencia del régimen económico impuesto, Así es que, mientras que se les comenzó a explotar porque se les discriminaba, luego se continuó discriminándolos porque se les explotaba.

Es por esto que, si bien como producto de un sistema social de distribución desigual de recursos y oportunidades, actualmente los grupos aborígenes latinoamericanos sufren discriminaciones equiparables a la de aquellos sectores de mayor deterioro económico, también sufren otras descalificaciones de origen exclusivamente racial o cultural.

Por un lado se les limita y se les excluye de una mayor participación social, al igual que a los estratos campesinos minifundistas o a los sectores asalariados rurales y urbanos (discriminaciones generales de clase), y por otro, por pertenecer a una raza y a una cultura diferente, por responder a una historia distinta, los indios de nuestra América sufren discriminaciones específicas basadas exclusivamente en su distinción étnica. Estas discriminaciones específicas actúan como sobredeterminantes de una situación particularmente aguda de marginación social y explotación económica

Entre los sectores sociales oprimidos, los indios se alistan, gracias a este hecho, en el ángulo más crítico de la pobreza y el subdesarrollo. Las carencias manifiestas y desatendidas, así como el bajísimo estándar de vida, son el fondo de expresiones de un mismo fenómeno.

Dicho esto, y para completar este capítulo introductorio, entraremos ahora a describir, rápidamente, cómo se manifiesta el hecho discriminatorio específico en el ámbito cultural y sobre todo educativo, por ser éste el aspecto que aquí más nos interesa.

## *2. Degradación cultural y desamparo educativo*

En América Latina los pueblos indios presentan en su mayoría un grado alto de aculturación. No obstante, mantienen su identidad étnica, intentan alternativamente formas de organización y representación política propias, y conservan ciertos rasgos esenciales de su cultura originaria que sobrevivieron

durante cuatro siglos a las pautas culturales impuestas por la sociedad dominante.

Hablan sus propias lenguas, respetan formas dialectales, practican algunos ritos religiosos, generalmente interpretan una cosmovisión contrapuesta a la occidental y conservan ciertas normas de vida y costumbres autóctonas. En síntesis, expresan manifestaciones culturales propias, y es probable que a partir de este tipo de expresiones se desarrolle y fortalezca el prejuicio étnico, e incluso alcance un grado de mayor explicitación el comportamiento discriminatorio por parte de la sociedad no-indígena.

Los elementos distintivos en cuanto a vestimenta, hábitos alimenticios e higiénicos, nombres y apellidos característicos, ciertos rasgos físicos (esto en términos muy relativos), en síntesis, los múltiples indicadores de una cultura diferente, entre los cuales el lenguaje es el más relevante, son objeto de descalificación explícita; más que por tratarse de manifestaciones coincidentes con ciertas características inherentes de un estrato social oprimido, por ser distintivos de una etnia degradada.

Así, por ejemplo, si un campesino pobre indígena se presenta ante una oficina pública, mal vestido, no habla correctamente y dice que no sabe leer ni escribir, los elementos que objetivamente aparecen como manifestaciones de su pobreza extrema, pasarán a constituirse en agravantes de una condición étnica desvalorizada, y será tratado en términos oprobiosos como «indio, sucio e ignorante», más que como campesino pobre y analfabeto.

Las descalificaciones que la sociedad dominante imprime a las expresiones más diversas de la cultura autóctona, se manifiestan a través de todas las prácticas sociales, entre las cuales la educación se distingue como un vehículo de singular importancia. Por su naturaleza, la práctica educativa (haremos especial referencia aquí a la escolarizada), tiene la virtud de influir sobre valores y costumbres, puede llegar a ejercer el papel de un agente de aculturación y, sobre todo, aunque sólo en términos individuales y relativos, también puede ser vislumbrada como un medio idóneo de movilidad social ascendente.

Las descripciones que a continuación efectuaremos nos ayudarán a comprender cómo la educación, en especial el sistema educativo formal, por un lado, desampara al indígena en términos de asignación de recursos y por otro, lo discrimina, dado el tipo de socialización que le impone.

Los datos sobre analfabetismo, deserción escolar y ausentismo, bajo rendimiento educativo, etc., que ofrecen las estadísticas oficiales por países, difícilmente están desglosadas por condición étnica, y es por esto que resulta casi imposible medir las diferencias que existen entre áreas de población indígena y no-indígena, las que aparentemente son de consideración, incluso en los casos en que estas últimas consiguen transparentar marcadas carencias.

Algunos estudios de caso que hemos realizado, así como la elaboración de datos efectuada en investigaciones previas, otorgan información de interés que ofrecemos aquí con el fin de ilustrar mejor el tema.

Entre los indígenas rurales guatemaltecos, el 82% son analfabetos, mientras que esta cifra desciende entre los no-indígenas de igual residencia al 56% (1975). En Perú, el VII Censo de Población (1972), demostró que los quichuas y aymaras «sin instrucción» superaban casi en un 20% a los habitantes castellanos que presentaban la misma carencia. En 1970 la provincia chilena de Cautín registraba 110 mil analfabetos entre los cuales casi el 60% (65 mil) eran indígenas mapuches. El Censo Indígena Nacional Argentino (1968) informaba que entre los araucanos de las provincias sureñas de Río Negro y Neuquén, el 56.3% entraban en la categoría de «no-escolarizados», mientras que el Censo Nacional de 1970, muestra que entre la población no-indígena esta proporción desciende hasta el 6.9%.

En cuanto a la deserción e inasistencia, resulta interesante citar los resultados de un sondeo efectuado entre profesores primarios de la provincia de Chimborazo (Ecuador). Aquí, el 76.6% de los docentes encuestados observó que la deserción es mucho mayor entre los no-indígenas, que la asistencia de los quichuas que cursan grados primarios es inferior al 60% del total de jornadas anuales, y que esta situación se da como producto de la disminución de la oferta educativa y de la inferior calidad de los recursos que es fácil advertir en las zonas indígenas de la Sierra.

En realidad, basta recorrer las reducciones o reservas indias de una buena parte de los países de la Región para advertir que la carencia o escasez de escuelas fiscales y equipamiento educativo constituye una característica más marcada en estas zonas que en el resto de las áreas rurales. Frecuentemente, escuelas unidocentes, que con el tiempo dejan de ser subvencionadas, ofrecen un vacío que en el mejor de los casos es suplantado por la enseñanza privada, generalmente religiosa, o por docentes aislados que, a veces sin recibir remuneración alguna, enseñan los rudimentos de la lecto-escritura a los

niños aborígenes; pero es obvio que por el monto de inversiones y gastos necesarios, esta forzada labor nunca puede sustituir a la de la escuela oficial, por más carencias que ésta demuestre.

En cuanto a la calidad de la enseñanza suministrada oficialmente, el rasgo sobresaliente es la indiferenciación de los contenidos, empezando por la universalización del castellano como lengua oficial.

Bien sabido es que no hay nada más injusto que ofrecer una educación igual para niños desiguales; esto no quiere decir desigualdad de oportunidades, sino respuestas específicas a requerimientos específicos.

Los educandos indígenas son objetivamente diferentes porque hablan una lengua distinta y responden a otras necesidades y a otros patrones de conducta. Sin embargo, los contenidos curriculares, generalmente uniformes a nivel nacional, así como la práctica de métodos y procedimientos de enseñanza, se distinguen por su explícito divorcio frente a la realidad social y económica de las áreas rurales indígenas, porque apuntan a la adquisición de conductas normativas propias de una «cultura general» de difusión urbana, que muy poco tienen que ver con los rasgos etnoculturales que caracterizan a la socialización de estos grupos aborígenes.

El maestro que va a educar a las zonas indígenas por lo general está negativamente motivado con respecto a su labor. Las condiciones de empleo rural agudizan esta tendencia. El hecho de que los profesores no conozcan la cultura ni las lenguas autóctonas del medio en que se desempeñan los transforma casi irremediablemente en agentes de aculturación y desvalorización del mundo indio.

El docente, por lo general, de origen, formación y residencia urbana, se constituye, por otra parte, en una figura prestigiosa dentro de las comunidades indígenas, llamado en múltiples oportunidades a ejercer el papel de mediador entre el mundo rural y el urbano. En las zonas de mayor aislamiento es incluso el principal canal de comunicación frente a las autoridades político-administrativas regionales, restándole, a través del ejercicio de estas actividades, tiempo y dedicación a la enseñanza.

Frente a las difíciles condiciones de aprendizaje que se advierten en las escuelas rurales indígenas, establecimientos unidocentes con atención simultánea a varios grados, incomunicación docentealumno por la utilización de di-

ferentes códigos lingüísticos, etc., el profesor opta por suministrar conocimientos y emitir órdenes en forma vertical y autoritaria como única alternativa de control del grupo, fomentando así el desarrollo de trabajos individuales poco efectivos para estos niños que, por su origen étnico y sus actuales pautas de socialización, son proclives a la labor comunitaria y al ejercicio de trabajos grupales.

El número de vocablos adquiridos por un niño que concurre por primera vez a la escuela, marca el nivel de organización que hasta ese momento admitió su experiencia de vida; si en este estadio se le reprime su código de expresión (idioma materno) imponiéndole uno diferente, no sólo se retarda en él, el aprendizaje ofrecido por la experiencia cotidiana de su medio, sino que lo más probable es que se limite drásticamente el proceso de su aprendizaje de la lectura y escritura, al que precisa adaptarse simultáneamente a la adquisición de los vocablos castellanos.

Pareciera que educar es castellanizar y castellanizar es «integrar» a los indios a las sociedades nacionales modernas. Con esto, si bien por un lado se intenta acercar al indígena a la identidad cultural dominante, por otro, se le aísla y se le descalifica, demostrándole la supuesta inferioridad de los valores de su cultura.

Como resultado se obtiene que el niño o el adolescente indígena, al sentirse por una parte llamado a identificarse culturalmente con la sociedad nacional y por otra rechazado y discriminado por ser indio, oscila entre autoafirmarse como aborigen o negar su identidad, y así conflictúa introducido en un juego de dos identidades que lo atraen y lo rechazan alternativamente.

Un planteamiento dual como el descrito, trae varias consecuencias negativas para los educandos indígenas; la primera es que los coloca en inferioridad de condiciones ante el proceso educativo, contribuyendo, junto a otros factores materiales, a producir mayor deserción, ausentismo, bajo rendimiento, etc.

Por otra parte, determina que en el educando indígena se manifieste un fenómeno que se advierte nítidamente en el hombre discriminado, y que es el deterioro de su autovaloración. Posteriormente, las experiencias vividas en la escuela junto al maestro y sus compañeros no-indígenas, pasarán a ocupar un lugar importante en su desvalorización como individuo y en el fortalecimiento de un conflicto de lealtad, aparentemente insoluble, entre dos identidades

etnoculturales antagónicas (Recordemos expresiones más de una vez escuchadas entre nuestros informantes: “¿Qué soy?, me pregunto...¿quichua o peruano?, mapuche o chileno?, ¿aymara o boliviano?”).

En el siguiente punto trataremos de analizar las manifestaciones de este conflicto, y las expresiones que el mismo adquiere según los momentos históricos y los estadios de conciencia étnica por los que atraviesan los diferentes pueblos indígenas de nuestra América.

## II. DISCRIMINACION Y CONCIENCIA ETNICA

El enfrentamiento entre sociedad legal y sociedad real es una contradicción característica de los estados capitalistas modernos.

En la medida que la marginación social del indígena latinoamericano siga siendo una realidad incuestionable, la legislación vigente en materia de integración igualitaria del aborígen a la sociedad no será más que uno de tantos elementos emergentes de esta contradicción.

Por un lado, la igualdad de derecho frente a la desigualdad de facto fortalece la discriminación velada en el seno de la sociedad, y por otro, inhibe y desmoviliza a los grupos directamente afectados. Una prueba evidente la constituyen las dificultades demostradas por los grupos indoamericanos para encontrar el camino de su propia organización como pueblos.

A comienzos del siglo pasado, y a medida que se consolidaba el poder de los nuevos estados latinoamericanos, diversas disposiciones legales transformaron en ciudadanos con «igualdad de derechos» a los indígenas que habitaban sus territorios. En algunos casos estas disposiciones reiteraban anteriores decretos correspondientes al período colonial.

Se hacía explícita de esta manera la voluntad de integrar en «igualdad de condiciones» a pueblos desiguales, equiparando formalmente unidades étnicas diferenciadas y antagónicas. Mientras las sociedades nacionales, por un lado, daban prueba de sus proclamados ideales de igualdad y democracia heredados de la Revolución Francesa, por otro, inmovilizaban al indígena calificando de «injustificado» todo acto de protesta o de justa rebeldía. La prueba de ello lo constituye el problema, aún no resuelto, que tratamos en el capítulo anterior, sobre asignación del suelo comunitario. Esta legislación de corte liberal obvió

entre sus expresiones hacer referencia a un régimen igualitario de propiedad de la tierra; muy por el contrario, en los casos en que intervino, fue para despojar al indio de la propiedad comunitaria, ligándolo definitivamente y en condiciones de semi-servidumbre al latifundio.

Sería extenso y escaparía a los objetivos del presente trabajo efectuar un análisis del contenido político y religioso que sustentaron las fundamentaciones ideológicas de cada una de las leyes sobre indígenas, anteriores y posteriores a la Colonia. Innumerables aspectos históricos señalan, en mayor o menor medida, la racionalidad discriminatoria de estas leyes y el significado social que sus consecuencias encuentran en nuestros días.

En realidad, la importancia de recurrir al pasado se expresa en la necesidad de explicar el nacimiento de una contradicción actual: por un lado, las sociedades nacionales reconocen jurídicamente igualdad de derechos para todos y cada uno de sus miembros, necesitan incluso especificar que esta igualdad alcanza a los integrantes de etnias diferenciadas, y por otro lado, la sociedad, de hecho, propicia un trato desigual y condenatorio a los representantes de las razas socialmente descalificadas.

Esta contradicción reafirma lo que ya analizamos en el punto anterior, y que conviene recalcar aquí: en América la discriminación nació como justificación histórica del genocidio de la Conquista, pero subsiste como necesidad de legitimar la explotación económica que actualmente ejercen los sectores dominantes de las sociedades nacionales sobre los pueblos campesinos indígenas.

Estos sectores optaron por degradar a las poblaciones autóctonas y considerarlas «inferiores», no en relación a sus condiciones materiales de vida, que efectivamente lo son como producto del sistema económico impuesto, sino porque supuestamente pertenecen a una «raza inferior» y viven de acuerdo a normas y valores de una «cultura inferior». Veremos ahora cómo la difusión permanente de esta ideología, capaz de justificar profundas descalificaciones, trasciende y supera a los grupos que originariamente la produjeron, impregnando a otros sectores de las sociedades nacionales, los que también en la actualidad discriminan al indígena.

Aquí se da un hecho importante de destacar por las implicaciones políticas que trae aparejadas y porque ha admitido diversas y encontradas interpretaciones incluso entre las diferentes corrientes de izquierda latinoamericanas. Se trata del conflicto interétnico producido entre sectores de una misma clase

social. Dicho en otros términos, el indio es étnicamente discriminado también por los miembros no-indígenas de su propia clase social, y esto necesariamente produce interferencias frente a posibles alianzas políticas igualitarias entre los representantes de un mismo estrato social oprimido.

Este hecho encontraría su explicación en las siguientes razones:

a. El campesino pobre o el asalariado rural o urbano no indígena, objetivamente encuentra su identificación étnica en el dominador. Sus rasgos físicos y su comportamiento cotidiano se asemejan a las pautas de la cultura dominante, más que a las manifestaciones de los grupos de identidad indígena.

b. La difusión de normas y valores que son propios de los sectores sociales dominantes determina que los grupos menos beneficiados participen ideológicamente de una herencia histórica de desprecio por el indio, haciendo propios intereses que no son necesariamente los suyos.

c. Para los trabajadores pobres no-indígenas, el ejercicio de la discriminación les asegura la existencia de un grupo socialmente inferior a sí mismos, lo que los jerarquiza y les da la oportunidad de obtener ciertos beneficios secundarios de la mayor explotación ejercida sobre los grupos indígenas.

Hasta aquí hemos intentado demostrar que la discriminación étnica ejercida en perjuicio del indio latinoamericano se define en la actualidad a través de dos características básicas y fundamentales: por un lado, aparece velada por una legislación de corte liberal que esgrime los valores de la igualdad y la integración, inmovilizando a los indígenas en el camino de su auto-representación política y, por otro, a través del ejercicio de las más diversas prácticas sociales e ideológicas, el prejuicio se extiende a todos los sectores de la sociedad, incluidos aquéllos que, por su condición de estratos subalternos, están excluidos, al igual que los indios, de una mayor participación social y económica.

Ahora trataremos de analizar las diferentes respuestas que otorgan a este fenómeno los grupos aborígenes afectados, según el estadio de conciencia étnica al que han tenido acceso. Se presentará una tipología de comportamientos según los grados de identificación y de conciencia de pertenencia a entidades étnicas diferenciadas. Como todo comportamiento tipológico, difícilmente sus categorías se dan en forma pura en la realidad. Lo que se pretende

es definir los casos sobresalientes de un modelo teórico, válido exclusivamente a los fines del análisis.

### *1. La desvalorización del discriminado*

Como consecuencia de una descalificación permanente de sus pautas de conducta, de sus creencias, de las expresiones de su propio lenguaje, el discriminado termina reconociéndose y autodefiniéndose como tal.

A veces llega a aceptar los términos de la degradación, asume con naturalidad los adjetivos descalificadores que tradicionalmente le han atribuido y se desvaloriza.

Un comportamiento típico de los grupos étnicamente discriminados es internalizar las pautas culturales del opositor étnico, sobrevalorándolas e imitándolas tanto como les sea permitido. Como lógica contrapartida, desvalorizará las propias y aceptará las justificaciones externas de la descalificación de su propia etnia.

Cuando llega a esta situación, el primer intento del discriminado es negar su origen racial y tratar de asimilarse a la sociedad global, restándole notoriedad a sus propias diferencias. En las sociedades más abiertas, se advierte una tendencia al mestizaje a través de enlaces matrimoniales con personas no-indígenas, y en los casos en que es legalmente posible, los indios suelen cambiar sus nombres y apellidos. Procuran castellanizarse, reniegan de sus vestimentas típicas y de todos aquellos elementos distintivos de su propia raza y cultura.

Los portadores de esta conciencia asimilacionista buscan permanentemente alcanzar posiciones de clase más ventajosas. En no pocos casos emigran a las ciudades, logran mayores ingresos, estándar de vida, etc., pero este intento de integrarse al grupo étnico hegemónico, generalmente no los libera de su condición de indios.

Es por eso que, cuando a pesar de los mencionados intentos, el indígena se ve igualmente rechazado, como si fuera portador de un estigma inborrable, su reacción se toma similar al comportamiento que Fanon describía como el «inconsciente colectivo de los colonizados»: se vuelve contra sí mismo y contra su propia raza, reaccionando frente a ella, negándola y desvalorizándola

aún más. Es como el ejemplo del «hermano que al levantar el cuchillo contra su hermano cree destruir de una vez y para siempre la imagen detestada de su envilecimiento común».

A esta conciencia asimilacionista, y hasta ciertos límites justificadora del comportamiento del discriminador, se opone una reacción diferente y, a veces, simultánea dentro del grupo discriminado. El indígena que sufre la descalificación de su origen y su cultura entra en conflicto, se rebela, enfrenta al grupo étnico antagónico, visualiza como enemigos a todos sus miembros y llega a un estadio de conciencia defensiva o de resistencia étnica.

## *2. La resistencia étnica*

Todo conflicto interétnico genera un proceso de descalificaciones antagónicas y simétricas detestables en ambos grupos. Como respuesta al fenómeno discriminatorio, el indio que percibe cotidianamente la degradación de su condición, descalifica a su vez al grupo étnico dominante con la misma intensidad y reacciona con simétrica irracionalidad en los fundamentos de sus prejuicios. Si para el blanco el indio es «flojo, borracho, ignorante, etc», estos términos peyorativos se revierten, y para el aborigen, el no-indígena es «ladrón, embustero, violento, etc». El pueblo mapuche llama al blanco «huinka», y este término proviene del verbo en mapudungum «huinkalf», que significa «robar»; por tanto, el opositor étnico se distingue y perdura a través del lenguaje como un «ladrón».

Este comportamiento caracteriza al estadio de conciencia étnica de tipo defensivo que genera resistencia en forma irrestricta frente al opositor racial, y desarrolla conductas normativas de enfrentamiento al «enemigo étnico», desatendiendo su inserción de clase. El antagonismo se expresa aún en los casos en que el blanco o mestizo comparte la misma posición en la escala social que el indio. El aborigen se enfrenta con la realidad de que el campesino pobre, o el asalariado rural o urbano, con quien comparte una posición de clase desventajosa, a pesar de estar sometido como él, no es indio, y esto significa que es «racialmente superior» para el resto de la sociedad, y como tal lo percibe. Como resultado se obtiene que el «hermano de clase» se constituye para el indio en la representación más inmediata y concreta de su «enemigo étnico».

Como es obvio, esta realidad fortalece el conflicto interétnico entre miembros indígenas y no indígenas de una misma clase social, fenómeno que hemos destacado en páginas anteriores.

Los casos extremos de resistencia étnica los constituyen las comunidades «mitimaes» (subsisten algunas en la sierra peruana y ecuatoriana), donde todavía hoy resulta imposible el ingreso del blanco. Este aislamiento conduce inevitablemente a la autodestrucción.

### *3. La reorientación de la conciencia étnica*

El tipo de conciencia étnica asimilacionista y descalificadora de la propia raza, así como la resistencia étnica irrestricta, propia de una conciencia defensiva cuya tipología de comportamientos acabamos de describir, han contribuido a la permanencia del fenómeno discriminatorio y se han manifestado históricamente como medios ineficaces en la búsqueda de una integración igualitaria de los grupos indígenas a las sociedades nacionales latinoamericanas.

En tal sentido, una reorientación de la conciencia étnica de los pueblos discriminados está siendo visualizada por los líderes y las organizaciones representativas de los indios de toda América, como una necesidad política prioritaria de estos grupos autóctonos étnicamente diferenciados; se define en el marco de la resolución de los problemas de participación social generales y comunes a los demás integrantes de las sociedades nacionales.

Enfrentándose a estas posiciones, representantes de organizaciones étnicamente más radicalizadas aún opinan que en la medida que subsistan descalificaciones absolutas y apriorísticas, es imposible que dos o más grupos sociales puedan encarar juntos la solución de conflictos estructurales y aliarse para enfrentar antagonismos comunes.

Sin embargo, últimamente pareciera existir cierto consenso, manifiesto en los encuentros indígenas más recientes, sobre la necesidad de orientar la acción política hacia una conciencia de auto-afirmación étnica como paso previo e inevitable para consolidar alianzas duraderas con otros sectores sociales, que al igual que los pueblos aborígenes, abogan por una mayor participación en la comunidad y en la distribución equitativa de sus beneficios.

En este sentido, las manifestaciones de una conciencia étnica, que hasta el presente condujo a los sectores indígenas discriminados a la desmovilización y a la incapacidad de autorrepresentarse como pueblos dentro de los estados latinoamericanos modernos, deberían reorientarse en primera instancia hacia la autoafirmación de la condición de indios, valorando y difundiendo los rasgos que constituyen la personalidad cultural de cada grupo autóctono.

Paralelamente, se plantea la toma de conciencia por parte del indígena, de su situación de clase específica, es decir, la cabal comprensión de las relaciones y los conflictos existentes entre su posición de clase social y su conciencia de pertenencia a una unidad étnica diferente.

El acceso a este estadio de conciencia determina comportamientos activos de orden político: intentos de organización comunitaria, defensa de la unidad étnica frente al deterioro cultural que provoca el comportamiento asimilacionista y búsqueda de alianzas con otros sectores sociales en base al respeto de diferencias étnicas igualadas en el plano de una mutua valoración.

Las metas estratégicas propuestas por aquellos representantes del movimiento indio que transitan por este estadio de conciencia étnica podrían sintetizarse así:

a. Obtención de una integración social igualitaria a las sociedades nacionales por parte de los grupos étnicamente diferenciados.

b. Aceptación no conflictiva por parte de los indígenas tanto de la identidad aborígen como de la nacional, a cuya sociedad pertenecen.

c. Logro de una convivencia mutuamente enriquecedora de ambas personalidades culturales.

Las posibilidades de alcanzarlas lógicamente dependerán tanto de las sociedades nacionales como de los pueblos. Al menos pareciera existir una voluntad expresa de sobrevivencia de la identidad india en la mayoría de estos sectores aborígenes que buscan, por sobre todo, auto-representarse como pueblos étnicamente diferenciados frente a cada sociedad nacional.

Es más, el destino del indio latinoamericano pasa para ellos, por la definición de su propia identidad étnica. Sea cual fuere el camino que elijan libremente o que les impongan las sociedades nacionales, pareciera que el logro

de la autoafirmación étnica, reflexiva y consciente, es una alternativa política de movilización que asegurará su sobrevivencia como pueblos o que, en el peor de los casos, acompañará dignamente al proceso de su desaparición. Así lo afirma con meridiana claridad el popular líder Juruna de las reservas Xavantes de Brasil:

- «- Voce acha que os indios vao desaparecer?  
Cacique Juruna: - Vao desaparecer sim.
- E o seu povo, também vai desaparecer,
  - Sim, também vai desaparecer.
- Entao por que é que voce continua lutando?
  - En vou continuar enfrentando muito, durante o meu tempo, porque eu só de meu povo, eu só indio.
- Voce está preparando gente pra continuar enfrentando?
  - Estou preparando pra poder continuar, SEMPRE».

(Entrevista al Cacique Juruna de la reserva de los Xavantes, Brasil - «Indígena, News From Indian.» Op. cit. Vol. 2, No. 2), Berkeley, California, Estados Unidos, 1978).

### III. CONCIENCIA ETNICA Y EDUCACION POPULAR INDIGENA

En la primera parte de este trabajo describimos en líneas generales el tipo de educación que reciben los grupos aborígenes de nuestra América. Nos referimos especialmente al sistema educativo formal (escuela primaria o básica), porque esta realidad es la más extendida, y en algunos casos, la única forma de asistencia educativa relativamente estable y continuada a la que tienen acceso los indígenas de las comunidades rurales.

Es cierto que últimamente se están ensayando múltiples experiencias de educación formal y no formal, de duración variada, referida a sectores particularizados de la población (mujeres, adultos, jóvenes, niños, etc.), o al conjunto de la comunidad (desarrollo comunitario, movilización cultural, etc.), y que estos esfuerzos, según los países, fueron encarados por organismos oficiales, instituciones religiosas o privadas, o bien por agencias internacionales, con diversas orientaciones y resultados.

Analizar aquí estas experiencias y ubicarlas dentro del contexto en que se produjeron sería imposible y escaparía a nuestros objetivos, por eso tomaremos para nuestro análisis los rasgos generales de la caracterización que ya hemos reseñado para definir la educación que actualmente reciben los pueblos indígenas de nuestro continente (sin discriminar por modalidades, niveles, ni edades), sabiendo que con esta generalización corremos el riesgo de desestimar intentos valiosos de modificar la oferta-educativa-tipo que aquí hemos descrito.

Hecha esta salvedad, trataremos ahora de hacer confluir el contenido de los dos capítulos anteriores y, centrándonos en las orientaciones generales de la educación impartida en las zonas rurales indígenas, intentaremos relacionar su impacto según los diferentes estadios de conciencia étnica por los que atraviesan los educandos afectados.

En este sentido, lo primero digno de destacar se refiere nuevamente al carácter universal de la planificación educativa: una escuela primaria igual para indígenas y no-indígenas refleja un esfuerzo integracionista. Aparentemente intenta provocar en el educando aborigen comportamientos de identificación con la sociedad no-indígena y actitudes correlativas al tipo de conciencia étnica que en el apartado anterior describimos como conciencia asimilacionista o descalificadora de su propia raza.

Si en la escuela oficial se habla castellano, se valoran positivamente las pautas de conducta propias de la etnia dominante y se ofrece una versión de la historia americana cuyos contenidos difaman a los ancestrales habitantes de estas tierras; obviamente se está procurando acercar al aborigen a la sociedad no-indígena, intentando despertar en él una conciencia nacional antagónica a su identidad india.

Es probable que el educando indígena vea en el modelo cultural que le ofrecen en la escuela, una representación inmediata de todo lo bueno y valorado por la comunidad en un sentido amplio y, por inclinación lógica y natural, busque imitarlo. La identificación con los valores ideológicos y culturales de la sociedad no-indígena, implicará el descrédito de aquéllos que hasta ese momento constituyeron su mundo.

Si esto ocurre, es evidente que una práctica educativa brindada en tales términos, impulsa y fortalece en el educando indígena el desarrollo del estadio

de conciencia étnica asimilacionista a la sociedad no-indígena y desvalorizador de su raza y cultura.

Pero como ya anotamos al comienzo de este trabajo, el proceso pedagógico que tiene lugar en las escuelas para indígenas, ofrece una dualidad: si por un lado invita al alumno a integrarse, por otro lo discrimina y le muestra a cada paso su desmerecimiento frente al aprendizaje, desventaja que se origina en su calidad de indio. Cuando las consecuencias de esta desvalorización cotidiana (acompañada de condiciones materiales adversas para el educando aborigen), se expresan en resultados negativos concretos: repitencia, bajo rendimiento, abandono escolar, etc., es como si la escuela, visualizada hasta ese momento como una puerta abierta a la integración social, se cerrara para siempre,

En la medida que el impacto de este fracaso escolar se vea acentuado por la vivencia de otros hechos igualmente discriminatorios fuera del ámbito de la escuela, es probable que el indígena se repliegue, desestime la posibilidad de completar el ciclo educativo, asuma sus diferencias raciales, se refugie en ellas, y desde esa trinchera defensiva, comience a odiar todo lo que no sea indio, porque lo que hasta ese momento experimentó en la escuela (agencia local de la cultura no-indígena) significó para él una oferta engañosa y una verdadera frustración.

Se colocará en un extremo tan nefasto y autodestructivo como el anterior, a través del cual intentaba integrarse, incondicionalmente y negando su origen, a la comunidad no-indígena.

Aparentemente, la práctica educativa tal como la venimos analizando, también podría significar un campo propicio para el desarrollo de comportamientos de resistencia, fortalecedores del ya descrito estadio de conciencia étnica defensiva.

En síntesis, la educación impartida en las comunidades rurales indígenas, así como la hemos caracterizado, ayudaría a perpetuar el conflicto interétnico, y contribuiría a generar alternativamente comportamientos de búsqueda incondicional de asimilación o, por el contrario, de resistencia irreflexiva; procesos ambos que, como ya vimos, resultan incompatibles con el logro a largo plazo de una integración social igualitaria por parte de los grupos autóctonos.

# INDICE

## SEGUNDA PARTE

### ESTRATEGIAS METODOLOGICAS E INTENTOS DE SISTEMATIZACION

#### Introducción

1. Estructuras sociales de reproducción del saber popular.

*Carlos R. Brandao*

2. La relación educativa en proyectos de educación popular.

Análisis de quince casos.

*Juan Eduardo García-Huidobro*

3. La sistematización de la práctica de la educación radiofónica.

La experiencia del proyecto ASER.

*Eduardo Contreras*

4. La educación no-formal en México: un análisis de sus metodologías.

*Pablo Latapí, Félix Cadena*

5. Una experiencia de educación popular en contexto estatal:  
los programas móviles del SENA.

*Jaime Ramírez*

## SEGUNDA PARTE

### ESTRATEGIAS METODOLOGICAS E INTENTOS DE SISTEMATIZACION

#### INTRODUCCION

En esta parte, se incorporan aquellos artículos que constituyen esfuerzos de sistematización orientados en la perspectiva de ordenar y analizar la información existente con vistas a la formulación de una o más teorías. En este sentido, los trabajos que aquí se incluyen reconocen, casi en su totalidad, que es poco lo que se conoce sobre los supuestos que subyacen a las prácticas educativas con sectores populares. Es también escaso el conocimiento que existe sobre sus funciones y sobre el papel que juega cuando se trata de apoyar el desarrollo de una capacidad de comunicación y reflexión crítica sobre procesos y relaciones sociales y fortalecer las organizaciones representativas de estos grupos de la población. Todo ello plantea un desafío a quienes tienen en la educación popular un objetivo de estudio y un campo de trabajo.

A este desafío intentan responder los autores de los capítulos que conforman esta segunda parte del volumen. En él se incluyen cinco trabajos que dan cuenta de las concepciones de cambio subyacentes a procesos y proyectos de educación popular, las estrategias utilizadas por éstos, las contradicciones que se generan a partir de objetivos enunciados y la práctica concreta, así como los elementos contextuales necesarios para comprender los orígenes y evolución de estos procesos. En este sentido, ellos aportan elementos de análisis sobre las interpretaciones posibles de esta actividad, sus funciones y funcionalidad, los supuestos teóricos subyacentes a ella y la aplicabilidad o transferencia de prácticas diversas. Proporcionan, además, pautas y criterios para la clasificación y análisis de las experiencias que existen en este campo. Tres de estos documentos se remiten a problemas o ámbitos de acción específicos y se refieren, en general, a la problemática latinoamericana. Los dos restantes estudian experiencias dentro de una sociedad particular. En este caso, México y Colombia.

Carlos R. Brandao analiza los procesos de educación popular desde una perspectiva antropológica. Propone lineamientos teóricos para intentar una lectura de las formas en que se articula y reproduce el saber popular. Sostiene la hipótesis de la existencia de situaciones y estructuras de producción y repro-

ducción de conocimientos, valores, símbolos y creencias que, a su vez, tienen mecanismos propios de legitimación y circulación interna. Con esto pretende el autor invitar a descubrir las formas en que se da el aprendizaje entre los sectores populares y la relación entre éste y las prácticas educativas.

El de Juan Eduardo García Huidobro es un esfuerzo de sistematización y elaboración teórica en torno de la conceptualización de la relación pedagógica en la educación popular. Trabajando sobre la base de cinco orientaciones educativas, el autor ilustra con casos concretos las consideraciones teóricas sobre el problema y da cuenta de las diferentes posiciones y estrategias metodológicas utilizadas en proyectos actualmente en curso en diversos países de América Latina. El trabajo se inicia con la presentación del estudio para luego detenerse en una descripción general de los casos en que se sustenta. Luego, analiza la relación educativa como una relación estructural, se detiene en su eficacia cultural y examina algunas situaciones hipotéticas sobre su desarrollo incluyendo aquellas orientaciones o estrategias que visualizan las experiencias de educación popular como espacios de participación social. Por último, examina los recursos metodológicos puestos en juego para completar dicha participación.

Eduardo Contreras entrega en su documento algunos resultados obtenidos como producto de un esfuerzo colectivo de sistematización de las experiencias no-gubernamentales de educación radiofónica. La base de dicha información analiza la situación actual y perspectiva de este tipo de actividad, los problemas que se derivan de la utilización de multimedios y el papel que juegan estas prácticas en la tarea de fortalecer las organizaciones populares y contribuir a apoyar acciones de transformación social.

El texto sobre educación no-formal en México es el resultado de un esfuerzo colectivo. Fruto del trabajo de dos años de un equipo del Centro de Estudios Económicos y Sociales del Tercer Mundo, A.C. (CEESTEM), fue presentado al Taller sobre Teoría y Práctica de la Educación Popular por Pablo Latapí y Félix Cadena. Lo que aquí se incluye es un extracto del documento original que da cuenta de los antecedentes generales del estudio, su metodología, algunos avances y conclusiones. En la medida en que el esfuerzo se centró en la sistematización, clasificación y análisis generalizable en este campo, se incluyó aquí parte del documento presentado a la reunión. A través de éstos puede observarse la forma en que los autores tipifican las concepciones de cambio social sustentadas por las experiencias así como los modelos metodológicos que subyacen a ellos. Dada la extensión del documento origi-

nal, no pudieron incluirse dimensiones tan importantes como el análisis de los aciertos y errores, obstáculos y facilitadores en las diversas experiencias.

Por último, Jaime Ramírez trabaja sobre un caso particular. Recoge la experiencia del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), entidad estatal colombiana que desarrollara, bajo la denominación de Programas Móviles, una combinación de actividades educativas en los campos de capacitación técnica, el desarrollo empresarial y la promoción de organizaciones de base, dirigidas a pequeños productores del sector informal urbano y del sector rural. Estos programas, que lograron amplia cobertura e importante papel dentro de los esfuerzos estatales de desarrollo social, surgieron como servicios tradicionales de capacitación técnica. El autor señala, sin embargo, que debido a los factores sociopolíticos y a la actitud crítica de los profesionales que allí se desempeñan, estos programas evolucionaron de una perspectiva técnica a una perspectiva social y política. Esto los aproxima a lo que últimamente se ha venido entendiendo como educación popular.

## CAPITULO PRIMERO

### ESTRUCTURAS SOCIALES DE REPRODUCCIÓN DEL SABER POPULAR

*Carlos R. Brandao*

#### I. UNA MIRADA DE DENTRO HACIA AFUERA

El educador popular, generalmente envuelto en los problemas teórico-prácticos propios de la formulación de un programa, tiende a centrarse en los aspectos inmediatos de su actividad pedagógica y a dejar de lado la problemática que las clases populares plantean respecto de su propio quehacer educativo.

Este trabajo constituye un ejercicio para pensar e intentar comprender desde el interior de estas prácticas, la forma en que se dan y se articulan los universos sociales y simbólicos de intercambio del saber en las comunidades rurales. La forma en que, entre los campesinos, se dan las situaciones y estructuras de creación, legitimación, circulación y reproducción de diferentes tipos de conocimientos, valores, símbolos y significados. La forma en que los hábitos populares de trabajo pedagógico se relacionan con las prácticas del educador.

Las ideas que aquí expresamos son suposiciones que anticipan los resultados de una investigación en terreno sobre los procesos sociales de reproducción del saber popular. Dicho estudio rescata algunas investigaciones realizadas en comunidades rurales del interior de Brasil sobre los sistemas de vida, trabajo y creencias de la población. En el momento de su elaboración y durante su desarrollo, ninguno de estos estudios postuló, como objetivo específico, los aspectos que aquí discutimos. Sin embargo, los días y meses de convivencia con los trabajadores y campesinos de Goiás, Minas Gerais y Sao Paulo, fueron tan reveladores del mundo sobre el cual trabajamos los educadores, como la mayor parte de las lecturas sobre el tema.

De éstas inferimos algunas interrogantes surgidas al respecto de la educación popular. Entre ellas: ¿cómo existen en las comunidades rurales formas populares de transmisión del saber de una generación a otra, de persona a persona, de grupo a grupo, dentro de una misma generación? Dado que en

esas comunidades se da un trabajo colectivo que reproduce tanto el saber como las propias estructuras locales y las reglas para dicha reproducción, ¿no será posible postular la presencia de modalidades propias de educación de las clases populares? Si la educación de clase es real y actuante, ¿cuál es la relación de servicios y poderes entre aquella y la educación popular? ¿Cuál es la relación entre proyectos desarrollados como una forma de mediación con las comunidades campesinas? ¿Cuál el modo en que grupos mediadores, como los nuestros, pueden actuar al servicio de los movimientos populares, a partir del reconocimiento de que el pueblo posee una cultura popular, sin la consiguiente aceptación de la existencia del trabajo social necesario para su producción?

El punto de vista de las ideas aquí discutidas no es, obviamente, el de la educación oficial. No se trata de las experiencias convencionales de control a través de la educación, implementadas por agencias estatales o empresas privadas en una sociedad desigual. Dejaremos de lado, por un momento, la confrontación -muy importante, pero innecesaria aquí- entre el compromiso de clase de una educación popular y el colonialismo que a través de la educación ejercen las clases dominantes, para tratar de analizar críticamente el elemento colonizador que hay en nuestra propia práctica educativa con sectores populares.

## II. LA DIMENSION OCULTA DE UN PROBLEMA IMPORTANTE

¿Cómo aprende el pueblo siendo que está, en parte, al margen de las agencias de educación mediadoras del saber erudito? Es extraño que hasta hoy día esta dimensión haya permanecido oculta, sin explicación.

Desde los primeros trabajos de Paulo Freire y su equipo del Movimiento de Educación de Base y de los Movimientos de Cultura Popular de los años 60 en Brasil, se han hecho numerosas afirmaciones en torno al grado de conciencia que el pueblo tiene sobre las dimensiones de su propia «cultura popular». Sin embargo, raras veces se ha realizado una evaluación crítica de cómo esos «grados de conciencia» se dan en la realidad concreta de las clases dominadas, en las propias comunidades populares. Más frecuentes, aunque siempre lejos del alcance del educador, son los esfuerzos por estudiar la forma en que se realiza el trabajo de reproducción de la «cultura popular» en la vida cotidiana de obreros, campesinos y sectores populares, en general.

Veinte años después de las experiencias educacionales mencionadas, las aseveraciones sobre el proceso y la situación de contraposición entre una «cultura del pueblo» y una «cultura popular» aún tiene, como referente, un conocimiento sistemático sobre la forma en que se produce el intercambio de culturas de las comunidades campesinas en el acontecer diario y concreto de ellas. Esta es, de hecho, una de las dificultades a que se enfrenta el educador para comprender el proceso interno de vida cultural de las clases populares; los problemas se deben, en gran parte, a la ausencia de este referente y a la falta de investigaciones y teorías al respecto.

A modo de ejemplo, la antropología social ha realizado un trabajo de indiscutible valor en el área de las relaciones sociales y simbólicas, tanto en sociedades primitivas como en sociedades complejas como las nuestras. Sin embargo, en una y otra se ha dejado de lado el problema relativo a las formas en que individuos y grupos construyen situaciones colectivas de enseñanza-aprendizaje. Bronislaw Malinowsky, uno de los fundadores de la antropología moderna, en sus primeros ejercicios de descripción de un sistema social articulado en una sociedad primitiva, no llega a examinar los sistemas de intercambio del saber. Al igual que sus seguidores contemporáneos, describe detalladamente la estructura de relaciones sociales en las islas Trombiand, desde la producción y circulación de bienes hasta los símbolos y ritos sacros y profanos. Sin embargo, no llega a precisar los mecanismos a través de los cuales los trombianeses estructuran las situaciones de aprendizaje y socialización de niños y adolescentes para convertirlos en miembros del grupo social.

Tampoco Radcliffe-Brown, quien comparte con Malinowski la tendencia innovadora en la antropología, llega a precisar estos aspectos. A pesar de describir los rituales de iniciación de los jóvenes como un lento proceso de aprendizaje, no hace referencia a las formas en que dicho proceso se articula con otros sectores de las relaciones sociales al interior del sistema tribal. En alguna parte de su extenso trabajo reconoce que, para que los hijos asuman sus posiciones y papeles sociales, es preciso que sean educados. Gran parte de la tarea familiar y comunitaria de producción social del individuo educado se realiza a través de situaciones en donde hay también cierta intencionalidad en la enseñanza: la caza, la pesca, el trabajo agrícola, la artesanía utilitaria o doméstica. El proceso de aprendizaje se realiza a través de incentivos e imitaciones, sea dentro de las relaciones familiares, de la aldea o en un grupo de jóvenes, sea en momentos de ritualización de la vida social, cargados de un enorme peso afectivo, «en el sentido de los sentimientos aprobados por el grupo».

Evans-Pritchard, uno de los principales sucesores de los pioneros de la antropología social, describe con gran riqueza de detalles el sistema tribal de los grupos de edad entre los Nuer, pueblo sudanés del valle del Nio. Analiza las condiciones del paso de niños y adolescentes de un grupo a otro y las ceremonias rituales de iniciación que lo legitiman colectivamente. Sin embargo, aun cuando acepta que se produce un proceso pedagógico de intercambio y transferencia del saber, no se preocupa de extraer, de esos rituales, formas de educación tribal: una tarea de enseñar que tal vez sea el núcleo mismo del significado del ritual. Es posible que, al igual que tantos otros científicos sociales que investigaron aldeas de indígenas, campesinos y pescadores, no lo haya hecho por no haber reconocido en ellos la presencia de estructuras y situaciones formales de una educación institucionalizada y, por lo mismo, separada de otras prácticas sociales.

Los títulos y categorías descriptivas de los libros convencionales sobre educación -saber, conocimiento, enseñanza, aprendizaje, educación, socialización- ni siquiera se mencionan en el índice analítico de la mayor parte de los principales escritos de la antropología clásica. Aparecen de vez en cuando en algunos párrafos de un discurso descriptivo que no forma parte de las categorías de análisis de situaciones y ordenamientos significativos de la vida social.

Raymond Firth, en su estudio sobre la sociedad tribal de Tikopia, incorpora el problema de las redes y estructuras de transferencia del conocimiento. Observa, describe y define a la educación desde una perspectiva antropológica, señalando que ésta es un proceso de intercambio con efecto socializador, aunque no formalizado institucionalmente y limitado al ámbito de la familia. En las aldeas tribales que describe, la educación traspasa las situaciones cotidianas de vida y de trabajo de las diferentes categorías de individuos, sin alterarlas: madres e hijas, padres pescadores y sus hijos, viejos artesanos y sus aprendices. En Tikopia, la educación formal no tiene un efecto disciplinador programado. Así, las diferentes situaciones que reproducen el saber y forman nuevos sujetos sociales, por una parte, no generan unidades especializadas de enseñanza extra familiar que alteren la socialización primaria «en el hogar» a través de la adquisición posterior de hábitos y conocimientos y, por otra, no sólo no se enfrentan como formas de preparación para la vida social sino que, por el contrario, se perciben como parte de la misma.

Salvo en contadas oportunidades, esta parte de la vida social, esencial para la reproducción de la vida y del ordenamiento de la comunidad, ha sido percibido y considerada como objeto o preocupación. Los científicos sociales,

psicólogos y algunos psicoanalistas que forman parte de la escuela Cultura y Personalidad, han sido de los pocos que han investigado, de manera sistemática, las relaciones sociales con efecto socializador. Entre los antropólogos no podemos dejar de mencionar el nombre de Margaret Mead.

Cultura y Personalidad surge en Inglaterra en los años 50, dejando de ser considerada, en la década siguiente, como una línea teórica y de investigación relevante en la antropología social británica. El interés y los estudios se desplazaron hacia los Estados Unidos y algunos de ellos se impregnaron de una óptica psicologista que deja de lado, precisamente, las preguntas que el educador popular debería formular al antropólogo. Entre ellas, ¿cómo se construyen y articulan entre sí los sistemas sociales, familiares y extra familiares de transferencia del conocimiento? ¿Cuáles son las relaciones concretas establecidas entre saber y sociedad (estructuras sociales de reproducción del saber versus otras estructuras sociales paralelas o inclusivas) y entre saber y poder? ¿De qué modo las «formas propias» -tribales, campesinas o «de la periferia»- de reproducción del saber comparten algunas de las normas de las organizaciones populares de resistencia, frente a las agencias y los aparatos externos de mediación? ¿De qué manera se puede realizar la educación popular sin que represente, en la práctica, un trabajo erudito de oposición y destrucción del ordenamiento interno de los procesos de intercambio del saber y poder popular?

Al reconstruir el origen de estas preguntas, en un sentido anterior sobre educación y transferencia de tecnología, intentamos esbozar algunas sugerencias respecto a la forma en que se da la educación en las clases populares. A nuestro juicio, se trata de un proceso socialmente integrado y operativamente diferenciado de intercambios sociales cotidianos, de una estructura (o estructuras propias, aunque no separadas) de negociación colectiva de esos intercambios. Intercambio de símbolos y significados que, en algunas comunidades populares, pueden constituir los rudimentos de las «escuelas».

En dicho estudio señalábamos que la educación de la comunidad se divide en el trabajo cotidiano de todos-con-todos (en la familia, por ejemplo) y el trabajo especializado de individuos, grupos y gremios detentores del saber, en sentido estricto. Ello ocurre en la medida en que una sociedad divide su trabajo de producción de bienes y de reproducción de vida; en la medida en que separa el ejercicio del poder y el ejercicio del trabajo e inicia el proceso interno de acumulación y de oposición, entre los que acumulan bienes y ejercen el poder -por su propia cuenta o a través de mediadores (de los cuales los educa-

dores especializados en todas las sociedades desiguales constituyen un buen ejemplo) -y los que, expropiados de una y otra cosa , trabajan y obedecen”.

La escuela y la educación separadas de la vida, segmentadas y sometidas a grupos restringidos de especialistas profesionales, no constituyen males o privilegios de las sociedades occidentales, ni siquiera de las sociedades complejas. Sin embargo, aún cuando la antropología social ha estudiado las sociedades primitivas productoras de sistemas seriados de escolarización relativa (como ocurre con las islas Hawai y en Samoa), no han proporcionado una descripción del trabajo pedagógico efectuado en ellas. Remitámonos, entonces a algunos estudios referidos a nuestras sociedades latinoamericanas y, en particular al Brasil.

### III. CONSIDERACIONES SOBRE LA PRODUCCION DEL SABER ENTRE CAMPESINOS Y OTROS TRABAJADORES POPULARES EN BRASIL

Hasta ahora, la investigación social en Brasil no ha entregado una etnografía del saber popular. En los estudios de la comunidad sobre la ideología de los diversos segmentos de las clases subalternas, rara vez se consideran las estructuras comunitarias de intercambio del conocimiento como un elemento central. Muchos de ellos contienen descripciones sobre la forma de aprendizaje de los niños al interior del grupo familiar. Son escasos, sin embargo, aquéllos que profundizan en los procesos familiares y comunitarios de instrucción especializada o formación de hábitos socializadores. Tampoco existen aquellos que contengan referencias respecto a las determinantes sociales y estrategias de acceso a formas específicas de conocimientos especializados, de trabajo agrícola, por ejemplo, ni al ejercicio de otras actividades populares como las de salud, arte o la producción artesanal.

Así han quedado muchas preguntas que siguen sin respuesta. Por ejemplo, ¿de que manera la constelación familiar divide entre sus miembros las posiciones domésticas para el proceso de enseñanza-aprendizaje ? ¿Como define y legitima la comunidad a sus maestros (palabra tan usada entre los campesinos del Brasil) y aquellos que pueden o deben adquirir algún tipo de saber específico? ¿Cuál es el lugar de los especialistas profesionales entre el campesinado? ¿En que situaciones y a través de qué reglas de trabajo, también pedagógico, transmiten a otros aquello que saben hacer?

Tomemos algunos ejemplos extraídos de las investigaciones actuales sobre los sectores populares. Marusia de Brito Jambeiro habla de las estrategias familiares implementadas por los campesinos para ingresar y mantener a sus hijos en las escuelas rurales. Sin embargo, en su libro, toda la compleja trama del saber necesario para la participación de los adultos, adolescentes y niños en las sucesivas etapas del trabajo en el ingenio de caña de azúcar, es dejada de lado.

Marisa de Andrade Marconi, en su estudio sobre el sistema de trabajo en las minas de oro del Patrocinio Paulista, tampoco avanza en una explicación sobre los mecanismos a través de los cuales los padres logran el ingreso y permanencia de sus hijos en el sistema escolar. Se omite, aquí también, como objeto de estudio, el sistema interno de intercambio que garantiza la transmisión de la tecnología rústica en la búsqueda de oro. Tal como en los casos anteriores, al evitar enfrentarse con estructuras y situaciones formalizadas de enseñanza popular, la autora no se pregunta sobre la existencia y el modo de funcionamiento de los sistemas pedagógicos que preservan y transfieren tipos de saber-de-oficio, ciertamente, mucho más importantes para la reproducción del trabajo y de la vida de la comunidad que aquello que sus hijos aprenden en las escuelas precarias del sistema oficial.

Jorge Sergio Leite López es autor de uno de los estudios más relevantes sobre el trabajo y la ideología de los obreros de las agro-industrias en Brasil. Aún sin considerar en forma sustantiva la cuestión del saber, aborda en sus aspectos centrales la vida del trabajador del ingenio y de la fábrica de caña de azúcar. El autor lleva a pensar en la forma en que la ideología, que refleja la condición de trabajo, fluye espontáneamente en el diálogo con el trabajador. Más que un pensamiento abstracto sobre su condición, es un pensamiento inmediato sobre las formas en que el trabajador visualiza su quehacer. Es decir, el lenguaje refleja tanto el sentimiento individual como la conciencia de la propia práctica laboral. Pero esta forma de pensar, clara y espontánea, no cuestiona ni explica el mecanismo que reproduce la condición que critica sin comprender. Viéndose a sí mismo a través de la estructura predeterminada de la maquinaria que delimita y define el trabajo del obrero especializado, ese lenguaje oculta, a la conciencia, el punto de partida de las relaciones sociales entre categorías de individuos.

Para Leite López, «artistas» y «profesionales» no hablan con la misma espontaneidad sobre el saber que sustenta y establece las diferencias entre el quehacer de las diversas categorías de trabajadores de la caña. No lo hacen

porque las normas que rigen los intercambios pedagógicos en el sitio de trabajo les son desconocidas. Dichos intercambios no surgen para el trabajador como relaciones personales entre sujetos del trabajo, entre personas que aprenden las unas de las otras, sino que constituyen relaciones sociales fetichadas. Todos saben las diferencias que existen entre un «sirviente» y un «artista», entre un «artista» y un «profesional». Sin embargo, el trabajo social popular que está en la base de esas diferencias, no es percibido como una forma diferente de trabajo. A nivel de la conciencia se refleja en términos de grados y formas de «destrezas» para los diversos «servicios de la fábrica», destrezas de por sí incorporadas al universo del saber y a la práctica profesional del obrero.

El «aprender» no es percibido colectivamente como el producto visible de intercambios vivos entre individuos, compañeros de equipo. Por el contrario, es un dato inmediato de la sujeción del trabajador al propio trabajo, a la estructura fabril que domina su ejercicio, todo lo que de él deriva y todo lo que el obrero produce. Tal como este autor afirma en «su auto-clasificación de los sirvientes, los profesionales de la producción tienen por criterio su rápido aprendizaje».

«Quien tiene arte no se doblega», afirman los trabajadores más especializados de la fábrica. Ello indica que, en todas las categorías de obreros, existe la imagen clara de una escala ascendente de especialización de la fuerza de trabajo. Esta se acompaña de una progresiva adquisición de conocimiento y habilidades necesarios para el ejercicio de diferentes «oficios» en la fábrica. La propia jerarquía obrera depende de la posesión y dominio de esos conocimientos y habilidades. Hay, desde «sirvientes» a «artistas», un reconocimiento de una trayectoria ascendente de posiciones, asociada a una jerarquía de poder entre los obreros de la fábrica.

La administración de la fábrica controla los períodos de aprendizaje del «artista» en el contexto mismo del trabajo; controla la formación del obrero y, periódicamente, evalúa la calidad de «su arte». A su vez, los obreros de la agroindustria de la caña, independientemente de su categoría, están permanentemente tras la búsqueda de nuevos conocimientos para demostrar a sus jefes inmediatos el dominio de nuevas destrezas.

En este sentido, como elemento determinante de la estructura de intercambio de servicios, los lugares y situaciones de trabajo incorporan a la práctica a la vez que niegan a la conciencia toda la compleja trama de situaciones

de transferencia del saber del oficio. Una trama que existe en la base de las relaciones, que sí son legitimadas e institucionalizadas, de trabajo del obrero.

En los extremos opuestos de la jerarquía subalterna se ubican «sirviente» y «artista», en la terminología que estamos empleando. El primero es quien nada sabe y aprende. Pero, ¿aprende de quién? ¿En qué situaciones? ¿Bajo qué formas de control interno y externo al código de clases? Mientras que la producción de los servicios, que mantienen a la fábrica funcionando, es visible como mercancía y como condición de producción de mercancía, la producción social del saber, que en la práctica crea el trabajo y sus diferencias, permanece oculta a la conciencia.

En su libro *Colonos del Vino*, centrado en el campesinado productor de uva y vino en Río Grande del Sur, José Vicente Tavares dos Santos advierte al lector sobre la importancia de las situaciones domésticas de aprendizaje para el trabajo. «La reproducción de la fuerza del trabajo familiar», señala «es efectiva a través de la procreación y se complementa a través del proceso de socialización de los hijos. Como la unidad productiva campesina reúne un núcleo familiar y un núcleo productivo, en ella se confunde también la socialización primaria, por medio de la cual el individuo se convierte en miembro de la sociedad, y la socialización secundaria, a través de la cual adquiere conocimientos específicos de los papeles derivados de la división social del trabajo.

Entre el ocio y la actividad productiva, el trabajo de unos pocos domina la vida de los niños y de los adolescentes en la colonia vinera. Para ellos, éste tiende a ser el principal espacio social de su socialización. Niños que ansían trabajar y que, a través de ello, aprenden las normas de conducta campesina e ingresan después plenamente al trabajo, completando su especialización como campesinos vitivinícolas.

Es preciso un reconocimiento. Entre las investigaciones de terreno examinadas, la que aborda con mayor detenimiento algunas de las preguntas que preocupan al educador es el estudio de Laís Mourao Sa sobre la propiedad comunal y el campesinado libre en Bajada Oriental Marañense. Por primera vez, se evidencia la adopción de una postura frente al problema. La autora critica a Galesky, quien atribuye al campesinado la condición de un profesional «no-especializado», expresando que, por el contrario, al igual que cualquier otro productor agrícola popular, el campesino es un ejecutor de oficios complejos y especializados. Cada uno de ellos es el fruto de un repertorio propio de conocimientos, socialmente producidos, ejecutados a través del trabajo y trans-

mitidos desde el interior y el exterior de cada generación. Conocimientos que son adquiridos en forma individual y que «habilitan a los individuos para el desempeño de las funciones técnicas propias de la agricultura».

Sin entrar a discutir la estructura social del trabajo pedagógico campesino, la autora reconoce en él la presencia de un «saber técnico» cuyo dominio exige situaciones específicas de enseñanza aprendizaje. Algunas de sus ideas ameritan ser discutidas en las líneas que siguen.

El saber campesino no constituye una forma vulgar y fragmentaria del saber técnico erudito en esta materia: la agricultura. Existe en él otra lógica que es casi una «lógica de la naturaleza».

En realidad, una lógica del ejercicio de intercambios entre el hombre y la naturaleza que la familia campesina aprende a transmitir. Cercana a los planteamientos de Claude Levi-Strauss, Laís Mourao Sa interpreta este proceso colectivo de cognición como un modo de saber cultural que socializa la naturaleza a través de operaciones conceptuales que constituyen «modos de categorizar los datos naturales».

Aunque no investiga las estructuras campesinas de circulación del saber y las normas políticas de su ejercicio, la autora discute la forma en que ocurre el proceso de transformación de una lógica preexistente y «natural» al hombre en un saber adquirido y colectivizado, a través de las relaciones directas entre el campesino y la naturaleza. El trabajo, que constituye el elemento organizador de las relaciones sociales que conforman el orden interno del mundo campesino, es el campo y lugar donde se dan los intercambios del saber.

#### IV. EL EDUCADOR POPULAR Y LAS DIMENSIONES DEL SABER DEL PUEBLO

Hasta ahora he relacionado ejemplos tomados al azar, que provienen tanto de la antropología clásica como de las investigaciones referidas a la sociedad brasileña. El objetivo de la discusión ha sido demostrar que el conocimiento del proceso de producción del saber popular aún no ha sido construido. Quisiera que el lector compartiera mi asombro ante la desproporción desmedida entre, por ejemplo, la gran cantidad de estudios sobre la ideología de diversas categorías al interior de las clases subalternas y la carencia de estudios sistemáticos sobre la otra cara del problema. Estudios sobre las formas en que

las ideas y el saber que conforman las ideologías del pueblo son aprehendidas, construidas y reproducidas cotidianamente.

¿No subsistirá aún una vocación colonizadora tras el lenguaje aparentemente crítico y comprometido de algunos proyectos de educación popular? ¿No estará ésta presente, por ejemplo, cuando el proyecto transforma la planificación y evaluación del trabajo realizado en un mero ejercicio de pensamiento y revisión de las etapas cumplidas así como los efectos alcanzados a partir de objetivos pre-establecidos?

Por otro lado, ¿cómo es posible definir la orientación de los «problemas de educación sin un conocimiento operante no sólo de los problemas de la comunidad», sino de sus estructuras internas de organización simbólica y social? ¿La propia investigación participante no será un artificio para imponer al pueblo una lógica de conocimiento erudito que nos es familiar, por ser parte de nuestro territorio simbólico de clase, en lugar de ser un instrumento al servicio de la comunidad, basado en su propio modo de pensar? ¿La compleja articulación entre programa y comunidad, no será difícil, precisamente, porque involucró la invasión, bien intencionada, del orden popular de vida y trabajo? ¿No seremos nosotros, los educadores, supuestos aliados políticos de un horizonte común en la construcción de la libertad, pequeños enemigos culturales de un mundo y de una clase cuya esencia y representación de vida, hasta hoy, no logramos comprender?

A lo largo de los años, hemos hecho un número considerable de afirmaciones sobre la cultura popular y sobre la conciencia de obreros y campesinos. Por norma, ellas sirven de fundamento a los programas de educación popular. Sin embargo, rara vez estas afirmaciones, ya consagradas, son producto de un conocimiento sólido sobre la forma en que se procesa, en la vida cotidiana de las clases populares, la cultura, la ideología y el conocimiento subalterno, sobre los cuales trabajamos. Como funcionan estos elementos al interior de las prácticas de clase, de algún modo se resisten a nuestro quehacer pedagógico de mediación.

Parece conveniente transcribir aquí algunos párrafos del documento preparatorio de nuestra reunión. En él se señala que «a pesar de existir un relativo consenso entre quienes implementan proyectos conducentes a validar, en la práctica, la relevancia que la producción y la comunicación de conocimientos tienen para los sectores menos privilegiados, es aún poco lo que se sabe sobre los supuestos en que se sustentan los procesos de educación popular e

investigación participante. Es poco lo que se sabe sobre su papel en la tarea de apoyar el desarrollo de la capacidad de comunicación y reflexión crítica sobre los procesos y relaciones sociales. Poco se sabe también sobre sus funciones, en general y, aún menos, sobre su contribución al fortalecimiento y surgimiento de nuevas formas de organización popular».

Además de las fallas metodológicas, producto del desconocimiento del terreno sobre el cual se desarrolla la práctica del educador, existen algunos problemas relacionados con la definición de fondo de esa práctica. ¿Cuál es su lugar aquí, ahora? Parece ser una pregunta por todos formulada. Sin embargo, y como el documento deja entre ver, al formular la pregunta seguimos siendo nosotros los educadores, y nuestro trabajo, el punto de partida. De hecho, aun cuando los indígenas, obreros y campesinos sean definidos como sujetos de una «educación al servicio de las clases populares», éstos aparecen más bien como «objeto de referencia» de proyectos que se «programan» fuera de sus mundos cotidianos y de sus prácticas de clase.

Esta es, quizás, la razón práctica del desconocimiento de la dinámica de los sistemas de intercambio interno de las comunidades populares a la que nos veníamos refiriendo. Puede ser también la explicación de porqué se parte de teorías y afirmaciones deducidas en función de la «proposición de programas» y no de la realidad sobre la cual éstos se aplican. El desconocimiento no asumido de la realidad del «otro» autoriza a percibirlo «como yo quiero» y actuar sobre él, transformándolo según la imagen y el horizonte que, a priori, mi conciencia eligió para él. A través de acciones sobre un universo de vida y saber cuya lógica, razones sociales y razones simbólicas el educador no sólo desconoce sino que, en verdad, se resiste a conocer.

Se habla de «normas y valores» populares y se recomienda que la metodología de trabajo de base se adecue tanto a ellas como «a las necesidades inmediatas de los sectores populares». Pocos se preguntan, sin embargo, de qué valores y qué necesidades se trata. Quizás, de aquéllos que la lógica del mediador establece a través de planes de acción que determinan, a priori, cuáles son los valores y necesidades populares que interesa considerar. Normas, valores, culturas, realidades, intereses que son endógenamente producidos y vivenciados. Elementos que el educador percibe como datos de la condición de las clases populares, no como un trabajo subalterno constitutivo de tales clases y de su condición. Formas de trabajo a través de las cuales lo «popular» actúa concretamente sobre sí mismo, al interior de los espacios libres o,

por lo menos, relativamente autónomos de vida cotidiana de los sectores populares.

#### *4.1. La dimensión cultural del saber popular*

«Cultura del pueblo» y «cultura popular» son denominaciones utilizadas comúnmente entre los educadores. También lo son «tecnología primitiva» y «saber popular», términos que el pueblo no utiliza para designar su quehacer y que con frecuencia se emplean para reflejar algunos hechos y situaciones.

Hechos y situaciones que, aunque expropiados cultural y simbólicamente por la ideología dominante, son creados y recreados por los sectores populares como formas y sistemas propios de saber, de vivir y de actuar. Formas de reproducción de la vida, su orden social y su representación. Entre estos sectores, por ejemplo, el campesinado preserva y reinventa tecnologías agrarias para trabajar la naturaleza y transformar los frutos escogidos. Las comunidades rurales crean y actualizan sus propios códigos de relaciones sociales dentro de cada clase y de los espacios de poder existentes entre una clase y otra. Con una rara y no siempre reveladora sabiduría, codifican, legitiman y utilizan principios y reglas de intercambio de acciones de servicio con sujetos y grupos que se transforman en verdaderos «mediadores de clase». Sujetos como el educador, el científico social, el médico, el sacerdote y el político. De generación en generación, construyen y preservan sistemas complejos de creencias, cultos religiosos y filosofía popular; sus cosmogonías y cosmologías de referencia: el repertorio de lo imaginario, mítico y sociológico. Crean y practican rituales sacros y festivas ceremonias profanas, además de incontables artes y oficios. En fin, todo aquello que, a veces, se ve más como producto que como vida y que nos gusta grabar, fotografiar y colgar en las blancas paredes de la nueva casa.

La ciencia oficial ha clasificado cuidadosamente las relaciones, productos e ideas de su propia clase. Por todas partes hay sistemas, estilos y escuelas desde las cuales los estudiosos imparten su cultura erudita.

Al otro lado de la muralla que separa a estos dos mundos, la ciencia ve aquello que el pueblo piensa, crea, hace y usa, como fragmentos dispersos, como arreglos pintorescos de trabajo popular. Productos rústicos reunidos al azar y sin el rigor de la lógica griega que sentó el orden y las diferencias de la cultura erudita. Sólo ve restos, restos de un pasado colonizador que el campesino reagrupa, redefine y trata como propio.

Sin embargo, aunque la cultura actual del campesinado sea, en parte, producto de la transformación de culturas colonizadoras, aunque en la «cultura popular» se entrecrucen y mezclen normas y elementos que no son de la propia clase, no se puede negar que la producción material y simbólica del campesinado y, en general, de los sectores populares, expresan, también, su propia vida y poseen una lógica que les es propia. Modos dominados, relativamente autónomos, de producción material simbólica de clase, cuyo saber y cuyos otros productos culturales permean todos los espacios de la vida y del trabajo de estos grupos. Cualquiera de los tipos culturales concretos de «pueblos» en que el pueblo se divide, posee su arte y su ciencia. Hay allí sistemas populares para investigar, experimentar, reflexionar, probar y elaborar teorías. Tomemos un ejemplo muy conocido.

Nada tan rutinario y simple como el trabajo del labriego bajo el sol de abril. Sin embargo, vista desde cerca (si es posible desde dentro), la «tecnología agrícola rústica» encierra conjuntos de experiencia y conocimientos que, en la fábrica, abarcan todos los campos que la ciencia erudita también domina: la meteorología, la geología. En sus prácticas económicas (el trabajo) y tecnológicas (el saber), el campesino recrea formas rústicas de producción y transformación de los frutos de la tierra. Cada actividad del ciclo rural (el talaje del bosque, aún común en Brasil; la preparación del suelo, la siembra, la cosecha, el almacenaje y la circulación de bienes), implica un repertorio propio de conocimientos cuya aparente rusticidad esconde secretos y saberes de gran complejidad.

La ausencia de una sistematización de este saber, de acuerdo con las pautas cartesianas de la ciencia oficial, no invalida la presencia de tipos y niveles de conocimientos milenarios que, a su modo, responden por la reproducción física, social y cultural del campesinado. Nada allí es puramente tradicional y estático. En todo momento, éste confronta sus sistema de relaciones de trabajo, poder y saber con los de otras clases sociales. Antes de lo que uno se imagina, un moderno producto industrial agrícola es incorporado al trabajo campesino cuando de hecho es útil y compatible con los recursos locales. Tan pronto el producto o la idea penetran los usos de clase, son redefinidos de acuerdo con los códigos de clasificación y atribuciones de legitimidad. Nada existe al azar o sin un significado preciso.

Al igual que en la esfera del trabajo agrícola, existen para todos los campos y aspectos de la explicación del mundo y de la vida colectiva, verdaderos sistemas populares de ciencias sociales, humanas y jurídicas. Estos constitu-

yen los fundamentos de las reglas de vida que articulan las relaciones sociales entre sectores populares, en general y los campesinos en particular.

Ahí, también, aquello que a los ojos del educador puede aparecer como «tradicional», «pre-lógico» o «ingenuo», es el resultado de un modo de vida, que aunque culturalmente expropiado y políticamente subalterno, no por eso deja de ser significativo y eficaz.

En la medida en que las investigaciones sobre el tema aislan segmentos de los sistemas populares del saber, sólo pueden aprender ese saber en forma parcial. Dos peligros derivados de este hecho amenazan el trabajo del educador, a saber:

a. Determinar a priori, a partir de sus propias modalidades y conciencia política, aquéllas del pueblo, orientando su tarea pedagógica a conducir a la comunidad a pensar y actuar cada vez más como él mismo.

b. Considerar el universo del saber popular como un lugar carente de lógica y de orden, parte de una trama desarticulada de cultura, definiendo entonces su tarea como la de descubrir lo que existe de auténtico en esa cultura, o explicándola como su propia cultura de educador.

#### *4.2. La dimensión social del saber popular*

Cada componente de la cultura popular -la creencia del duende en la tecnología de construcción de barcos y la navegación en los grandes ríos del Norte- forma parte de un complejo sistema de símbolos y conocimientos del modo de vida de clase: sus relaciones con la naturaleza, entre las personas, redes y grupos sociales, dentro y fuera de los límites de clase.

En conjunto, estas relaciones, basadas en diferentes esferas e intercambios, pero unidas por la lógica de una misma cultura, configuran un modo de existir propio, aquello que tecnológicamente y existencialmente, social y simbólicamente, establece la especificidad de las clases y de los distintos grupos al interior de las mismas (que diferencia al campesino del trabajador ocasional, al labrador del obrero de la fábrica y al de la gran industria y, finalmente, a los campesinos, trabajadores ocasionales y obreros de los profesores, hacendados y capitalistas).

Así, cuando los educadores realizan una investigación participante en una comunidad popular, corren el riesgo de atraer al proyecto o programa a los miembros que exhiben un menor nivel de integración y que, por eso mismo, necesitan el apoyo de agencias externas de mediación. Esa es la diferencia entre un trabajo con «líderes» y un trabajo con los propios grupos de la comunidad o con lo que algunos agentes de educación o desarrollo denominan “el resto” de la comunidad.

A nuestro juicio, este «resto» está formado por redes y constituye aquello que existe en forma articulada tras los «líderes». Conforman, por tanto, la propia estructura local que socialmente organiza y distribuye a las personas y grupos como sujetos e identidades individuales y colectivas. Como ocupantes de posiciones en la familia, en el barrio, en los grupos de trabajo o aquellos de movilización política (frentes, movimientos, sindicatos, asociaciones religiosas, de servicios sectoriales populares, de educación, etc).

Este aspecto más vivo de la cultura popular y que el educador, las más de las veces, no reconoce, es la estructura social que permite la práctica diaria de la propia reproducción: como trabajo (u oficio), como producto elaborado, como saber (la práctica y conocimiento del cultivo de la tierra) y como reproducción del saber (la práctica social de transmitir a otros el conocimiento del oficio).

En la mayoría de las comunidades particularmente campesinas, las redes sociales de reproducción de saber comprenden los grupos siguientes:

a. *El grupo doméstico*, constituido habitualmente por una familia nuclear (marido, mujer, hijos) y algunos parientes agregados (padres, hermanos u otros familiares del esposo o esposa, allegados, etc). En el caso de la familia campesina, ésta es la unidad de la práctica económica, por tanto, la unidad esencial de reproducción de una parte fundamental del saber de clase.

b. *Los parientes*, redes familiares que acercan a abuelos y nietos, tíos y sobrinos, cuñados, padrinos y ahijados. Las relaciones socioafectivas de efecto socializador entre los miembros de la parentela revisten especial importancia, particularmente en el mundo campesino tradicional. Son incontables las ocasiones en que los nietos aprenden de los abuelos y los ahijados de los padrinos, sea en situaciones de trabajo doméstico o de trabajo productivo, sea en actividades rituales o profesionales especializadas.

c. *Las redes eventuales o estables de trabajo.* Aunque estas redes están frecuentemente constituidas por familiares o parientes, incorporan algunas veces movimientos de trabajo colectivo, ampliado con un número elevado de trabajadores. Ejemplo de ello son los «mutirao» en Brasil, forma de trabajo colectivo que opera bajo distintas denominaciones en el resto de América Latina.

d. *Los equipos de trabajo especializado* son grupos pequeños y estables de trabajadores, responsables de oficios rústicos específicos (pequeñas construcciones rurales tales como casas, corrales, etc). Estos equipos, cuyo trabajo profesional y de reproducción del saber especializado es más importante de lo que habitualmente se piensa, constituyen una de las instancias en donde la relación enseñanza-aprendizaje es más consciente y ordenada. Los equipos son jerarquizados según criterios de saber-poder y relación maestro-discípulo es mucho más explícita y codificada que en los casos anteriores.

e. *Los grupos corporativos de trabajo ritual* son semejantes a los equipos del punto anterior, aunque pueden ser más numerosos que aquéllos. Son habitualmente más estables y suelen subsistir durante años con los mismos integrantes. Producen trabajo religioso colectivo y a través de ellos fluye gran parte del universo simbólico de representación de la naturaleza y de la realidad social.

f. *Gremios o redes de especialistas autónomos*, como pequeños magos y brujos de la comunidad, sus retadores, artistas y artesanos. La diferencia fundamental entre ellos y las unidades de los incisos (e) y (d), es que su trabajo profesional y su relación docente no requieren de situaciones corporativas (trabajo realizado a través de grupos o equipos estables y jerárquicos). Por el contrario, las evitan. Son trabajadores aislados pero reconocidos como parte de un dominio común de trabajo. Aunque no forman equipo de modo consensual, se rigen por los mismos códigos de conducta profesional. Entre ellos la relación dual de aprendizaje es mucho más acentuada.

Los tipos anteriores no son uniformes, existen diferencias entre ellos. La importancia de algunos tipos de unidades de trabajo y docencia tiende a aumentar en desmedro de otras, en la medida en que las condiciones de trabajo y las pautas de relaciones con otras clases sociales se modifican. Por otro lado, la inclusión de las formas actuales de trabajo político genera grupos orgánicos que suelen aprovechar la experiencia de los grupos tradicionales anteriores. Ejemplos de ellos son los movimientos campesinos, los sindicatos y las

oposiciones sindicales, que actualmente operan en el país los, grupos juveniles y, en menor medida, los grupos de mujeres.

En el medio rural, las agencias externas de educación y desarrollo se relacionan, particularmente, con cada una de las unidades locales de trabajo y saber. «Desarrollo» podría ser el nombre ideológicamente atribuido por el mediador de cambios impuestos, al proceso destinado a provocar una alteración de las estructuras y patrones internos de vida social popular. Aquí y allá introducen, por ejemplo, «campañas», «comisiones» y «asociaciones». Pequeñas unidades modernas y modernizadoras de las relaciones de intercambio de servicios a partir de las cuales «educan» a los individuos y grupo de la comunidad. Unidades que son, casi siempre propuestas con el apoyo institucional de «lo oficial», o sea, de lo confinante.

Ahora bien, ¿a quién se dirigen la agencia y el educador cuando realizan un trabajo de clase en la comunidad? En nuestra opinión, se dirigen a unidades populares equivalentes que se distribuyen entre sí la tarea comunitaria de mantener vigente y transmitir, dentro y fuera del umbral de cada generación, los repertorios del saber popular, del saber campesino. En este saber colectivo, al igual que en su trama social de reproducción, no existen espacios vacíos que puedan ser llenados por el educador. Sin embargo, pueden existir, y de hecho existen, diferencias en el grado y la lógica de conocimiento. Todo tipo de saber que el educador trae consigo ya existe de algún modo como saber popular: la ciencia natural y la social, la tecnología del trabajo y de la vida, el conocimiento jurídico, filosófico, artístico y religioso. En fin, las normas del trabajo político viable.

En cualquier comunidad campesina existen científicos sociales, técnicos (aún tecnócratas), artistas y artesanos, profesionales, filósofos, educadores y alumnos. El educador erudito generalmente no lo percibe y, lo que es más grave aún, cuando lo hace sólo identifica a aquéllos que por una u otra razón se acercan al programa, cuando éste requiere del aporte directo de categorías profesionales específicas. En este sentido, quisiera describir lo que aprendí al respecto a través de un estudio que realicé sobre los grupos religiosos populares católicos al interior de Sao Paulo y Minas Gerais y durante mi convivencia con grupos y movimientos de campesinos y trabajadores rurales de Goias y del Sur de Pará.

#### *4.2.1. Los grupos de negros bailadores de conga*

Los “tríos” o grupos de conga son unidades rituales corporativas de catolicismo popular, equipos festivos de devotos que salen a las calles solos o en grandes cortejos durante los días de fiesta en honor de los denominados «santos de negro» (San Benedicto, Nuestra Señora del Rosario y otros). Son más comunes en Sao Paulo y Minas Gerais, aunque existen también dispersos en el Noreste de Río Grande do Sul. Además de los bailes y los cantos, algunos realizan largas «representaciones» que constituyen verdaderas formas de teatro popular en donde se dramatizan las luchas pasadas entre «moros y cristianos».

Uno de los grupos investigados al interior de Sao Paulo se encontraba en franca decadencia. Había perdido a algunos de sus principales jefes sin poder sustituirlos. Además se había dejado controlar por blancos, eruditos de la ciudad. Al poco tiempo, el grupo fue perdiendo la memoria colectiva de su arte dramático, preservado por años. Sin embargo, las razones culturales de esta institución de los valores y saberes del ritual no explican el porqué, de un tiempo a esta parte, los congos de Itapira olvidan sus propios recuerdos.

La respuesta reside en que, con la pérdida del orden corporativo de trabajo ritual y de reproducción del saber (se requieren numerosos ensayos todos los años bajo una dirección eficiente), el «trío de conga» comenzó a olvidar un saber que no existe en forma estática en la mente de los miembros del grupo. Un conocimiento de acción ritual que se recrea continuamente a través de la propia práctica, práctica que, sólo la autonomía e integridad del orden interno pueden preservar. Como hemos señalado en escritos anteriores, «el quiebre de la red interna de intercambios simbólicos posibilitó la intervención de agentes que, en más de alguna ocasión, condicionaron su apoyo al predominio de sus intereses sobre el grupo y a un tipo de dirección colegiada, incompatible con el sistema jerárquico de la monarquía simbólica de la congada. La pérdida del control del orden del grupo -de un maestro-guía, negro, proletario y miembro del grupo- en manos de una directora blanca, burguesa y externa al grupo, resultó en: 1) un aceleramiento de la pérdida del recuerdo de los rituales más nucleares, como las embajadas guerreras; 2) la resistencia de todos los miembros del grupo al aprendizaje de ademanes y expresiones perdidas (. . .) y 3) la ruptura definitiva de la red interna de relaciones de enseñanza y de respeto ritual».

De lo anterior podemos inferir que no son sólo culturales las razones de las pérdidas y transformaciones de la cultura de un pueblo. Se trata de factores sociales relacionados con las estructuras concretas de intercambio de trabajo y enseñanza que preservan y reproducen el saber de la cultura.

#### *4.2.2. Los movimientos campesinos de Goias y Sur de Pará*

Los esfuerzos de los sectores de vanguardia de la Iglesia Católica para articular a los grupos populares de campesinos, trabajadores ocasionales y parceleros al interior del Brasil han sido importantes pero difíciles de implementar. Aun cuando existe conciencia de un compromiso común, los grupos populares involucrados participan pero, salvo excepciones, no asumen como propias las prácticas y estructuras del trabajo político propuesto.

Los grupos instituidos por los mediadores de la Iglesia (agentes de la pastoral) eran relativamente bien recibidos y llegaron a ser, de algún modo, articuladores de nuevos tipos de trabajo a nivel comunitario (por ejemplo, asociaciones de habitantes rurales en la periferia de la ciudad, grupos de salud, de Evangelio, el Movimiento de Costo de Vida y otros). Al poco tiempo, los agentes descubrían que el lugar social de su trabajo ya estaba organizado. Las comunidades campesinas y de trabajadores ocasionales migrados a las periferias de las ciudades, poseían y recreaban sus propias formas de organización. Los elementos externos no se integraban a la vida de clase de la comunidad, aún cuando esta o aquella iniciativa fuera bien recibida, participando de ella algunos miembros de la comunidad.

Con ello quedó en evidencia que los grupos e iniciativas externas de articulación popular no determinan, por sí solas, el paso de una estructura tradicional de organización hacia una estructura orgánica de participación. Convergen con las unidades populares tradicionales (de trabajo y enseñanza) pero no logran transformarlas en unidades orgánicas de trabajo y educación política.

Así se aprendió que lo más importante para el trabajo del educador es situar su acción pedagógica al margen de una relación conflictiva con el orden tradicional de la comunidad, en tanto ella posee normas propias de identidad y oposición de clase. Se aprendió, también, que el trabajo del educador popular debiera partir siempre de un análisis de lo que acontece al interior de la comunidad, sumando sus esfuerzos al de las agencias cuya acción colabora con los grupos de base. Deben además relacionarse con grupos y agencias introduci-

das en las comunidades rurales con el objetivo, manifiesto u oculto, de «modernizar» (en forma contralora) la organización colectiva de los sectores populares. Por último, deben entender el trabajo como una contribución del educador, monitor o agente, como una actividad puesta al servicio de los grupos organizados de participación popular. Es decir, aquellos grupos que en la actualidad denominamos como movimientos populares.

Los agentes aprendieron, también que su tarea pedagógica no consiste en realizar, junto al pueblo, el paso de lo tradicional a lo orgánico. De aquello que refleja la travesía de la conciencia de grupo o comunidad, a la conciencia de clase. La tarea del agente es apoyar un cambio que no sólo implica «valor y saber de la cultura» sino, sobre todo, un nuevo orden social de sustentación y reproducción. Algo que solamente la propia práctica política popular puede realizar.

#### *4.3. La dimensión política del saber popular*

Existen hechos curiosos, difíciles de explicar. Por ejemplo, los campesinos envían a sus hijos a la escuela rural y hacen sacrificios crecientes para que éstos estudien el máximo de años posible. Por lo menos, «primaria completa». De igual modo, utilizan los servicios del puesto de salud situado en el poblado o en la sede del municipio, frecuentan algunas reuniones y servicios de agencias de «bienestar social» o «promoción comunitaria», participan en las campañas de salud y nutrición del huerto comunitario o de los programas de extensión agrícola.

Las comunidades campesinas reciben y acogen a los agentes sectoriales de mediación cuyos servicios sociales utilizan en forma colectiva. Acogen, usan. Una proporción reducida participa. Algunos líderes se involucran en “proposiciones” o “programas”. Sin embargo, la comunidad, como un todo, no asume el programa y no incorpora en su vida y orden interno a las agencias y servicios de mediación, sea que provengan del estado o de instituciones de la sociedad civil.

Tales actitudes, que revisten a veces la apariencia de una desesperante apatía y parecen oscilar entre “el desinterés del pueblo y la “inadecuación metodológica del programa” pueden ocultar la estrategia de un trabajo popular de resistencia. Quizás una forma de oposición de clase, una resistencia sistemática del “poder de los débiles” a las agencias y prácticas de mediación que

invaden su territorio de vida y trabajo, su ámbito simbólico. O sea no sólo invaden un lugar geográfico sino un espacio social de clase que estructura relaciones e intercambio de servicios sociales entre personas, grupos y la comunidad en su conjunto.

Generalmente los campesinos, y en general los sectores populares, no tienen el poder para definir que tipo y bajo que circunstancias pueden ciertas agencias de mediación penetrar en sus comunidades. No tienen, salvo en algunos casos, ni siquiera el poder de participar en forma efectiva en las esferas locales de decisión de programas oficiales que, al mismo tiempo que prestan servicios, hacen viables estrategias de control político. La necesidad de los servicios ofrecidos por las agencias sectoriales de control, unida a la propaganda ideológica sobre sus cualidades, puede determinar que los campesinos no quieran dejar de contar con ellos. Sin embargo, aunque acogen programas (como por ejemplo, los de desarrollo rural integrado), responden a las estrategias de invasión con estrategias de resistencia.

La historia latinoamericana de las experiencias de “educación extra-escolar” de “promoción social” y de “organización y desarrollo de la comunidad”, conforma una sucesión de acontecimientos y fracasos. El “programa” es bueno, los técnicos de promoción y cambio social son sinceros, sus servicios son necesarios pero los resultados sectoriales son pobres, incompletos y, casi siempre, prematuramente interrumpidos. Poco es lo que se logra más allá de una prestación limitada de servicios. Los “cambios” previos son de hecho tan limitados, que sólo la imaginación fértil de sus impulsos consigue medirlos y presentarlos como una nueva solución al subdesarrollo.

Frente al problema concreto de como conjugar , de manera auténtica y relativamente eficaz la educación “programa-comunidad”, el agente de mediación revisa el complejo metodológico de su práctica.. Innova y recrea métodos pero la variación de los efectos suele ser casi nula.

Con un poco más de imaginación, el educador sabe que en una sociedad desigual, el “desarrollo” al cual sirva su educación es un artificio para legitimar, junto a las clases populares, el trabajo social necesario para mantenerlas políticamente desorganizadas y sumisas.

Michas veces, al educador le es difícil imaginar que sus problemas de “adecuación” remiten a las normas políticas de relaciones de poder, disfrazadas como “servicios”, entre clases desiguales. Relaciones que el lenguaje pe-

pedagógico evita enfrentar porque involucran situaciones de hecho que no se adecuan a la lógica del poder dentro del cual se inscriben la educación y las prácticas pedagógicas.

Dado que la historia política del “trabajo social” con sectores populares es casi siempre la otra cara de un tardío proceso de apropiación, expropiación y manipulación de origen colonizador, éstos finalmente aprendieron a enfrentar la presencia del educador y de otros agentes de cambio o de servicios sectoriales a través del uso, en provecho individual, familiar o comunitario, de los beneficios sociales ofrecidos (educación, salud, vivienda, capacitación de la mano de obra, desarrollo tecnológico) y la oposición de clase al control político que esa oferta siempre implica.

Es preciso invertir el estilo habitual del educador para comprender lo que ocurre. No es porque sean “socialmente desorganizados” y “culturalmente atrasados” que los sujetos y grupos populares “no asumen” los trabajos de mediación, cuya proposición oficial se define cada vez más en términos de la participación del pueblo en el “programa”. Creemos que no lo hacen, precisamente porque son organizados y poseen una cultura que comprende tanto de redes internas de servicios equivalentes como formas propias de resistencia popular a la acción mediadora.

Aparentemente, las comunidades evalúan de modo similar mecanismos como la escuela rural, un curso nocturno de alfabetización de adultos, un programa de extensión rural, el puesto de salud, la parroquia, la delegación policial, el programa oficial de auto-construcción, el centro comunitario de promoción social y un nuevo proyecto de desarrollo rural integrado.

No dejan de enviar a sus hijos a la escuela pero evitan compromisos con experiencias del tipo «escuela-comunidad» o «educación de la comunidad». Acuden a los puestos de salud, pero eluden la palabrería modernizante de sus agentes y prefieren asesorarse y participar en las redes conocidas y consagradas de curanderos y brujos. Asisten a los programas de alfabetización (cuando éstos existen) el tiempo suficiente para aprender «a leer, escribir y contar». Más allá de los líderes de una pequeña minoría de seguidores, los miembros de la comunidad no contraen compromiso directo con los «programas». Aceptan y acuden a aquéllos que satisfacen sus necesidades pero la comunidad se opone a aquello que la clase rechaza.

Así, personal y colectivamente, en el marco de un orden popular establecido y consagrado, manipulan a su modo y se resisten, como pueden, a todo aquello que proviene del «carro y con la vestimenta de la ciudad», mirando «desde fuera» y «por encima». Aunque no hagan reuniones para decidir cómo actuar, se resisten a ser «transformados dentro del plano político de una lógica de clase. Son prácticas de respuesta popular a la práctica erudita de mediación. Algo que pareciera no existir en una comunidad rural constituye el núcleo organizativo de la misma.

A través de un complejo sistema de redes y grupos, sujetos y puestos internamente reconocidos y legitimados de acuerdo con los valores campesinos, valores que no existen en forma aislada sino como referentes del orden social que los constituye al reproducirlos, separan en forma colectiva, simbólica y socialmente, aquello que es «nuestro» de aquello que es «de ellos» y operan selectivamente para rechazar e integrar elementos. Participan diferencialmente de aquello que, aunque provenga de fuera, puede ser apropiado activamente e incorporado al control de sus grupos de servicio y sus prácticas sociales,

No es sólo porque una nueva técnica de producción agrícola funciona y aumenta la productividad que la población campesina acepta reunirse con un equipo de agrónomos, acepta aprender de ellos, aceptando su mundo del saber y poniendo en práctica los conocimientos adquiridos.

En primer lugar, el compromiso entre unos y otros forma parte de un activo trabajo de selección que pasa por las relaciones sociales de producción interna de conocimientos e implica una decisión sobre la legitimidad de estos últimos. Forma parte del trabajo popular corporativo de defensa comunitaria e involucra a la conciencia colectiva, no siempre explícita, de la presencia de relaciones de orden político entre las clases, en el trasfondo de los juegos sociales de oferta de servicios y proposiciones de cambios. Relaciones que ocultan precisamente lo que implican: el ejercicio mediador del poder de control, de un poder difuso de manipulación y expropiación en la esfera de la cultura, con la pérdida resultante de los valores, ideas, símbolos, creencias y de la propia lógica de clase. Luego, en la esfera del poder, con la pérdida de las estructuras internas y articuladas de vida y práctica social campesina por la imposición de otras más «modernas» y, en casos extremos, compatibles con los proyectos dominantes de fortalecimiento del pueblo como fuerza de trabajo y su correspondiente debilitamiento como fuerza de clase.

En un segundo plano, no se debe olvidar que aquello que el campesinado acepta e integra en su universo cultural sólo es efectivamente incorporado después de pasar por un doble trabajo de definición: de la lógica erudita de la agencia de mediación a la lógica popular de las agencias mediadoras; de las estructuras sociales de mediación a las estructuras locales de clase. Las experiencias de educación popular dirigidas al fortalecimiento de los movimientos populares a los cuales sirven, son ejemplos actuales de la posibilidad de una incorporación como la descrita.

## V. EL CAMPO DE LAS RELACIONES DEL SABER

Retomemos algunos aspectos discutidos hasta aquí con el objeto de articular las ideas centrales. El espacio social en donde tienen lugar los intercambios de conocimientos no es sólo uno. En su interior, una pequeña comunidad puede albergar sistemas desiguales de unidades de producción de servicios, poderes y símbolos.

Las diferencias entre un sistema y otro no son sólo culturales. No sólo distribuyen a las agencias y sujetos de la comunidad de acuerdo con la esfera de trabajo y, por lo tanto, con el tipo de saber (salud, religión, práctica productiva, arte y artesanado y tantos otros). Son además socialmente desiguales y pueden ser política e ideológicamente antagónicas. Dentro y fuera de la escuela, la educación tiene poderes que prefiere esconder.

Si esto es cierto en el caso de las sociedades tribales aisladas, como las últimas del Amazonas (en donde la compleja trama de intercambio de bienes, servicios y símbolos tiene lugar dentro de una misma estructura interna de relaciones entre parientes, clases, aldeas, tribus), lo es con mayor fuerza aún en el caso de las sociedades parciales y dependientes. Sociedades como las campesinas, fracciones subalternas de sistemas políticos y órdenes económicos dominantes e inclusivos.

Miremos de cerca una de ellas. En una mañana de agosto funcionan diferentes espacios del trabajo de reproducción de la vida y del saber, asociados o no a otras prácticas sociales. Una primera mirada permite aislar regiones del saber y de usos sociales del saber colectivo. Identificar tipos culturales de conocimiento que van desde las tecnologías de trabajo en la tierra, al universo simbólico de explicación del mundo. Una segunda mirada deja en evidencia las diferencias dentro de una misma región del saber. En comunidades campe-

sinas mayores y más vulnerables a la penetración de agencias e ideas externas existen, actualmente en Brasil y cada vez con más frecuencia, grupos religiosos del catolicismo tradicional y del catolicismo oficial, del protestantismo pentecostal y de cultos afrobrasileños. Una tercera mirada permite contraponer los sistemas internos y los externos. Ello ocurre cuando el Estado, la iglesia o alguna universidad de la región instalan escuelas, puestos de salud, círculos bíblicos y programas de desarrollo rural integrado en un poblado cualquiera. Agencias y agentes cuyo trabajo profesional o militante, es convergente con el de sus equivalentes locales (redes de trabajo y de comunicación de símbolos y saberes).

Las unidades sociales que realizan funciones educativas como las arriba indicadas podrían ordenarse en el siguiente esquema:

a. Unidades comunitarias de reproducción de la vida y del saber tradicional del campesinado: grupos domésticos, redes de especialistas, equipos de trabajo y otras.

b. Unidades de clase, de reproducción del trabajo y del saber orgánico del campesinado: grupos y delegaciones populares, sindicatos y oposiciones sindicales, movimientos de campesinos (trabajadores rurales en general), núcleos partidarios u orgánicos.

c. Unidades gestionadas de reproducción del orden social vigente y de proyectos de modernización del saber y de las relaciones de vida y trabajo campesino: agencias de «educación y desarrollo», programas de desarrollo rural integrado, etc.

d. Unidades gestionadas de participación en el trabajo de las unidades de clase o en el trabajo político pedagógico de creación y fortalecimiento de los movimientos populares: grupos y equipos de educación popular, comunidades eclesiósticas de base, etc.

Las relaciones a y b forman parte del orden social del mundo campesino, lo que no excluye la posibilidad de que, en parte, puedan ser promovidas por el trabajo de mediación de los grupos y agencias c y d.

a. Entre el grupo doméstico y los equipos de especialistas de trabajo productivo, existen numerosas categorías de unidades comunitarias de enseñanza-aprendizaje. A modo de conclusión; y retornando una idea planteada al co-

mienzo del trabajo: no por estar inmersas en prácticas sociales diarias, las situaciones de reproducción del saber dejan de ser parte de la vida social comunitaria, de formar especialistas y de ser objeto de representaciones ideológicas cuando el campesino reflexiona sobre su condición de clase.

b. Dentro del orden comunitario de reproducción del saber, basado en redes tradicionales de trabajo social, existe como dimensión política un proceso de resistencia comunitaria a la pérdida de valores y del modo de vida campesino. El saber orgánico del que aquí se habla refleja la práctica política del campesinado, proceso activo que ocurre a partir del momento en que éste comienza a organizarse como clase a través de movimientos populares.

En parte como resultado de la acción de grupos externos y en parte como efecto de un trabajo progresivo de clase, surgen y se articulan formas corporativas, tales como las ligas campesinas, movimientos de trabajadores rurales, de lucha de los propietarios, asociaciones de salud, de educación, sindicatos y otros movimientos. Ello no implica una destrucción o una amenaza al orden tradicional de las relaciones campesinas. Al contrario, conforma el tipo de trabajo político que forjó su existencia. La comunidad partícipe de su propio trabajo de clase se integra a la lucha política y crea en su interior, o se incorpora al conjunto de movimientos sociales.

Sin embargo, no toda la comunidad participa en forma orgánica de los movimientos sociales (movimiento campesino, frentes juveniles, etc). Por otro lado, nada impide que la propia acción política de clase genere nuevas y difíciles divisiones. Las agencias mediadoras de educación con sectores populares actúan, precisamente, a partir de las posibilidades de división de los proyectos y de los modos de participación de los distintos grupos o estratos campesinos.

c. Tales experiencias son implementadas al interior de las comunidades por incontables agentes de educación, organización comunitaria, desarrollo integrado, etc. Tampoco entre ellas hay una unidad ideológica, política o pedagógica. Sería en extremo simplista pensar que por tener su origen en el poder del Estado, todas tienen como propósito inculcar, en forma directa, valores contrarios a los del campesinado. Sin embargo, los programas ejecutados operan a través de una doble convergencia. Por una parte, con los sistemas tradicionales de vida comunitaria, en la medida en que uno de sus objetivos fundamentales es, precisamente, tomar funcionalmente «moderno» el modo de vida de las clases populares. «Educar», «organizar», «desarrollar», suelen ser sinónimos de adecuar las prácticas económicas y políticas a los intereses

de las clases sociales dominantes. Por otra, operan con los sistemas orgánicos del trabajo de clase, o sea, con los movimientos populares en diversos frentes.

d. La idea de participación, tan común entre nosotros, sirve para acentuar diferencias relevantes. Constituye la base del trabajo pedagógico de agencias mediadoras cuyo interés es lograr que los sectores populares participen de sus experiencias de educación, organización y desarrollo. Pero esta estrategia también puede ser utilizada por grupos de educación popular para los cuales es su propio trabajo el que participa de la experiencia colectiva de producción y fortalecimiento de los movimientos populares y, por ende, del poder de clase de la comunidad a través de las prácticas educativas.

Ya están dadas las condiciones para identificar, a partir de su proyecto político, aquellos proyectos de educación popular entre los diversos procesos y experiencias educacionales. Estos últimos comprometen a profesionales culturalmente eruditos y políticamente comprometidos con los procesos de organización de clase, en aras del fortalecimiento del saber popular.

Al negar como propio el proyecto histórico dominante, el educador popular niega tener proyectos «alternativos», no sólo porque éstos están fuera del alcance directo de la educación del sistema, sino también porque son propios de la educación popular. Esta hace suyos los proyectos políticos de los movimientos populares y a ellos sirve, en la medida en que para ser creados, difundidos y fortalecidos, requieren de la ayuda pedagógica del educador.

## CAPITULO SEGUNDO

### LA RELACIÓN EDUCATIVA EN PROYECTOS DE EDUCACIÓN POPULAR. ANÁLISIS DE QUINCE CASOS

*Juan Eduardo García Huidobro*

#### I. ANTECEDENTES GENERALES

##### *1. Propósito del trabajo*

A partir de la década de los 60, América Latina ha sido escenario de un fuerte crecimiento de diversos grupos y programas de educación destinados a los adultos de los sectores populares. Estas experiencias, y en esto el pensamiento de Paulo Freire tuvo un papel significativo, suelen plantear la incorporación de la actividad educativa al esfuerzo por transformar la estructura social, subrayando la contribución que la educación puede hacer al proceso de toma de conciencia y de organización de los sectores populares.

Así, es posible detectar en la base de esta multiplicación de proyectos de educación popular un diagnóstico común que, por una parte, caracteriza a la sociedad como portadora de una «estructura de dominación» y, por otra, constata que los sectores populares poseen una «conciencia oprimida» fuertemente fatalista, albergue de mitos y creencias que la debilitan y le impiden una acción autónoma. De cara a esta lectura de la realidad, un importante número de proyectos se ha orientado en una línea de educación liberadora y conscientizadora.

Este conjunto de experiencias educativas ha llegado a tener una importancia no sólo numérica. En su seno se ha desarrollado, con vitalidad y creatividad, una serie de respuestas propias en cuanto a sectores atendidos, a problemas enfocados y también en cuanto a metodologías y medios educativos (uso de técnicas de expresión, juegos, autodiagnóstico de la realidad, etc.). Más aún, existe un conjunto de constantes en la orientación práctica de estas experiencias: buscan partir de la realidad de los participantes, proceden grupalmente dando pie a una relación pedagógica horizontal, ligan el aprendizaje y la reflexión a la organización y la acción de los grupos, etc., sin embargo, junto a lo anterior se constata que esta riqueza se encuentra dispersa y no ha

sido lo suficientemente comunicada, por lo cual, pese al número de experiencias y pese a que éstas se han desarrollado desde hace más de una década, no se advierte un proceso significativo de acumulación de conocimiento al respecto. Así, en diferentes ámbitos se insiste en la necesidad de que estas experiencias cuenten con un marco de referencia teórico más firme y que se intente un trabajo de sistematización de lo avanzado.

Como respuesta parcial a esta necesidad, estoy empeñado en un estudio sobre la conceptualización de la relación pedagógica en la educación popular. El eje central de este trabajo es el intento de rescatar las concepciones educativas que se expresan tanto a nivel de diversos estudios teóricos escritos desde 1965 en adelante, como aquéllos presentes en los documentos que informan sobre las actividades de proyectos de educación popular.

Este escrito es fruto de esa investigación más amplia. Aquí se realiza un primer análisis de los documentos de 15 proyectos con el doble propósito de destacar algunas características y problemas que aportan a la discusión del «Taller sobre la Teoría y la Práctica de la Educación Popular» y de avanzar en el esfuerzo de construir un marco de análisis para estudiar un número mayor de proyectos.

## *2. Definición del tema de estudio*

Trataré, en este punto, de circunscribir el tema de búsqueda enunciado como la relación educativa en proyectos de educación popular y las características de esa búsqueda en cuanto a su extensión y forma de trabajo. Al respecto cabe indicar lo siguiente.

a. A través de la expresión «proyectos de educación popular» estamos centrando nuestro interés en un campo específico de acción educativa: las actividades o proyectos educativos que se realizan en el medio popular, con participación de adultos del medio. En muchos casos se trata de actividades presentes en proyectos, no centralmente educativos, sino productivos o de desarrollo de la comunidad.

Al interior de este campo de acción nos interesa la «educación popular», entendida aquí como aquella educación que define explícitamente su finalidad en la línea de construcción de un proyecto histórico popular. Estamos interesados en aquella educación que se autodefine políticamente como “popular»,

lo cual de ningún modo equivale a postular que en ella se agota la educación popular ni que la educación formal (de niños o adultos) sea irrelevante desde el punto de vista de los sectores populares.

b. El centrarnos en la «relación educativa», implica dirigir más la atención al conjunto de temas y problemas específicamente educacionales de los proyectos. Normalmente se ha insistido, al definir la educación popular y al reflexionar sobre ella, en su carácter político. No nos queremos separar de esa tendencia dominante; sin embargo, nuestro esfuerzo será reflexionar políticamente desde los sectores populares y comprometidos con su búsqueda de una sociedad alternativa sobre, los aspectos pedagógicos de la educación popular. Partimos del convencimiento de que el método educativo constituye un problema técnico y político. No basta, por lo tanto, preocuparse sólo de la finalidad o norte político de la educación popular, descuidando el análisis y la reflexión sobre las maneras concretas de actuar en educación (métodos, medios, concepción educativa, etc.), ya que este aspecto pedagógico más técnico constituye el verdadero lugar donde se juega lo político de la educación. Esto implica que tampoco es posible suponer que los problemas de método son problemas meramente técnicos, desconociendo el carácter político y educativo presente en las diversas técnicas. En términos generales, la pretensión de este escrito es profundizar en el conocimiento de las teorías u orientaciones educativas presentes en las propuestas de educación popular que se hacen corrientemente hoy en América Latina.

c. Al describirse esta preocupación por la teoría educativa de la educación popular bajo el término “relación educativa”, estamos queriendo delimitar aún más nuestro objeto de análisis y esto requiere alguna explicación.

Es posible afirmar que referirse a la relación educativa y referirse a la educación sin más, es equivalente. En efecto, la educación puede ser vista como una relación de personas que tienen por finalidad aprender a conocer la realidad. Si todavía tenemos en cuenta este conocimiento es, de nuevo, una particular relación del hombre con el mundo (relación-sujeto-objeto), la cual, a su vez, se da situada y entrelazada con un sistema de relaciones estructurales, tenemos que el recurso al término de “relación educativa” nos acerca a una óptica de análisis del fenómeno educativo, pero no nos delimita el objeto del análisis. Sin embargo, plantear el problema de la relación educativa en el caso específico de los proyectos de educación popular posibilita una mayor precisión. En efecto la particular situación de los sectores populares en el seno de las relaciones sociales permite detectar algunos tema-problema de la relación

educativa que son propios de este tipo de proyectos. Entre ellos destacamos los siguientes:

- La relación general de la educación con las relaciones sociales estructurales adquiere, frente a los sectores populares, el carácter de una lucha por recobrar la calidad de sujeto educativo, en primer término, y en general de sujeto social y político. Ahora bien esta lucha se da en un contexto social con dinamismos culturales actuantes. Es activa la dominación que conduce al pueblo al silenciamiento, a la desvalorización de lo propio, posibilitando la criticidad y la creatividad cultural. Es activo culturalmente el medio popular con sus particulares experiencias y relaciones sociales, con sus formas diferenciadas de historia e inserción productiva. Esta referencia pone de manifiesto un primer tema central de la relación educativa en la educación popular: el del marco estructural activo en el que se juega la construcción del sujeto educativo popular.

- Las relaciones sociales y los procesos de comunicación que se establecen al interior del proyecto mismo están atravesados por el desequilibrio que introduce el distinto origen social de los actores. El educador generalmente proviene de sectores medios, es portador de una cultura letrada y poseedores, más bien, de una cultura ligada a su actividad práctica, en muchos aspectos subalterna o dominada, poco unificada y heterogénea en su contenido. Es esta relación la que se quiere horizontal y no manipulativa, son estos actores quienes deberán vivir en la organización e implementación concreta de los proyectos, un proceso participativo y democrático. La complejidad de la tarea sugiere un segundo tema central: el del educador popular (o del agente educativo que actúa en procesos de educación popular). Se hace necesario rescatar lo acumulado en torno a la fisonomía específica y a la responsabilidad profesional de este segundo sujeto de la relación educativa.

- Finalmente, la relación que ambos sujetos establecen con el mundo para conocerlo, aprenderlo, transformarlo, pone de manifiesto el tema de los contenidos culturales de los proyectos. De nuevo la particular situación de los sectores populares delimita y particulariza el tema general de la relación del conocimiento. El saber qué requieren estos grupos en su proceso de liberación representa un saber a construir, que si bien no puede ser sino elaboración y expresión de la propia experiencia de los sectores populares, tampoco puede desdeñar el saber acumulado por la humanidad. Se destaca así, como tercer tema central, el de la creación cultural a la cual buscan dar pie los procesos de educación popular.

- De lo anterior derivamos nuestro interés por conocer las diversas formas de conceptualizar la «relación educativa» desglosada en los tres sentidos centrales recién expuestos, presentes en el campo de actividad definido como «proyectos de educación popular». Se trata de una búsqueda más teórica que empírica, ya que nos interesa saber si existen formas diferenciadas de concebir la relación educativa y marcar estas diferencias. No es nuestro propósito detectar tendencias en el sentido de indagar sobre los niveles de presencia o representación que estas concepciones tienen al interior del conjunto de los proyectos.

Junto con presentar las diversas concepciones, pondremos especial atención a los temas y problemas que han sido insuficientemente tratados y a aquellos que están dando lugar a posiciones contrapuestas. En este sentido, el trabajo quisiera señalar algunos problemas para un tratamiento más sistemático y completo en futuras investigaciones.

### *3. Los documentos sobre los quince proyectos en estudio*

Varios de los proyectos aquí incluidos son experiencias con varios años de existencia y desarrollo.. Esto, asociado al hecho de que los documentos respectivos se ajustan a ciertas exigencias mínimas, puede indicar que el proceso de acumulación y maduración en este campo de actividad supone plazos relativamente largos antes que lo hecho se transforme en una experiencia comunicable.

Conviene detenernos, brevemente, en algunas características formales de los documentos que informan de los proyectos que nos ocupan. En primer lugar, los documentos relativos a 13 de los proyectos, corresponden a ponencias efectuadas en diferentes seminarios internacionales. Este dato permite resaltar la importancia que poseen las reuniones internacionales para la comunicación de experiencias. Se tiene la impresión que, aún descontados los frutos específicos que esas reuniones logran, ellas constituyen un incentivo cierto para que se sistematice por escrito lo que se realiza en este tipo de proyectos educativos que actúan con sectores populares. Valga este indicio: un alto número de documentos para seminarios editados en mimeógrafo; pocos artículos en revistas y libros muestran que se escribe poco y que se edita en tal forma, que se puede presagiar un nivel bajo de distribución de los escritos.

La selección de los proyectos no tuvo ninguna pretensión de representatividad. Sólo se buscó, dentro de los límites de lo posible, un cierto nivel de variedad entre los proyectos en relación a países de origen y zonas (o tipos de población) atendidas. Cabe señalar que si incorporamos 9 proyectos que actúan en el ámbito rural y sólo 2 que lo hacen en el urbano, esto se debió a que hasta el momento hemos encontrado mayor cantidad de documentos de calidad sobre proyectos rurales y muy pocos de igual calidad referidos a proyectos urbanos. Tal vez este hecho no indica mucho en relación a diferencias de calidad y/o de cantidad entre las acciones de educación popular en el campo y en la ciudad, pero sugiere, al menos, que los proyectos rurales son probablemente más grandes con más recursos y más ligados a instituciones de desarrollo y/o de investigación, en contraposición a un carácter más disperso, más espontáneo y con menos personal profesional de muchas experiencias urbanas.

Respecto al tipo de institución responsable de los proyectos: 11 son de centros privados, actuando éstos en 3 casos en convenio con agencias gubernamentales; 2 son de iniciativa gubernamental y 2 de universidades que actúan en convenio con los gobiernos. Es significativo que todos los proyectos «grandes» (3 casos) se realizan con apoyo gubernamental y que de los 6 «pequeños», 5 sean privados.

El examen de la presencia o ausencia de algún aparato crítico (citaciones, referencias bibliográficas, bibliografías) en las publicaciones muestra que hay documentos que no poseen ningún tipo de referencia bibliográfica, los otros cinco poseen referencias (alrededor de 10 a 20 cada uno) las que, por lo general, remiten o a otros documentos del mismo proyecto o a estudios sobre la realidad del país y del sector con el que se trabaja. La ausencia de referencias a informes de experiencias similares es casi total. Si bien estas observaciones no permiten concluir nada, surge al menos la sospecha de que cada proyecto reflexiona y actúa en forma aislada, tanto de otros que intentan solucionar problemas parecidos, como de los resultados de la producción de las ciencias sociales y de la investigación educativa.

En relación al contenido y a la forma de presentación de los informes, puede observarse que:

- en muchos casos el tipo de descripción que se hace de las actividades es bastante externa y fría. No abundan las anécdotas ni los juicios personales.

Todo lo que tenga sabor a experiencia es dejado de lado: lo inesperado, los temores los éxitos y fracasos concretos.

- suele haber una explicitación suficiente de la posición política y educativa del proyecto, pero la explicitación de la estrategia de cambio de los proyectos es, por lo general, insuficiente. En otras palabras, sabemos que se quiere a largo plazo (por ejemplo, cambio social estructural); también sabemos lo que el proyecto hace concretamente (por ejemplo, alfabetización conscientizadora); pero suele ser difícil saber porqué se hace lo que se hace y no otra cosa, porqué se espera que determinadas actividades contribuyan a determinadas metas de largo plazo y en qué sentido se espera que contribuyan.

## II. LA RELACION EDUCATIVA COMO RELACION ESTRUCTURAL

Las relaciones que las personas establecen entre sí para aprender/transformar el mundo no se da en un vacío social, sino entrecruzadas por otras relaciones sociales que también son portadoras de una voluntad educativa. Por esto, una particular toma de posición acerca de la educación popular y de las relaciones en el seno de las cuales ella se actualiza, debe tener en cuenta a las otras relaciones educativas operantes en la sociedad. En otras palabras, el sistema de relaciones estructurales en que se sitúa un proyecto educativo no es una mera condición a tener en cuenta para apreciar mejor su funcionamiento y para establecer su particular estrategia de acción, sino una realidad que posee una particular «eficacia» educativa y como tal, forma parte de la relación educativa de un proyecto. Esta afirmación, a primera vista rebuscada, se esclarece si consideramos, al menos, dos vinculaciones más evidentes entre relaciones estructurales y educación: la orientación cultural dominante en la sociedad y las orientaciones culturales correspondientes a los diversos grupos o sectores sociales ligados a la forma de inserción social y económica de estos grupos.

### *1. Orientación cultural y contexto*

La literatura sociológica ya nos ha acostumbrado a percatarnos de la relación existente entre modelo de desarrollo y sistema político, de una parte, y orientación cultural y estilo educativo, por otra. No se trata de una relación en la cual la cultura y la educación se amoldan y ajustan a las características de la economía y del poder, sino de una relación que expresa la unidad orgánica de

una sociedad concreta en la que se da, en forma inseparable, la triple dimensión constitutiva de la práctica humana: el trabajo, el poder y el lenguaje. En toda sociedad la clase dominante busca ser educadora de la sociedad civil, la mantención de un orden social supone aunar voluntades en torno a un proyecto histórico determinado, supone el consenso, además, de la fuerza. En este sentido, el estado es siempre educador y la relación pedagógica es inherente a la sociedad.

Ahora bien, esta relación pedagógica estatal adquiere en el seno de los diversos modelos de desarrollo y de distintos sistemas políticos características específicas. Germán Rama, integrando el análisis de la educación al de la estructura social y los distintos procesos y estrategias de cambio, llega a proponer cinco estilos de desarrollo educativo: el tradicional, el de la modernización social, el de participación cultural, el tecnocrático y/o de formación de recursos humanos y el de congelación política. Cada estilo se define por una función social relevante alrededor de la cual se organizan y establecen los fines del sistema educativo. J.J. Brunner, por su parte, elabora cuatro tipos puros de órdenes educacionales a partir de la combinación de dos principios o ejes presentes en todo sistema educativo: el principio pedagógico que se refiere a la transmisión cultural predominante, la cual puede ser más personalizado o más evaluativa, y el principio integrativo, el cual puede apelar a una forma de integración moral o a una integración instrumental. Dos de estos tipos puros adquieren en el análisis de Brunner un referente histórico concreto correspondiente a dos políticas educativas aplicadas en Chile en los últimos años. Así, el orden educacional expresivo le sirve para leer la reforma educacional de 1965 y el orden educacional disciplinario para la de 1980.

Ahora bien, la existencia en una sociedad concreta de un estilo específico de desarrollo educativo (y/o de un orden educacional) configura contextos culturales determinados en los que los proyectos de educación popular definirán sus metas y estrategias; máxime teniendo en cuenta que estos proyectos se plantean como contribuciones a la construcción del sujeto histórico popular en circunstancias históricas concretas.

Dada la diversidad de las sociedades latinoamericanas y de las coyunturas históricas específicas por las que atraviesan los países de los que proceden los proyectos que analizamos, no me considero capaz para intentar una clasificación y caracterización de cada uno de los contextos culturales en los que se inscriben los proyectos. Sin embargo, la consideración del estilo educativo de congelación política de Rama, ligado al orden educacional disciplina-

rio de Bruner, ofrece al menos un hito de referencia según el cual podemos ubicar a los proyectos en el binomio congelación/no congelación política, asumiendo que, en general, esta no congelación política se asemeja al estilo de movilidad social y al orden educacional expresivo.

Nos detendremos brevemente en la caracterización del estilo educativo de modernización social y en el de congelación política siguiendo en esta caracterización a los autores ya indicados.

El estilo de Modernización social responde a sistemas políticos que se distinguen por alianzas y acuerdos entre distintos sectores sociales; las nociones de equilibrio de poder y de Estado-árbitro son recurrentes para la explicación de estos períodos. La autonomía del Estado fue considerable y con frecuencia expresó alianzas de las clases medias y populares con sectores de la nueva burguesía y la exclusión parcial de los grupos que dominan en la economía. La economía muestra un crecimiento moderado con distribución, lo que conlleva una diferenciación interna de la burguesía, un ascenso de la clase media y proletaria y la persistencia de sectores en condiciones de marginalidad.

La función educativa relevante en este estilo es la «movilización». Se busca la integración de las masas y la formación, según valores de participación, en un sistema educativo relativamente abierto a demandas de grupos en proceso de incorporación, lo que determina procesos importantes de expansión educacional y una transmisión de valores que refleja la pluralidad social y no esconde el conflicto social.

Es preciso señalar que la movilización tuvo en muchos casos un carácter más aparente que real. G. Rama habla de «manipuleo» de la movilización. Sin embargo, importa señalar que este estilo se da en el marco de una sociedad en la cual existe una sociedad civil provista de una organización cultural fuertemente expresiva de las diferencias y conflictos sociales, lo que era contraparte y condición del funcionamiento de los diversos mecanismos de negociación típicos del Estado de compromiso. Este hecho se advierte en el texto citado de J.J. Bruner donde, al resumirse el orden educacional expresivo, tal como se manifiesta en los propósitos de la reforma de 1965 en Chile, señala que la educación responde a los principios y capacidades participativas requeridas para la construcción de la modernidad. La expresividad social y la eficacia social son centrales. Se busca socializar para la responsabilidad cívica; la modalidad de integración social se basa en valores, creencias, ideales compartidos. Se quiere, en suma, hacer posible la participación adulta en la creativi-

dad social. Todo esto lleva a afirmar que, si bien se da un «manipuleo» de la movilización de parte de los sectores dominantes, desde los sectores dominados es posible percibir la estructura estatal como conteniendo brechas y espacios utilizables en provecho del crecimiento político y de los intereses propios de estos sectores.

Ahora bien, hemos hablado en pasado y buscamos leer el presente, ¿es posible hablar en América Latina de estilo de modernización social? En primer lugar, parece claro que el referente histórico que se transparenta a través de las caracterizaciones de Rama y Brunner es el desarrollismo de los años 60. En segundo término, hay que reconocer que el desarrollismo como estrategia persiste y que aunque sus características actuales muestran diferencias debidas fundamentalmente a nuevas formas de vinculación entre el capital nacional que se fomenta el capital transnacional, la actual estrategia desarrollista de renovación capitalista, se asemeja a las anteriores por su democracia política y por un desarrollo económico que insiste en la industrialización. Semejanzas que dan pie para postular una orientación cultural mucho más cercana al estilo de modernización social que al autoritarismo.

Ahora bien, el «estilo de congelación política expresa la crisis de ciertas sociedades que agotaron sus posibilidades de modernización social». Más aún, podemos señalar que expresa una forma especial de resolución de la crisis mediante la fuerza. G. Rama hace ver que la dimensión política de este estilo descansa en sectores de la clase alta con apoyo de sectores medios y presencia militar. Su objetivo social es una reestructuración autoritaria de las relaciones de clase, la que se acompaña de la reducción de los niveles de ingreso y de una mengua de la participación de las clases media y proletaria. La función educativa relevante se centra en la reimposición de la autoridad y de los valores de la clase dominante y en la desmovilización popular. Lo anterior incluye un proceso de compartimentación educacional, según la estratificación de la sociedad, y una drástica reducción del diálogo intelectual. La concentración del poder se acompaña de una educación en la que prima su carácter de agencia de control social de los nuevos valores. J.J. Brunner subraya que el disciplinamiento de la sociedad constituye la legitimación comunicativa del poder y no se requiere socializar las competencias culturales aptas para la participación social y política, sino sólo determinadas competencias instrumentales para ocupaciones específicas; no se busca la tolerancia ni la igualdad sino legitimar la diferenciación por medio de la educación.

## *2. Las culturas populares*

Una segunda forma de considerar la componente educativa y cultural de las relaciones estructurales, llama la atención sobre la existencia de diferentes grupos populares. Hasta aquí hemos hablado, en forma genérica o indiferenciada, de sectores populares, pese a saber las profundas diferencias sociales, económicas y culturales que es posible distinguir en el seno de las clases subalternas. Ahora bien, esta forma diferenciada de inserción social y de incorporación al sistema productivo, tiene consecuencias efectivas en la cultura y la educación. Importa señalar que las diversas formas de inserción ubican diferencialmente a los sectores populares con relación a la riqueza, al poder y a la cultura dominante, pero es necesario subrayar también que esta diferente ubicación social da lugar a diversas formas de reproducir materialmente la vida, constituyen también estilos específicos de relación familiar y social y orientaciones heterogéneas de creación cultural.

Los rasgos generales típicos del proceso de desarrollo económico latinoamericano han correspondido al capitalismo dependiente. Este se basa, entre otros aspectos, en la constitución de un sector industrial con tecnología dependiente y baja absorción de mano de obra y en una explotación de los recursos primarios o básicos orientados al mercado exterior en el contexto de la división internacional del trabajo impuesta por el capitalismo mundial.

Este modelo dominante no ha resuelto los problemas principales del desarrollo y una de sus consecuencias es la existencia de una proporción mayoritaria de población subordinada que da origen a distintas unidades productivas que contrastan fuertemente tanto en la naturaleza como en la composición de sus factores productivos. Se está frente a una economía heterogénea, con mercados de trabajo diferenciados, racionalidades de organización económica diferentes y relaciones sociales de distinto grado de complejidad. En el último tiempo se ha hecho referencia a dos sectores básicos de esta economía heterogénea: el formal y el informal. Esta distinción implica considerar el empleo como variable clave para identificar- en una primera instancia- la inserción desigual de los sectores populares en la estructura productiva.

Por sector formal se entiende aquel mercado y forma de organización económica clásicamente representado por la industria urbana. Tiene empleo de alta tecnología, supone una compleja división del trabajo, genera altos excedentes y da lugar a una reproducción de tipo ampliado. El sector popular ligado al sector formal de la economía corresponde a la clase obrera. Esta se inserta

en el proceso productivo a través de la venta de su fuerza de trabajo, obtiene un empleo estable que tiende a la especialización. Su constitución y modo de relación con los propietarios de los medios de producción está connotada por una trayectoria histórica de organización sindical y lucha reivindicativa que le ha permitido alcanzar beneficios y derechos desconocidos para otros sectores populares. Dentro de la clase obrera encontramos distintos tipos de trabajo que varían de acuerdo a su especialización, valor, conocimientos adquiridos, duración y estabilidad del empleo, pero que representan un conjunto de caracteres comunes que ofrecen condiciones a la unificación y organización obrera.

En el sector informal, en cambio, se encuentra aquella población que no tiene acceso a las actividades económicamente más productivas y se ve obligada a autocrearse ocupaciones o a adoptar aquéllas que se encuentran fácilmente a su alcance. Este conglomerado de actividades (muy variadas entre sí) se caracteriza por su baja productividad, el uso intensivo de mano de obra de baja calificación, una relativa facilidad de entrada y una alta rotación e inestabilidad en las ocupaciones.

Los sectores populares no obreros viven en condiciones de pobreza crítica- el centro de su vida es la lucha por sobrevivir, por resolver las necesidades primarias y básicas. En este horizonte vital de subsistencia, llama positivamente la atención la capacidad solidaria y las relaciones de ayuda mutua que se viven. Este es el gran valor del sector, una reserva de humanidad que ellos ofrecen y con la que golpean la conciencia de una sociedad que les niega aún la posibilidad de existir.

Sin embargo, el punto de partida de estos sectores, en vista a la participación que ellos pueden tener en el cambio de su propia situación, es pobre. Carecen de trabajo o poseen un trabajo que es insuficiente o inestable y de baja rentabilidad. El acceso al trabajo se establece en trato con un patrón en condiciones de gran dependencia cercana al «servilismo», lo que obviamente afecta la conciencia, la autoestima y el desarrollo personal de los individuos y limita las posibilidades de agruparse y organizarse. En otros Casos, el tipo de trabajo supone una cooperación necesaria con otros sujetos y suele dar lugar a formas primarias de asociación económica, pero está connotado por el individualismo dada la urgencia de satisfacer necesidades básicas de subsistencia, lo que hace imponerse metas inmediatas y concretas dada la competencia con muchos que ofrecen lo mismo.

Se ve como necesario un cambio de la situación, pero la práctica de generaciones es la reproducción de la misma condición de vida y esta experiencia relativiza una actitud positiva frente a cualquier cambio social: «el que nace pobre muere pobre» (resignación, fatalismo). Esta es otra explicación para la carencia de una inclinación fuerte a participar en organizaciones. En contextos favorables en los que hay incentivos y condiciones para la participación, los sectores más postergados logran una conciencia reivindicativa que les permite participar y maniobrar al interior del sistema, mediante alianzas y negociaciones con grupos de poder, para tener acceso a beneficios parciales, pero la motivación tras objetivos sociales de mayor alcance es una finalidad no percibida como real o posible.

En el caso de los sectores marginales urbanos, las condiciones para conductas colectivas de carácter reivindicativo o movilizador y para la acción política, suelen complicarse más todavía por sus características peculiares. Se ha afirmado que estos sectores «se definen por negación, por un conjunto de «ausencias» en el terreno económico, su identidad está dada por ser los no-productos. Además, y consecuentemente, se trata de un sector carente de unidad interna. «En la población periférica muchos individuos se sienten sólo de paso, no se identifican con ese medio social y, en definitiva, no creen pertenecer a una unidad muy clara». La heterogeneidad interna de las poblaciones urbano-marginales es fuerte; en ella conviven los recién llegados a la ciudad, cesantes crónicos, obreros industriales recientemente expulsados, obreros de la construcción y lumpen; «hay rivalidades internas y estiman que son más las cosas que los diferencian que las que los unen».

Un problema central de la masa marginal radica en que su demanda no puede apoyarse en una función económica positiva y necesaria: lo único que el marginal puede levantar como fundamento legítimo y socialmente reconocido de sus reivindicaciones es la necesidad de sobrevivir.

La situación del agro en América Latina ha sido desmedrada. A nivel interno se reproduce la característica del modelo de desarrollo capitalista dependiente: países centrales desarrollados versus países periféricos dependientes; centros urbanos desarrollados y sobreprotegidos versus sectores rurales dependientes y periféricos. El campo no goza de los beneficios económicos y sociales de los centros urbanos, pero es su base de sustento, riqueza y poder. En otras palabras, el financiamiento del «desarrollo» recayó en el sector agropecuario de manera tal que éste transfirió en términos netos más recursos de los que recibió, a través del sistema de precios, a través de políticas fiscales

diferenciadas y a través de la explotación directa ejercida, por ejemplo, por la intermediación comercial. Los efectos son el empobrecimiento rural, incapacidad de organización, crecimiento de los centros urbanos marginales hacia donde emigra una mano de obra barata y de fácil acceso.

Sin bien una parte de la actividad agropecuaria reaccionó creando una agricultura capitalista con buenos rendimientos y alta tecnificación (sector moderno), la mayor parte de la población rural, sin acceso al crédito y a la capacitación, carente de estímulos suficientes, con gravísimos problemas de tenencia y desplazada, en muchos casos, de las mejores tierras, persistió en una agricultura de escasos rendimientos.

Esta breve caracterización nos permite señalar la existencia en el campo de sectores populares claramente diferenciados. A nivel de los asalariados se da un sector de obreros agrícolas estables -de plantaciones o haciendas modernas de explotación- crecientemente sindicalizado y otro sector de asalariados de haciendas tradicionales en el que priman relaciones laborales serviles y personales que dificultan la solidaridad de los grupos de base. A nivel de los propietarios, tiene gran importancia una masa de pequeños propietarios campesinos (minifundistas) que produce para el mercado local a nivel de subsistencia, teniendo que complementar muchas veces sus recursos con trabajos asalariados ocasionales. Como lo señala J. Bosco Pinto, estos campesinos suelen ser individualistas, lo que resulta una característica de conciencia coherente con sus condiciones concretas de existencia. Sin embargo, el mismo autor observa la persistencia de formas de ayuda mutua que muestran latente y vivo el sentido de solidaridad y cooperación. Es particular el caso de minifundistas y pequeños productores de las comunidades indígenas, quienes disponen de orígenes étnicos, formas culturales propias y capacidad de organización comunal. Se encuentran, también, en algunos países y como efecto de las reformas agrarias, casos de empresas comunitarias campesinas, con una organización cooperativa o autogestionaria del proceso productivo; es claro que en este caso estamos frente a una rica posibilidad de desarrollo alternativo para el sector campesino.

Recapitulando lo que muestran estos apuntes, parece claro que la tarea de conscientización de los sectores no obreros parte de una relación estructural portadora de una orientación cultural fundamentalmente distinta a la de los sectores obreros. En el caso de los obreros, su relación de trabajo los sitúa, de una parte, en una social compartida, lo que facilita la identidad colectiva (conciencia de clase) y, de otra, en una relación objetiva y necesaria con su adver-

sario (relación trabajo-capital), lo que da pie a la lucha política o lucha de clases. Aquí, «las definiciones de la acción de cada uno, de su adversario y del campo social y cultural de su relación, están casi completamente desunidas».

### *3. Cuatro situaciones hipotéticas*

Llevadas las cosas hasta este punto, es posible postular que, de cara a un proyecto específico, hay que tener en cuenta el contexto social global y su estilo educativo y cultural, así como la orientación cultural específica del sector popular en cuestión en ese contexto particular. Simplificando fuertemente las cosas, podemos distinguir cuatro tipos básicos de estructuración de esta orientación cultural más ligada al marco estructural, los cuales proceden de la oposición entre el estilo de modernización social y de congelación política, cruzada con la oposición sector obrero - sector subproletario (categoría en la que por razones de síntesis incluimos el sector urbano- marginal con una inserción productiva en el sector informal de la economía y a los pequeños propietarios agrícolas con una producción de subsistencia).

En cada una de estas situaciones se da un tipo de actividad cultural y organizativa del sector popular connatural a la situación, la que junto con permitir visualizar la influencia del contexto sobre el sector, manifiesta lo consolidado y/o lo negado al sector en cuanto a orientación cultural. Este marco cultural permite señalar los desafíos históricos centrales para el sector, los que constituyen las metas que éste se impone en términos de su consolidación como sujeto social y político, metas en relación a las que surgen también dificultades y peligros y, sobre todo, estrategias diferenciadas de educación popular propias de las distintas situaciones. A su vez, en conexión a estas estrategias, habrá que distinguir enfoques educativos y modos de concretar las relaciones sociales internas a los proyectos: relación educador-educando y relaciones entre los participantes (segundo sentido o dimensión de la relación educativa) y contenidos culturales específicos (tercera dimensión de la relación educativa).

Detengámonos brevemente en estas cuatro situaciones.

### *3.1. Los sectores obreros en una situación de modernización*

Desde la clase dominante el estilo de modernización busca incorporar la movilización para transformarla de modo que ella no ponga en cuestión las relaciones de clases y de poder vigentes. Esta es su gran trampa para la conciencia obrera, pero históricamente ha resultado ser también su gran límite y el origen de su crisis.

De hecho, en esta situación, la fuerza social de los sectores obreros crece llegando, en muchos casos, a poseer una gran capacidad negociadora y de acción frente al aparato del Estado. Como una dimensión particular, ilustra lo anterior la vinculación que se da entre organización sindical y organización política, ya sea siguiendo el modelo «tradeunionista» en el que el movimiento sindical es más fuerte que el partido, ya siguiendo el modelo de «correa de transmisión» en el que el sindicato asume una estructura centralista y guarda dependencia con relación a los partidos que representan a los sectores obreros.

El desafío es no caer en la negociación-integración sino ser capaz de negociar hoy y, al mismo tiempo, acumular fuerza y construir una hegemonía en cuanto portador de un proyecto alternativo de sociedad que signifique la ruptura de la estructura capitalista. En todo caso, en el mercado de una sociedad abierta, los sectores obreros suelen constituirse progresivamente en un actor político central y buscan, desde esta actividad política, ir configurando una alternativa de sociedad y poniendo las condiciones de su concreción histórica. Su estrategia política pasa por la participación en la política nacional para alcanzar la transformación de la sociedad.

Esta parcial integración de la clase obrera en la sociedad hace que muchas de sus demandas se satisfagan por canales estatales; por ejemplo, las organizaciones obreras no suelen considerar necesario darse órganos específicos de educación (educación obrera), de arte (teatro obrero), debido a que los obreros tienen la opción de participar de las estructuras culturales estatales (escuelas, institutos de capacitación ...). Las organizaciones obreras (sindicatos y partidos) se hacen más netamente reivindicativos y/o más específicamente políticos. «La sociedad obrera» se disuelve en la sociedad global.

Frente a la situación sumariamente descrita, es posible ver que una «educación obrera», respecto de la cual carecemos de suficientes experiencias latinoamericanas que sirvan de referentes, debería apoyarse en las estrategias

reivindicativas para fortalecer los niveles de politización, apelando a la responsabilidad de clase en cuanto actor político, para promover un estudio y capacitación que ayude a los sectores obreros a entender y responder a la complejidad de la problemática nacional. Se trata, obviamente, no sólo de una capacitación ideológico-política, sino también técnica y científica; el desafío implica tanto develar la lógica actual de la dominación del capital y aportar la dirección de un cambio, como poseer la capacidad de construir una nueva civilización y de administrar una nueva sociedad.

Además de este desafío en relación al tipo de contenidos culturales en juego, la educación tiene, para la clase obrera en esta situación, el papel de apoyar la profundización de la democracia y la participación real en las organizaciones obreras. Esto es fundamental en términos de la construcción de un sujeto político colectivo capaz de una transformación social, pero responde también a una coyuntura específica -la del Estado árbitro de compromiso en la que por optimizar la capacidad negociadora de las organizaciones se corre el riesgo de un tipo de organización en la que luce un grupo selecto de dirigentes (cúpula), seguido por una masa menos capacitada, menos consciente y que no posee, por tanto, la posibilidad real de participar en el destino de sus organizaciones ni en la construcción de un proyecto político.

### *3.2. Los sectores populares no obreros*

Los sectores populares no obreros encuentran en el Estado de movilización social un interlocutor frente a sus problemas de sobrevivencia. Más aún, el Estado, además de poseer un discurso populista e integrador que sirve de punto de apoyo a las demandas de estos sectores, suele constituirse en agencia de promoción popular. Así, la organización comunitaria en los sectores poblacionales urbanos y las organizaciones rurales constituyen, en buena medida, un apéndice estatal.

Es claro que en muchos casos las organizaciones populares desbordan con sus reivindicaciones el marco de lo que los gobiernos están en condiciones de responder. La demanda se toma así política y cuestionadora. Los casos más extendidos han sido los movimientos urbanos de «los sin casa», que dan lugar a tomas de terrenos, y los movimientos rurales que presionan por el aceleramiento y radicalismo de las reformas agrarias.

Este tipo de demandas se dirige al Estado, siendo los partidos políticos el gran canal de mediación: ellos asumen la demanda y presionan, negocian, transan con ella. El campo de la política se identifica con el Estado. La estrategia política central es reivindicativa: fortalecer la organización para hacer valer los propios intereses frente al Estado y, en forma más inmediata, frente a las organizaciones políticas (partidos).

Ahora bien, el desborde reivindicativo y la radicalidad no indican, en estos casos, la madurez de un horizonte ideológico alternativo. El gran desafío de la educación popular en estas circunstancias es contribuir a que madure, en el seno de esta práctica reivindicativa, una conciencia política y una organización popular perdurable. Se trata, entre otras metas, que de un conjunto de acciones que reciben su inicio y coherencia de un agente externo (estatal, partidos políticos, agencias privadas de desarrollo, acción eclesial, etc.) se pase a un movimiento más autónomo que exprese a estos sectores en cuanto sujetos políticos con capacidad de creación histórica. Se trata también de superar la tendencia de hacer política centralmente cupular, estatal, mediatizada, para enfatizar los aspectos participativos y de masas de la acción política, lo que supone enfrentar un conjunto de problemas ligados a la cultura y a la subjetividad de estos sectores: insuficiente captación del funcionamiento de la sociedad y sus mecanismos de dominación, falta de expresividad y autovaloración.

### *3.3. La clase obrera en el autoritarismo*

Hay un cambio central que radica en el cambio de la relación entre clase obrera y Estado. El Estado ha recuperado su carácter estrechamente clasista y ha dejado de ser un lugar de compromiso y arbitraje; la clase obrera está en situación de extrañamiento y marginación respecto a él. La nueva reivindicación se convierte en enfrentamiento y sitúa a la organización obrera como contraparte del aparato estatal.

Por otra parte, la represión y el estrechamiento del espacio público crean serias dificultades para la unificación de los sectores sociales. Existe, de hecho, una potente acción estatal, tanto política como económica, para segmentar, las organizaciones sindicales y erradicar las organizaciones políticas.

Los desafíos históricos de la clase obrera en cuanto portadora de una alternativa de sociedad siguen en pie; la experiencia obrera continúa siendo

germen de una voluntad colectiva y de una hegemonía socialista, pero las condiciones de universalización política son muy limitadas.

La organización obrera se ve desafiada a asumir autónomamente una gran cantidad de funciones sociales y culturales que en el contexto de la modernización social satisfacía mediante la reivindicación y su incorporación a agencias estatales. No puede restringirse a una reivindicación netamente laboral ni a una organización estrictamente política. La clase, excluida de la sociedad, debe asegurarse su formación, preservar y desarrollar sus valores, solucionar sus problemas cotidianos (vivienda, consumo, recreación, calidad de vida familiar, entre otros). Además, su fuerza reivindicativa y política no sólo cambia de peso social, sino que se ve trastocado también en sus mecanismos. No se trata ya de poseer dirigencias hábiles en la negociación y legitimadas en la base obrera, se requiere ahora de organizaciones muy participativas y conscientes, donde cada obrero posea, en buena medida, una capacidad dirigente y donde esta calidad de la participación llegue a ser el sustento principal de la fuerza obrera.

#### *3.4. Congelamiento político y subproletariado*

Sobre el sector no obrero pesa con mayor fuerza el efecto desintegrador de la congelación política y la acción represiva. A las consecuencias directas de las acciones represivas se suma el nuevo carácter del Estado que deja de ser «interlocutor» de sus demandas y que no ofrece una ideología de integración y mayor justicia que pueda servir de punto de apoyo a las reivindicaciones.

En estas condiciones, sin un marco social que facilite y promueva su incorporación social y dé una base a la organización reivindicativa, se suelen reavivar las tendencias individuales hacia la solución particular. de los problemas, que son más acordes con la inserción social y económica de estos sectores. Por otra parte, un orden social que los excluye más abiertamente que en la situación de movilización social, es campo propicio para que se expresen rasgos culturales persistentes que son fruto de la ancestral dominación que pesa sobre estos sectores, tales como la falta de valoración propia, la falta de expresión, la baja motivación para la participación.

Con todo, el gran capital cultural de estos sectores reside en un conjunto de prácticas de ayuda mutua y de solidaridad cotidiana. Es en esta vía en la

que se insertan las acciones de trabajo social y de educación popular en el sector. Hay que señalar que estas acciones suelen tener un fuerte apoyo externo, las agencias estatales son reemplazadas en momentos de congelación política por grupos eclesiales y por agencias no-gubernamentales de apoyo y ayuda. En el sector suele seguir pesando la esperanza en soluciones que vienen de afuera y el punto de partida de muchas acciones suele contener claros rasgos asistenciales.

El gran desafío sigue siendo la organización del sector poblacional y campesino, pero la meta y el tipo de acumulación de fuerzas que se postula no va dirigida únicamente ni inmediatamente a presionar al Estado, sino a fortalecer el desarrollo de la subjetividad popular en la línea de llegar a constituir un sujeto social y político capaz de estar en condiciones de participar en la generación de un proyecto histórico popular. Podría decirse que en lo inmediato, la educación popular debe basarse en las estrategias de sobrevivencia para producir, en el seno de ellas y apoyándolas, procesos que aglutinen, hagan surgir gérmenes de vivencia e identidad colectiva, en conexión con las cuales pueden darse procesos de concientización.

El estilo de este trabajo dirigido a la organización contiene un conjunto de características claramente compartidas por diferentes iniciativas y proyectos de educación o trabajo social en el sector: se parte de acciones concretas para solucionar eficientemente problemas inmediatos (trabajo, salud, vivienda, relaciones padre-hijo, alimentación, recreación), se hace hincapié en la intencionalidad participativa, en las relaciones democráticas internas y en la progresiva autonomía de estas acciones y organizaciones respecto a las instituciones de apoyo, se busca que a través de estas acciones se logre, por una parte, un análisis y comprensión de la situación vivida y, por otra, un crecimiento de los grupos en auto-estima, confianza en las propias capacidades e identidad colectiva, para lo cual un sector central es, muchas veces, el rescate y la continuación de la cultura popular.

### III. LA UBICACION SOCIAL DE LOS PROYECTOS

Nos hemos detenido en el examen abstracto de los posibles marcos estructurales en los que toman forma los proyectos. Hemos destacado que ellos son portadores de orientaciones culturales y educativas activas. Entramos, ahora, al análisis de los proyectos y comenzamos con la ubicación de los mismos.

La hipótesis de lectura que subyace a este ejercicio es que la expresión que los proyectos nos entregan de sus metas, de sus propósitos y aún de sus formas específicas de acción, sólo adquiere sentido en la particular situación cultural en la que ellos se desarrollan. Muchas veces, la formulación, fuertemente general y abstracta, con la que los proyectos ponen de manifiesto su posición política y educativa, llama a engaño. Hay que tener en cuenta que el pensamiento educativo tiene como referencia fundamental la práctica educativa. En este sentido es un pensamiento en el cual las teorizaciones sucesivas no son fácilmente comparables. El lenguaje abstracto y formalizado propio de cualquier intento por hacer teoría hace pensar que se está hablando de cosas semejantes: el conocimiento, la toma de conciencia, la capacitación técnica; sin embargo, un análisis un poco más detenido muestra que esas «teorías» no suelen ser teorías generales sino abstracciones con determinaciones muy concretas. Se trata, en suma, de síntesis provisionarias que, aunque apelan y se sirven de determinados cuerpos teóricos, pueden ser descritos como estrategias de acción para la resolución de determinados problemas educativos en las cuales se entrelazan en forma, más o menos manifiesta, un conjunto de concepciones acerca del conocimiento, de la realidad, del cambio social y de las relaciones interpersonales.

### *1. Los proyectos y su situación o medio de acción*

La educación popular se desarrolla entre los sectores más empobrecidos de la sociedad que son también los sectores más atrasados en cuanto a organización y conciencia. Esta ubicación social de la práctica de educación popular es fuertemente explicativa de sus avances y valores (por ejemplo: unión de la educación con la resolución de problemas vitales, con la organización ... ) y también de sus límites (por ejemplo: localismo, difícil vinculación con el movimiento popular, lentitud para procurar información y conocimientos técnicos, etc). Destaca la concentración de proyectos en poblaciones conformadas por el sector de subproletario y, dentro de el sector rural.

La ausencia visible del sector obrero, y más claramente obrero-urbano, requiere de una observación especial. Sabíamos que no son muchas las experiencias de educación popular en el sector obrero. Lo que nos resultó sorprendente es que después de una búsqueda bibliográfica minuciosa, no encontramos ningún documento sobre una experiencia de educación popular a nivel obrero. Hay documentos sobre experiencias de capacitación profesional de carácter técnico llevadas a cabo por agencias gubernamentales o di-

rectamente por empresas. Sin embargo, hay que concluir que se trata más de «adiestramiento profesional» que de educación popular. Los intereses de la clase obrera no se expresan allí; no sólo no se parte de ellos, sino que se les cierran las puertas.

Alguien nos había advertido que se da una separación, a nivel de la clase obrera, entre, instancias de educación política, que tienen su lugar en partidos y sindicatos, y las instancias de educación técnica, que están preferentemente en manos de agencias estatales y empresariales. La observación parece acertada. Sin embargo, sigue siendo sorprendente que esta «educación política y sindical» tampoco se expresa a nivel de documentos. No cabe aquí aventurar explicaciones. Con todo, el dato es, muy probablemente, manifestación de un hecho: una profunda e inexplicable separación entre los educadores profesionales, los investigadores de la educación y las experiencias obreras. Hay un desafío para la investigación y para la acción. Ya señalamos la necesidad de democracia interna que enfrentan las organizaciones obreras, tanto en una situación expresiva como en situaciones de autoritarismo; es claro que la educación en y para la participación es una de las líneas de avance de las experiencias de la educación popular y que, sin caer en trasplantes simplistas, es un avance posible de ser comunicado y reformulado a nivel obrero.

## *2. Perspectiva de los proyectos en relación a su contexto y medio de acción*

Es importante comenzar señalando un rasgo común: todos los proyectos buscan el cambio social puesto que ven la situación de vida de los sectores populares como expresión de injusticia, y todos los proyectos constituyen espacios de participación popular real en la línea del cambio buscado.

Debemos resaltar este carácter participativo de los proyectos. De hecho, siguiendo la sugestión de Gómez de Souza, quien señala la conveniencia de preguntarse no sólo, transformación ¿para qué y para quiénes?, sino también, transformación ¿a partir de quiénes?, examinamos con atención los documentos. Dado el carácter estatal de algunos proyectos y la insistencia de otros en el fortalecimiento de la organización política o sindical, esperábamos encontrar rasgos de movilización, entendida como una activación de los sectores populares desde fuera y obediente a orientaciones de líderes, dirigentes políticos o miembros del aparato de Estado. Sin embargo, examinados los proyectos uno a uno, debimos concluir que prima en todos ellos la intención de desen-

cadena y apoyar una genuina participación, que sea expresiva de la base y que se constituya en organización autónoma con líderes y dirigentes de los mismos sectores sociales.

Esta unidad de orientación es coherente con algunos rasgos de diagnóstico que insisten, sobrepasando lo que se deja ver en cuanto a disgregación, bloque de capacidades, deterioro, subvaloración, dependencia, en valorar y creer en las capacidades propias del pueblo. Se ha insistido en que este rasgo muestra un nuevo paradigma emergente para la educación ; él forma parte también de una superación o revisión de la matriz clásica para considerar la política y el cambio.

De hecho, contradiciendo una visión tecnocrática que postularía que los encargados de definir e implementar los cambios debieran ser los especialistas, y desmintiendo una visión centralista que visualiza los cambios a partir de la sociedad política, de los diversos aparatos de Estado, de sus planificadores y políticas, se enmienda una visión del campo revolucionario en manos de una élite política lúcida. En el conjunto de proyectos que nos ocupan, se postula la existencia de grupos en el seno de los sectores populares capaces de tomar iniciativas y de implementar nuevas experiencias. Con esto, se está desplazando el lugar social del análisis y de las políticas a la sociedad civil. Se privilegian así, pese a los límites que ponen la concentración del poder económico y el autoritarismo de las estructuras políticas, las iniciativas de participación y de organización de la población. Se visualizan estas experiencias como «acciones anticipatorias» o «experiencias portadoras de futuro» que se realizan a partir de la realidad e intereses de los sectores populares.

En términos muy genéricos, es posible observar que en algunos proyectos prima el análisis en términos de «marginalidad-integración», expresado en objetivos tales como: «lograr una mejor participación activa de los campesinos en los programas de desarrollo» «apoyar los programas de desarrollo social y económico que se ha propuesto el gobierno nacional» «disminuir la marginalidad política y económica» y fomentar «el desarrollo igualitario de las relaciones inter-étnicas. A veces se agrega la idea de defensa y reivindicación: frente a un diagnóstico de invasión y violencia los campesinos deben defenderse frente a un Estado que no ha priorizado sus problemas, deben organizarse, hacer ver su situación y pedir la satisfacción de sus necesidades (por ejemplo: «se educa a la comunidad para organizarse y usufructuar, tanto la potencialidad interna de los recursos comunitarios como de los oficiales e institucionales, ya para movilizarse y exigir la presencia el Estado en caso que la naturaleza de los

problemas lo exija» . Finalmente, en la mayoría de los proyectos, la anterior lucha defensiva se vincula e inserta en la búsqueda de una nueva sociedad. Se hace presente un tipo de diagnóstico que hace énfasis en la explotación, la lucha de clases, la represión a la cual están sometidos los sectores populares en el actual orden social y que propone, en consecuencia, que la educación contribuya a un proyecto social alternativo (algunos ejemplos de este binomio explotación-alternativa popular: «enfocar el problema del desarrollo rural a partir del reconocimiento de las formas y mecanismos de explotación del campesinado, se encuadra el proyecto «dentro de la perspectiva de educación popular», entendiendo por pueblo «el conjunto que tiene un proyecto histórico alternativo y, por tanto, critica el actual sistema establecido»; «la educación popular pretende servir las alternativas coyunturales y estructurales que necesita el pueblo», basados en esta diversidad de formas de interpretar la situación social actual y la perspectiva del cambio, pasamos a algunas observaciones más particulares.

Muchas veces los proyectos no muestran coherencia interna entre el análisis social que realizan y los propósitos que plantean. Esta incoherencia puede tener dos direcciones: en una, el diagnóstico de la situación hace ver la dominación y el conflicto de clases que cruza la sociedad y, sin embargo, los propósitos del proyecto son la incorporación de los sectores populares a esta sociedad; en otra, el diagnóstico insiste en el desequilibrio y la posible integración, pero los propósitos reclaman una necesaria y autónoma organización popular que exprese los intereses genuinos y la voluntad colectiva de los campesinos. Esta carencia de visión homogénea, que ligue coherentemente lectura de la realidad y orientación del proyecto, suele corresponder a iniciativas que pertenecen a agencias gubernamentales o en las que los gobiernos tienen injerencia y se dan en coyunturas de movilización.

Si leemos estas incoherencias con el prejuicio favorable que nos aporta la constatación inicial (los proyectos favorecen realmente la participación popular) es posible pensar que, detrás de estas incoherencias, pese a ellas o quizás, gracias a ellas, está penetrando en ubicaciones estatales un tipo de relación educativa que es portadora de una propuesta de relación social utópica en su simplicidad y, por tanto, desestabilizadora del statu quo). Barriga, al concluir su exposición sobre el proyecto, señala: «quienes ejecutan el programa de educación no-formal del Ecuador están conscientes de cierta contradicción implícita. Plasmar una idea creativa dentro de una estructura formal como un ministerio parece incongruente». Frente a lo cual nos pide considerar la exis-

tencia en la burocracia de «espacios abiertos», de «brechas» que hay que descubrir.

Una última observación general acerca del tipo de análisis que los proyectos nos comunican en sus informes, tiene que ver con su insuficiencia en términos de clasificar y/o justificar la acción que realizan ¿Qué es dable esperar del análisis de la realidad efectuado por los proyectos? Afirmamos más arriba que cada proyecto representa en la práctica una «estrategia de acción» que se implementa en una coyuntura histórica determinada. Ahora bien, es posible señalar algunas exigencias que esta estrategia debe cumplir. Ella debería vincular un marco de referencia con un conjunto de campos o líneas de acción. De este marco de referencia surgen normalmente grandes metas que expresan lo que se quiere lograr, el norte al cual se tiende, por ejemplo, liberación, organización popular, proyecto histórico alternativo. Por otra parte, los campos o líneas de acción suelen ser muy concretos y definidos: apoyar la creación de una central de abastecimiento, organizar tales o cuales actividades de formación de promotores con tales y cuales características. Es la estrategia de cambio la que norma estas actividades, la que clarifica los criterios de acción, la que da cuenta del aporte específico que la educación y el proyecto, en determinada situación histórica concreta, pueden dar al cambio social buscado. En una estrategia de cambio debe darse la difícil síntesis de un análisis estructural de corte macro-social con el análisis de la situación concreta que el proyecto y los sectores populares están enfrentando. Sin esta síntesis, los peligros son grandes. Se pueden caer, por una parte, en una actitud dogmática, principista, que pretende trasponer, sin mediaciones, determinadas metas sociales a la práctica, sin lograr la traducción y reelaboración de un análisis social general a partir de y con la comunidad. En el otro extremo está la falta de claridad en torno a lo que se busca y al cómo lograrlo, la cual se suma al contacto directo y diario con los múltiples, urgentes y graves problemas que afectan día a día a los grupos con los que se trabaja, lo que puede conducir a dinámicas activistas y espontaneístas, a veces, de corte meramente asistencial.

Más concretamente, una estrategia de acción no logra perfilarse sólo con la experiencia genérica a la injusticia y a los conflictos que atraviesa la sociedad, análisis estructural que se encuentra casi sin excepción en los proyectos, sino que debe penetrar más específicamente en la comprensión de los contextos sociopolíticos y económicos de las sociedades nacionales para visualizar los mecanismos a través de los cuales estos conflictos se viven y se reproducen para poner de manifiesto fuerzas existentes en la sociedad, en el seno del movimiento popular y, más concretamente, en las comunidades donde se tra-

baja, que pueden representar solidaridades más amplias en relación a los propósitos de los proyectos.

Para decirlo de otra forma, al leer los informes de los proyectos, preocupa el saber localista e inmediatista que algunos de ellos transparentan. El desafío abierto es llegar a conectar los proyectos a estrategias de acción más amplias, que ligen las respuestas particulares a las necesidades más apremiantes ofreciendo propuestas de desarrollo sectorial y procesos de concientización y organización con mediaciones políticas más sólidas. El localismo tiene el riesgo de encerrar a los proyectos y a las alternativas populares en situaciones de marginalidad; el inmediatismo presenta el peligro de la irresponsabilidad. Al respecto, dos de los proyectos han sido objeto de evaluaciones acuciosas. En ambas evaluaciones la gran y embarazosa pregunta es, y después ¿qué? R. White hace ver el desconcierto de la gente cuando el proyecto se acaba; H. Richards, por su parte, es claro y duro: «El primer gran error fue no planificar, desde un comienzo, la continuidad del esfuerzo organizativo que el proyecto iba a iniciar». «El mensaje transmitido por (el proyecto) es confianza, unión, cariño, mientras que el mensaje que se transmite terminado el programa después de dos años es: Les estábamos mintiendo todo el tiempo cuando les hablábamos de confianza, solidaridad y afecto. De hecho fue sólo un trabajo y cuando los fondos que nos pagan se acaban, nosotros nos vamos». En ambas evaluaciones se asume que, en esas particulares situaciones, el dinamismo generado en participación y organización requiere para su continuidad de vínculos con organizaciones y/o instituciones externas al medio campesino. situaciones tipificadas. «Si concentramos nuestra visión en quién está en conflicto con quién y sobre qué en el campo del sur de Chile, entonces veremos un efímero esfuerzo de organización. Los intereses de los campesinos habrían sido mejor servidos sin ayuda de afuera en absoluto, en vez de ayudarles a que se motiven a arriesgarse y entonces abandonarlos».

#### IV. CINCO ORIENTACIONES EDUCATIVAS

En relación al tipo de respuestas que los proyectos representan frente, a la situación en que se inscriben, hemos logrado distinguir cinco orientaciones o estrategias distintas a las que haremos referencia en los apartados siguientes.

## *1. Estrategia de dinamización cultural*

Cinco proyectos han sido enmarcados en esta estrategia educativa, ubicándose en distintas situaciones; resalta como factor común que estos cinco proyectos trabajan en un medio rural pobre y en cuatro de ellos se trabaja con comunidades indígenas en las que sus costumbres, su lengua y algunas de sus organizaciones sobreviven, pese a la dominación secular de la que han sido objeto.

El punto de partida es de valoración de la cultura propia de las comunidades indígenas, como portadora de «elementos de interpretación de la realidad» como pueblos en los que «se mantiene vivo el sentimiento de sus propios valores, de su vida propia, no colonizada», como sociedades que disponen de canales o vías propias para la recreación de conocimiento, de sistemas de simbolización del lenguaje, de transmisión del saber, de tecnología, de mecanismos y sistemas educativos. Pero constatando también que esta cultura propia es y ha sido fruto de una dominación que la ha paralizado y disgregado. La dominación ha sido total y multifacética. El texto del proyecto MACAC, hace ver que el proceso de «modernización» nacional ha dado pie a una agresión territorial (despojo de tierras), a una agresión cultural (educación occidental vertical), a una agresión legal (imposición de leyes), a una agresión política (no participación en las decisiones fundamentales del grupo, ni de la sociedad en general) y, también, a una fuerte agresión económica. El campesinado indígena se encuentra explotado y subvalorado, «tanto en las relaciones de trabajo como en su expresión cultural». «Es un hecho que sectores mayoritarios de las comunidades han llegado a creer lo que a todos se nos enseña: que son tribus sin historia, sin vida política propia, sin más futuro que integrarse totalmente a la sociedad global o. en el mejor de los casos, fósiles de pueblos cuyas posibilidades históricas habían desaparecido con la pérdida de su independencia frente a España» .

Se entiende, entonces, que lo central de la estrategia esté en un «apoyo a una vía propia de crear y transmitir conocimientos en una «revalorización psicológica y cultural de la población indígena», en una «revalorización y desarrollo de sus propias formas organizativas». Se trata de apoyar una «dinamización» cultural, económica y política de la comunidad indígena. Subyace a esta línea de acción el convencimiento de que lo primero a lograr es la afirmación indígena (identidad colectiva), el dominio de la lengua, el reencuentro con la tradición (memoria histórica), ya que sólo esto posibilitará una participación en la sociedad nacional en «mejores condiciones de auto-determinación y control de sus

actividades». Ha sido criticado este tipo de proyectos por el peligro de un posible aislamiento de las organizaciones indígenas del resto de las organizaciones populares, de modo que se enfatice una lucha por hacer respetar sus derechos y por incorporarse a la sociedad, sin sumarse a la lucha popular por una sociedad más justa. Un profesor quechua, del Proyecto MACAC, aclara al respecto: «Queremos utilizar nuestros recursos para elevar nuestra condición, no pensamos desligarnos de la realidad, ni perseguimos objetivos grupales, pensamos en términos del país, pero manteniendo nuestra idiosincrasia».

## *2. Síntesis entre captación lógica capitalista y valoración de la cultura popular*

Se trata de dos proyectos que tienen vinculación a la situación. Aunque con diferencias entre sí, en relación a los sectores atendidos: uno actúa en medio rural, otro en urbano. Lo que los une es un tipo de actividad referida a la capacitación para el trabajo; una perspectiva común de educación popular que insiste, por igual, en la importancia de comprender estructuralmente la sociedad capitalista y en que la educación sea una experiencia democrática y valorada del pueblo.

CIPCA actúa en Piura, con campesinos beneficiarios de la Reforma Agraria, en el marco de una «estructura de producción agraria heredada del pasado en la que se entrecruzan, constituyendo una sola realidad, dos dinámicas aparentemente separadas: una que viene de la herencia colonial (las comunidades) y otra que procede del capitalismo agrario de monocultivo y exportador». El proyecto se plantea como un apoyo, fundamentalmente vía capacitación en múltiples aspectos que cubren desde alfabetización hasta gestión empresarial, técnicas agrícolas y mecánicas, para garantizar que los beneficiarios puedan asumir con responsabilidad y conciencia el reto que dicha Reforma (Agraria) les plantea».

La «responsabilidad» aludida se conecta con fuerza a la necesaria capacitación técnica a la que los campesinos deben tener acceso. Así, se pide «tomar en serio el hecho de que la ciencia y la técnica determinan los procesos sociales»; se llama a considerar «la participación que el pueblo puede y debe tener a ese nivel, para poder proyectar una sociedad diferente».

La «conciencia» (o concientización) a la que hay que tener acceso exige una comprensión profunda de la estructura capitalista con la que las coopera-

tivas nacidas de la Reforma Agraria deben interactuar, pero exige también valorar la cultura tradicional campesina y plantearse el problema de las relaciones entre los beneficiarios de la Reforma (25% de la población), con el resto de la población de la zona (75%, distribuida en pequeños propietarios minifundistas y en trabajadores agrícolas eventuales). En otros términos, la acción educativa debe tener en cuenta «una doble dinámica de la conciencia campesina en la zona, a través de la cual el marco cultural tradicional sigue manifestándose en un conjunto de organizaciones y prácticas sociales y religiosas», pese a que «ha perdido su enriquecimiento dinámico e integrador de significaciones para toda la existencia», ya que «gran parte de la conciencia del campesinado está siendo estructurado también por su inscripción laboral en el sistema capitalista dominante, con hábitos imitados, propios de una conciencia colonizada».

La respuesta del proyecto, en el seno de sus diferentes modalidades de capacitación y de educación popular, se debe desarrollar al interior del proceso productivo o remitir a él de la manera más adecuada. La gran palabra síntesis es «trabajo»; a través de su comprensión se busca la comprensión integrada de la realidad en sus diversos elementos, lo que supone partir de las necesidades sentidas y de una percepción anárquica, ubicarla en sus correlaciones, para tener acceso a un nuevo conocimiento estructural de la realidad. Tal vez, lo más novedoso es que esta «captación de la lógica del capital» se busca articular con una comprensión valorativa de las costumbres campesinas y que la toma de conciencia de la realidad se acompaña de una visión del futuro como desafío histórico, como alternativa popular, como perspectiva histórica nueva, en la cual «es el pueblo el agente, el actor esencial de todo proceso social».

El proyecto «educación técnica y educación popular» repite en otro contexto (atiende a subproletarios y obreros) varios acentos del anterior. El conocimiento técnico ocupa el 70% del tiempo de las actividades de capacitación, pero técnica y conscientización no se separan; se quiere que el sector popular se apropie del saber técnico, de la forma de producción de este saber propio y coextensivo a la lógica del capital. También es central la contribución a la conciencia histórica de los sectores populares, lo que implica una recuperación del pasado como «un factor clave en la afirmación de identidad». En su estrategia, el proyecto insiste fuertemente en la experiencia de educación como experiencia democrática y de democratización: «se trata no sólo de impulsar un proceso democrático de poder compartido y participado, se trata también, y sobre todo, de impulsar un proceso en el que los sectores populares se saben y se reconocen como participantes en el poder» .

La riqueza de la presente orientación es profunda. Ella intenta unir en un mismo proceso educativo, por una parte, la capacitación para el trabajo con el análisis de las condiciones de existencia estructurales, que determinan social e históricamente ese trabajo y, por otra, un proceso de toma de conciencia y politización con una recuperación de la cultura y de la historia de los sectores populares. Más aún, se insiste en que lo anterior se dé en el seno de una experiencia participativa y democrática. Los escollos también son difíciles. De hecho, examinando el texto de CIPCA, se tiene la impresión de que la claridad de un análisis estructural no logra, pese a sus intentos, incorporar con igual plenitud el análisis de la cultura campesina. A lo largo del texto de Educación Técnica se considera la experiencia de educación como experiencia de democracia y cuesta entender cómo se hace para que el énfasis participativo en el aprendizaje no se derive del análisis estructural (lógica del capital).

Por último, es importante consignar que esta orientación, y más precisamente el par de experiencias en las que ella se sustenta, representa una línea de búsqueda y de trabajo escasa y necesaria en el ámbito de la educación popular latinoamericana. Su necesidad puede hacerse patente porque esta orientación representa un referente muy importante frente a carencias ya anotadas: la dificultad que se tuvo para encontrar documentos sobre experiencias de educación popular a nivel obrero y la separación habitual entre capacitación profesional y formación sindical y política; su escasez se manifiesta en el hecho de que el par de informes de experiencias incluidos en esta orientación son «únicos» (no hemos encontrado otros semejantes).

### *3. Estrategia de participación comunitaria*

a. Se busca partir de la realidad de los participantes, de su situación concreta, propiciando una toma de conciencia en relación a su ubicación económica y social. («Pasar paulatinamente de una forma personal e intuitiva de percibir sus problemas a un nivel crítico, que le permite una lectura social de la realidad a través de la que descubra cómo su situación personal se involucró con la del conjunto de la comunidad». Una educación que, «partiendo de la vivencia, tuviera su impulso en el diálogo y la reflexión para transformar su realidad, permitiendo el paso de la conciencia ingenua a la conciencia crítica».

b. La educación está estrechamente ligada a la acción y se da en medio de las responsabilidades familiares, sociales, y de trabajo. (Búsqueda de respuesta a los problemas que se confrontan, realizando una tarea concreta»,

c. Se valoran la cultura popular e indígena y se toma pie en las formas originales de enfrentar el entorno natural y social. En esto se acerca a la estrategia de dinamización cultural, aunque allí había un trabajo más sistemático en esta línea. («Por debajo de este despojo existe un cúmulo de posibilidades y vivencias enterradas, pero vivas, que es preciso dinamitar y revalorizar». En este proceso la participación juega un rol importante, ella ofrece «la oportunidad que su educación-formación le diera de sacar lo que es capaz de hacer por sí mismo».

d. Se tiende a una relación pedagógica horizontal entre educador y educando. El maestro es más bien orientador, monitor de un proceso en que el grupo tiende a una autonomía cada vez mayor. Se habla de autoaprendizaje y autogestión buscando que el proceso sea transparente a todos y que la responsabilidad comunitaria sea real. (Se acompaña la enseñanza de la lecto-escritura con «un diálogo permanente y formativo que fue abriendo, a través de la reflexión compartida y el análisis crítico, la conciencia política del pueblo».

e. Un objetivo central es la organización de la base. («El propósito del proyecto estimular nuevas formas de organización y participación comunitaria».

f. La forma de proceder es normalmente grupal, cooperativa, comunitaria, democrática. Así, fomentan la participación y el aprovechamiento de los recursos y talentos del propio grupo y de la comunidad. «La dimensión de la «participación» comunitaria a lo largo de todo el proceso generado, por el proyecto, es otro de los factores determinantes en el logro de sus propósitos».

g. La base institucional de estos programas es variada y está formada por centros privados (por ejemplo, vinculados a la Iglesia Católica o a otras iglesias), por instituciones públicas, muchas veces en convenio con organismos internacionales, y por algunos ministerios de educación.

Para dar mayor relieve a esta enumeración de aspectos, leamos una cita más extensa y particularmente iluminadora del Proyecto Padres- Hijos: «Consideramos la educación de adultos como activa y participativa, en la cual el educando objetiviza un problema, analiza o «problematiza» su situación, se plantea como sujeto activo y protagonista, altera su percepción de objeto del medio y busca fortalecer, a partir de su experiencia y realidad, su papel protagónico de los cambios. Las características más importantes del método son: a) No se entregan recetas sino que se aprende a problematizar y a buscar

soluciones factibles; b) la persona siente que su experiencia y opinión son valorados por el grupo y, c) la experiencia concreta de los individuos es la base de la reflexión y del aprendizaje. Estos contenidos teóricos y metodológicos son los que están presentes en la creación de materiales y en el procedimiento de trabajo del proyecto».

Tratándose de proyectos que trabajan con sectores postergados, sobresalen en sus diagnósticos los rasgos que ya destacamos al tratar en general estos sectores (silenciamiento, auto-desvalorización, inseguridad, desconfianza). La estrategia corresponde también a lo que destacamos como valor común y central al conjunto de proyectos: la participación.

Se tiene la impresión de que la organización comunitaria, los procesos participativos, son vistos por los educadores como ligados a una especie de estrategia de sobrevivencia de los sectores campesinos minifundarios y/o de los sectores marginales urbanos, particularmente agredidos por las políticas de renovación capitalista en curso. La estrategia de cambio ( y politización) subyacente sería la siguiente: entregar respuestas a los problemas de hoy (sobrevivencia: mejorar las condiciones de vida), pero hacerlo de tal forma (utilización de capacidades propias, participación consciente y crítica) que se adelante algo hacia el cambio futuro, en la medida en que una población más participativa y consciente será un sujeto histórico impulsor del cambio, o al menos, capaz de participar responsablemente en él.

Cabe destacar que la estrategia mantiene sus rasgos genéricos en coyunturas políticas diversas. Esto sugiere que, aceptando el hecho claro de que toda educación es política y que la educación popular asume explícitamente la premisa anterior desde los sectores populares, estos proyectos se sitúan en un nivel que podemos calificar de «propedéutica política»: lograr autoestima, vínculos comunitarios profundos. Tal vez se presume que apurar un proceso de «politización» orgánica, ligado a la militancia en partidos o en organizaciones de clase fuertemente ideologizadas, conlleva el peligro de transformar a los neo-adherentes en «masa de maniobra», sin que tengan muchas posibilidades de expresar sus reivindicaciones más concretas ni sus aspiraciones más profundas.

Esta postura cobra vigencia y se muestra como un camino significativo en países con regímenes políticos fuertemente autoritarios en los que el movimiento popular ha sido desmantelado. En estos casos, la «fuerza» de la situación, que impide un trabajo de organización política abierta, se suele ligar a la

«experiencia» histórica vivida, que enseña que la anterior organización, si bien pudo ser funcional a un contexto político particular (Estado de compromiso, régimen vivo de partidos), tuvo el vicio de no penetrar en la vida cotidiana, la cultura, la costumbre popular. Eliminado el andamiaje organizativo, suprimidos los canales de interlocución estatal, queda poco. Para avanzar hacia una politización cualitativamente distinta, postula -y esto es una vuelta al pensamiento clásico- la necesidad de que se viva previamente una experiencia colectiva concreta y profunda, como referente necesario de una politización a nivel de movimiento popular u organización más amplia.

Ahora bien, precisamente porque la estrategia de participación comunitaria que estamos analizando se muestra como la más compartida, es posible afirmar también que a ella se pueden referir casi todas las críticas que se hacen a la práctica de educación popular en América Latina. Retengamos algunas que representan desafíos particularmente serios:

a. En lo político se ha mencionado un localismo, una dificultad de coordinación, una actitud espontaneísta y de sospecha frente a las organizaciones políticas. Lo que tiene su contraparte en la necesidad de revisar concepciones políticas organicistas que desestiman cualquier forma de existencia política de las masas que no sea el partido.

b. En cuanto a los contenidos culturales, descontados los casos en que se hace alfabetización, se ha advertido una excelente fluidez, improvisación y falta de recurso al conocimiento científico acumulado para enfrentar los problemas comunitarios (productivos, nutricionales, etc). H. Richards, evaluando al P.P.H. se refiere a actitudes más o menos románticas hacia el conocimiento y al peligro de una sobre-reacción contra el conocimiento establecido. La contraparte está en la crítica freiriana a la educación bancaria; tampoco es posible sobre-simplificar la tarea volviendo a la pretensión de llevar la ciencia a los ignorantes.

#### *4. Estrategia de apoyo a la potencialidad auto-educativa*

Los tres proyectos ubicados aquí y los tres proyectos cercanos son rurales. Trabajan en situaciones B y D. Ya esta ubicación hace suponer que se trata de un planteamiento próximo al descrito como estrategia de dinamización cultural. De hecho, dos de los proyectos cercanos se han clasificado en ella, y

también el señalado como estrategia de participación comunitaria y a la cual pertenece el tercer proyecto cercano.

Se da aquí, como en la primera orientación, una valoración y, en algunos casos, un rescate de la cultura popular, pero con menos énfasis y con mejor sistematicidad. Las características de la orientación de participación comunitaria también están presentes, pero se agrega con fuerza una postura que se preocupa más de lo educativo, en concreto, de generar un proceso de autoeducación.

El factor común a estos proyectos es la existencia, a nivel personal y comunitario, de una potencialidad educativa que permanece latente y silenciada por razones atribuibles a la cultura escolar, a su falta de reconocimiento social y, en general, debido a las relaciones sociales de explotación que pesan sobre los campesinos. La estrategia de respuesta buscará medios, estímulos e instrumentos de apoyo educativo que faciliten la utilización de la capacidad autoeducativa despertándola y potenciándola. Veamos cómo se desenvuelve este núcleo común en cada uno de los proyectos.

En Autodidactismo Solidario se parte de la premisa “que todo hombre tiene la capacidad innata de desarrollarse por sí mismo si encuentra las condiciones necesarias” y se busca un método que facilite que esta «potencialidad autoeducativa» del educando se ponga en acción. Ahora bien, esta potencialidad se desarrolla colectivamente: «postulamos la necesidad de fomentar la solidaridad para llegar a la conciencia y a la organización popular».

En concreto, el modelo metodológico insistirá en mecanismos como la puesta en común de conocimientos y la auto-evaluación, y en que el grupo planifique autónomamente su actividad educativa e investigue su realidad.

La estrategia en el proyecto Familia Rural parte de una hipótesis sobre la potencialidad educativa familiar: «Una primera aproximación a la vida familiar campesina permite constatar que, como en muy pocos contextos sociales, su potencialidad educativa continúa siendo de trascendental importancia, comparada con la de otras agencias educativas de limitado acceso al sector rural». «El volumen de la comunicación intrafamiliar en el medio rural tiene una importancia que resulta desconocida en el medio urbano. Es dable suponer que la capacitación laboral, la información útil para la sobrevivencia y para la crianza y educación de los hijos (...), las pautas culturales y valóricas que regulan esta misma vida familiar y social, son transmitidas de padres a hijos e

intercomunicadas en el seno de esta familia en forma mucho más natural y libre de interferencias que en el caso de la familia urbana». Partiendo de estas suposiciones, el proyecto se define como «un intento por reforzar las líneas de comunicación y colaboración al interior de la familia y de los grupos comunitarios». El proyecto actuó con grupos comunitarios a los que concurrieron diversos miembros de familias: abuelos, padres, madres e hijos de distintas edades; se buscó maximizar el potencial educativo de la familia y conocer sus condicionamientos básicos a través de un proceso de educación-investigación altamente dialógico y participativo.

El proyecto de Educación No-Formal y Participación Comunitaria se funda en una gran fe en el campesino. Subraya su «capacidad para tomar decisiones y determinar sus propias formas de vida»; se parte del hecho de que únicamente «las propias comunidades están capacitadas para conocer en forma real sus necesidades». El proyecto enfatiza así la expresión, la autonomía y quiere constituir un espacio de libertad donde ellas se desarrollen y manifiesten. En este contexto, al mismo tiempo que se reconoce una situación campesina silenciada por avasallaje cultural, se plantea como imperiosa la necesidad de buscar canales educativos y de comunicación «a través de los cuales los campesinos digan su palabra y recobren la fe en sí mismos». La estrategia del proyecto consistirá, fundamentalmente, en poner a disposición de la comunidad un conjunto de estímulos, de medios educativos (juegos), de medios de expresión (títeres, teatro, etc.) para que lo que está latente se manifieste, estimulando la creatividad, la expresión y el autoaprendizaje campesino.

Resumiendo lo característico de la orientación, nos podemos quedar con tres elementos: a) se presume la existencia de una potencialidad autoeducativa y de canales efectivos de educación a nivel campesino; b) se intenta, a través de una intervención del tipo investigación-acción, conocer y activar esa potencialidad; e) la intervención se apoya centralmente en materiales-educativos que los sectores involucrados puedan utilizar lo más autónomamente posible.

El mayor atractivo de la orientación es esta llamada de atención sobre la existencia de capacidades propias del pueblo que no se estiman, no se utilizan, ni se conocen. A ella se asocia una promisoriosa línea de acción que permitiría proyectos extensos en cuanto a beneficiarios, sin que por ello fuese necesario limitar su carácter participativo y de autonomía popular. Se estaría yendo así contra un axioma repetido que asocia la posibilidad de masificación de un programa al carácter restringido y limitado de sus objetivos y la precisión y

rutinización de sus procedimientos, características ambas que niegan la participación. Es una veta a seguir explorando.

### 5. *Estrategia de organización y poder popular*

Los tres proyectos aquí presentes, se vinculan a la situación B y poseen también relación con sectores urbanos. Los proyectos cercanos los hemos ubicado en situación A-rural y en la situación B.

Lo característico de esta orientación es la nitidez de la opción política, siendo esta opción la que permite perfilar y definir la estrategia educativa. DIMED expresa bien esta referencia de base: «Para nosotros la educación popular se sitúa al interior y en función de la lucha popular por construir un proyecto alternativo de sociedad y de hombre (...). Por esta razón, la educación popular debe estar determinada por el desarrollo de la lucha de clases. Ha de estar influida por ella y, a su vez, dar su aporte al desarrollo de la misma». En suma: «el proyecto de educación popular es prioritariamente un proyecto y una tarea política antes que ser simple y estrictamente pedagógico».

Situada la educación como aporte a la lucha, su función más específica es que el trabajo educativo (alfabetización) o de apoyo a la resolución de problemas (vivienda, trabajo), conduzca a afianzar la organización política y el poder popular. Así:

- «Para lograr la transformación de la sociedad actual hacia una sociedad nueva, es necesario construir y reforzar la organización de la clase popular». «Es en este proceso de construcción de la organización popular, donde ubicamos la educación popular».

- «Impulsar ampliamente la educación popular como un instrumento que ayude a desarrollar la conciencia de clase de los sectores populares e impulse su organización gremial y política dentro de un contexto popular y anti-imperialista». «Esta educación busca la consolidación del poder popular como instrumento para realizar su proyecto político».

- Se promueve la auto-organización de las masas, ya que la «fuente del poder no es la ley sino la iniciativa de las masas populares mismas». «Las organizaciones que constituyen este poder popular (cooperativas y sindicatos)

son: a) órganos de lucha y b) organizaciones de clase, es decir, que pertenecen verdaderamente a la clase obrera y a las clases populares».

Otra característica de esta estrategia es la relevancia que adquiere el marxismo en cuanto teoría capaz de proporcionar al sector popular una claridad sobre su situación y sobre la dirección de su lucha. De este modo, se busca «instrumentar a las clases trabajadoras y a los sectores populares con la teoría del socialismo científico». En otro caso, se señala la necesidad de que se constituya al interior del movimiento de masas una vanguardia «para darle una orientación a más largo plazo» y es en el proceso de formación de esta vanguardia donde la iniciación al materialismo histórico será importante para «hacerlos descubrir la vinculación entre los diferentes problemas (y) distinguir los problemas principales de los secundarios».

El gran atractivo de esta orientación es su claridad estratégica; se presenta como portadora de una dirección en la cual enmarcar la educación popular, de modo que ella pueda contribuir inmediatamente a la acumulación de fuerzas necesarias para la transformación de la sociedad.

Su límite se hace manifiesto cuando son planteadas las preguntas acerca de, ¿cómo se recoge la participación y la expresividad popular en esa dirección? ¿Cómo influyen los distintos grupos y sectores populares en la construcción del proyecto? No se trata de interrogantes que introduzcamos artificialmente, sino que fluyen de los mismos textos en los que se expresa esta estrategia de poder popular.

En concreto, el CEP levanta explícitamente un conjunto de dudas: «¿Cómo hacer para que estos militantes se apropien realmente de la teoría, de modo que ésta sirva en la lucha? ¿Qué pedagogía utilizar? (...) ¿Se trata de una teoría que ‘penetra’ desde el exterior o de una teoría que se desarrolla en la lucha de Masas? (...) ¿Puede ser que se trate de las dos cosas a la vez, con una diferencia de acento según la coyuntura?» En relación a estas dudas se plantea la necesidad de evitar «dos peligros»: el populismo que «hace cualquier cosa con tal que movilice a mucha gente (...) y renuncia al trabajo de educación» y el vanguardismo que sólo trabaja con «los elementos avanzados». En medio de la duda se asienta un principio: «la clase obrera y las clases populares, en sus relaciones con el partido, no son simples instrumentos materiales del cambio social. Los trabajadores son y deben ser protagonistas conscientes. Parafraseando a Gramsci, se podría decir que lo que hace el partido es reconciliar al pueblo con su propia cultura, renovando y haciendo crítica una

actividad intelectual preexistente» . En todo caso, se reconoce la existencia de las «propias debilidades teóricas». sobre todo en relación a una «teoría de la organización», y se deja un par de preguntas abiertas a una profundización posterior: «¿qué vanguardia desarrollar? ¿Qué tipo de partido edificar?».

El límite aludido se manifiesta también en el tratamiento de la relación educación popular-cultura popular. La referencia a la cultura popular está presente en el momento de plantearse objetivos («la educación popular debe buscar también que las clases trabajadoras y los sectores populares creen y desarrollen su propia cultura» o «valorar la propia experiencia como el mecanismo principal del aprendizaje permanente» . Más aún, se alude a la necesidad de «compenetrarse con la situación de los sectores en que se trabaja» y, de «partir de la vida cotidiana», precisamente como un recurso que «permite superar el discurso ideológico y el clisé que suplanta a la realidad por el esquema». Sin embargo, a través de los textos de estos proyectos, estas proposiciones no toman, cuerpo, más bien se percibe que no se toma suficientemente en serio la cultura y experiencia popular, o al menos, que no posee mucha importancia la significación precisa y la interpretación que los grupos populares otorgan a su vida y experiencia. Así, por ejemplo, el texto del CEP al sentar el principio pedagógico que llama a partir de la vida de los participantes, hace sugerencias concretas en las que lo cotidiano parece más bien un pretexto: «Es posible desmontar toda la superestructura social partiendo del hecho de que muchas personas van a misa (rol de la Iglesia en la sociedad), escuchan la radio (rol de los medios masivos de comunicación). Es posible introducir también el concepto de infraestructura y de explotación capitalista a partir de ciertas preguntas como: en la fábrica que usted trabaja ¿qué posee el patrón? Las máquinas pertenecen al patrón, pero -en realidad- ¿a quién deberían pertenecer?».

Tal vez lo que explica este modo de ver las cosas es una concepción que tiende a dividir radicalmente la sociedad en dos; no se trata de la presencia del conflicto y de la lucha de clases, sino de una particular comprensión del mismo que podríamos llamar «geográfica». En la sociedad existiría un conjunto amplio de organizaciones e instituciones que no son otra cosa que brazos o tentáculos del poder de la clase dominante, y no lugares donde, con más o menos posibilidades, se está librando una lucha de clases en diversos terrenos, también en el cultural. Esta misma separación se aplica a las ideas, (correctas-incorrectas), a las prácticas sociales (populares-antipopulares) y, por supuesto a las ideologías. En concreto, la tarea de concientización es descrita como «un desbloqueo ideológico consistente en un desenmascaramiento sistemático de

la imagen falseada de la realidad, creada e inoculada por las clases dominantes a los explotados» .

Finalmente, este límite retoma una tercera forma de expresión en relación al problema de la efectividad de la educación popular planteada. El relato de la experiencia del CEP) muestra que -en un marco de movilización social- existiendo, por una parte, apoyo externo y por otra una comunidad con problemas graves y apremiantes (por ejemplo: pago abusivo por sus viviendas) se da pronto una unión de las personas y una acción colectiva para responder a la situación. «Pero» -señala el documento- «permanecer acá es insuficiente: el equipo del Centro percibió, poco a poco, el peligro principal (... ): que las personas se acomoden una vez que sus primeras reivindicaciones están satisfechas (por ejemplo: la obtención del terreno o del empleo)» (...) «¿Cómo resolver el problema? (...) ¿Cómo hacer reflexionar, hacer tomar conciencia a la gente, de estas cuestiones de un modo durable?». Nos parece posible traducir estas interrogantes en otras ¿cuál es el camino que deben recorrer sectores atrasados, sobre-explotados, analfabetos para poder incorporarse activamente a la lucha política? ¿Cuál es la contribución específica de la educación popular a este camino?

Resumiendo: esta estrategia tiene el mérito de subrayar algunas metas centrales de la educación popular: su inscripción en la lucha por la construcción de una sociedad alternativa; su contribución a una organización popular fuerte. Sus límites -a lo mejor proceden de una reflexión insuficiente sobre las mediaciones que las metas anteriores tienen a nivel del desarrollo de la subjetividad popular.

## *6. Observación sobre educación popular y política*

Volvamos a considerar los proyectos a la luz de la concepción de la política que se vincula a través de su práctica educativa. De partida insistimos en que se vislumbra a través de los proyectos un doble impulso que no llega a sintetizarse.

De una parte, y como acabamos de verlo en el punto anterior, existe una matriz política más clásica que opera fundamentalmente bajo el entendido de que la acumulación de fuerzas necesarias para revertir la situación de dominación, es un problema de organización coherente y unitaria de los sectores populares en un movimiento popular. En esta lectura se tiende a valorar la exis-

tencia actual de un germen o inicio importante de esta organización popular (el o los partidos obreros) y se subraya la importancia de que la educación popular vincule sus acciones y las organizaciones de base que puedan surgir de ellas, a ese núcleo existente y más adelantado. Junto a lo anterior, importa, también, formar políticamente a los dirigentes que surjan de las actividades de educación popular para que posean la visión del cambio común al movimiento, la teoría política (el materialismo histórico).

De otra parte emerge, coexistiendo con lo anterior sin llegar a levantarse como alternativa y sin negarla, una matriz política que posterga el problema de la organización unitaria. Se insiste más bien en que la educación popular realice en el presente un trabajo lento, en profundidad, que vitalice la organización en la base, profundice en su significado y examine, desde allí, el problema de las características que debería poseer una organización unitaria que sea capaz de una convocatoria amplia y de una respuesta masiva a la misma.

He insistido en que los impulsos o vertientes coexisten. De hecho, los proyectos que se pueden caracterizar más claramente en uno u otro polo suelen contener, en sí mismos, interrogantes o auto-críticas que los acercan a polos opuestos. Señalamos ya que los proyectos portadores de la última orientación responden, a trazos gruesos, a la matriz clásica y se imponen interrogantes e imperativos de acción que remiten más bien a la segunda matriz («de base»). Por otra parte, proyectos más cercanos a esta segunda matriz también son planteados con cautela y hacen ver que creer en un proyecto alternativo que surja sin mediaciones de los grupos de base es idealista. Cabe, con todo, llevar más allá la caracterización polar para tratar de exponer mejor el problema. Tal vez, se entiende mejor esta doble matriz si la ilustramos con referencia a algunos temas específicos:

a. El marco teórico, la estrategia política, la caracterización del enemigo principal suelen ser claros en la primera (matriz clásica). Se busca insertar la educación popular en esa estrategia. En la segunda (matriz de base) hay un privilegio de la práctica actual. El marco teórico y lo que él supone es más bien una resultante que se considera importante, que falta y que se quiere extraer de lo que se está haciendo y se va aprendiendo de esa práctica.

b. En la segunda se impone con más fuerza el problema del conocimiento de la realidad popular, de la cultura popular. Es obvio que no se busca un conocimiento de corte académico, sino una perspectiva de transformación y superación de una realidad de dominación; parece subyacer un juicio de inadecu-

cuación de las teorías políticas clásicas frente a la realidad de los sectores populares de América Latina, o al menos, un énfasis en la necesidad de una «traducción histórica» de las mismas para que ellas no resulten en una imposición externa a las vivencias y a la cultura de estos grupos.

En otros términos, en ambos casos se camina tras la constitución de un proyecto histórico del cual el pueblo debe ser sujeto. Prima en un caso el perfil del proyecto y en el otro la constitución de este sujeto. En esta línea, es clave para la segunda matriz la propuesta de favorecer la expresividad social de los sectores populares y las temáticas conexas que hemos encontrado: los sectores populares se encuentran hoy silenciados, el objetivo de toda acción liberadora debe pasar por la recuperación de su palabra, de su expresión. Ello implica la necesidad de una rearticulación interna de tal palabra, de una comunicación entre los mismos sujetos populares, y de ellos, en su conjunto, con el resto de la sociedad.

## V. RELACION EDUCATIVA Y PARTICIPACION

La educación Popular comparte una meta que busca apoyar la conciencia colectiva y la organización de los sectores populares. Se perfila así como una práctica específicamente educativa, pero inserta en una perspectiva política de transformación radical de la sociedad que quiere avanzar, para actualizarse, hacia la constitución de un sujeto político y de un proyecto histórico nacional alternativo. Hemos visto cómo meta y práctica no son independientes ni de los contextos sociales, ni de las significaciones que los diversos sectores sociales dan a sus vidas en ellos. Más concretamente, ha sido posible visualizar cómo la educación popular se despliega en orientaciones y estrategias específicas que guardan correspondencia con coyunturas de la lucha cultural, con las situaciones de los grupos sociales y con los énfasis particulares con los que éstos se leen. Con todo en este marco de identidad de metas y diversidad de prácticas, ha destacado la búsqueda de la participación social como un rasgo compartido y distintivo de la educación popular.

Ella se aprecia, de hecho, como el medio más adecuado para contribuir a la meta que se comparte: la organización popular y la conciencia crítica. A través de la participación de la educación popular se quiere anticipar, comenzar a vivir hoy, el tipo de alternativa social que postula una sociedad más solidaria y más igualitaria.

## *1. Una nueva relación educativa y sus escollos*

La relación educativa fue planteada en el pasado como una relación de autoridad: «maestro» era aquél que poseía el conocimiento y, además, el criterio y la prudencia para enseñar aquello que era digno de conocerse. Las críticas a esta manera de concebir y practicar la educación han sido pertinaces. Las conocemos, las compartimos. En contraposición, se ha hecho común entre nosotros la búsqueda de un nuevo tipo de relación educativa que niegue la verticalidad de la relación anterior, sitúe al educando como sujeto activo de la educación y defina la educación como un diálogo de culturas. No cabe insistir en lo anterior. Cada proyecto lo hace. Se diría que esto es algo adquirido. Está planteado un nuevo tipo de relación educativa donde sobresale la importancia de la participación de los educandos en el proceso educativo, la negación de todo tipo de manipulación por parte de los educadores, la búsqueda de una creación de cultura que respete la cultura popular y que tome pie en los problemas reales y en la práctica de los grupos participantes. Ahora bien, varios son los problemas que esta nueva concepción educativa enfrenta en su desarrollo.

a. En un proyecto se encuentran, al menos, dos tipos de sujetos que poseen características distintas entre sí. Nos referimos a los participantes «beneficiarios» de los proyectos, en concreto a campesinos, pobladores, obreros y a los participantes «educadores» (técnicos, promotores). Estos segundos suelen ser agentes externos a la comunidad, muchas veces, funcionarios de instituciones (privadas o públicas) con una formación escolar o académica de nivel superior. La relación educativa entre ambos tipos de participantes es el centro vital de este tipo de proyectos, pero es también una relación preñada de problemas y ambigüedades. En efecto, la relación posee un tono positivo, por cuanto los sectores populares participan motivados por el interés genuino de mejorar su situación y los agentes externos lo hacen con una voluntad de colaboración. Sin embargo, la asimetría de la relación puede trastocar las buenas intenciones. De hecho, se trata de sujetos ubicados en forma diferenciada frente al poder, al saber y al dinero; del encuentro de dos mundos culturales, portadores de concepciones, órdenes de valores, costumbres y tradiciones diferentes. Situaciones todas que pueden transformar imperceptiblemente la colaboración en manipulación, la mejoría buscada en sometimiento, la educación en dominación cultural.

Pensar en estas condiciones, los proyectos como espacios de participación, lleva a plantearse el problema de cómo se logra una definición común del

proyecto, de modo que esa participación sea posible. De hecho, la existencia de una finalidad compartida, que guíe el proyecto y convoque por igual al conjunto de los autores, es primera manifestación clara de participación y la condición de posibilidades de una participación más plena y permanente.

Ahora bien, esta afirmación es portadora de un doble significado. En un primer nivel es un hecho. En efecto, la existencia de un proyecto que funciona, que posee actividades en las que participa, voluntariamente, un grupo de personas, indica que esas personas comparten lo que el proyecto busca. Sin embargo, este acuerdo puede ser un consenso pasivo; los participantes aceptan acríticamente la finalidad del proyecto, teniendo fe en que los promotores del proyecto «saben» lo que es bueno para ellos. Es preciso plantear un segundo nivel de significación para la «finalidad compartidas, ella debe ser entendida no sólo como un hecho, sino fundamentalmente como una meta a conseguir. Descontados los proyectos que nacen como expresión autónoma de la organización de un grupo popular, se está frente a un número importante de proyectos que buscan servir al sector popular, pero que surgen por iniciativa de personas o instituciones ajenas al sector. Es preciso entender este surgimiento como la proposición de dar cuerpo a un proyecto que se constituirá en plenitud si -y sólo si logra ser redefinido a través de un diálogo negociador creativo entre los agentes externos y los participantes «beneficiarios». En este caso, se estará camino hacia un consenso que podrá ser calificado de activo; se estará en presencia de una finalidad realmente compartida o que busca, y de ahí el término «meta», ser progresivamente compartida.

b. Vistas las cosas desde el polo «educador», este camino no es fácil. La concepción tradicional, junto a sus errores, poseía la claridad de lo establecido, había una finalidad clara y un procedimiento claro al interior del cual los actores tenían delimitados sus roles y responsabilidades. Con el cambio, esta seguridad se pierde. El énfasis en lo activo-participativo del proceso nubla la finalidad buscada; más aún, es fácil ligar, aún sin darse cuenta, la búsqueda de una finalidad, de una meta a conseguir, a la idea de manipulación que se rechaza.

Los educadores, por resaltar su carácter de compañeros y de facilitadores del aprendizaje, a veces pierden pie y son incapaces de redefinir su lugar y responsabilidad al interior del proceso. Negada la «educación bancaria», la trampa de la «no-directividad» se acerca peligrosamente y con ella el riesgo de que la educación popular pierda su fuerza de lucha cultural. El desafío sigue siendo la necesidad de enfrentar juntos, educadores y educandos, un mundo

de dominio e injusticia, y de contribuir juntos, aportando cada quien lo mejor de sí, a las respuestas de hoy y las perspectivas de mañana.

De hecho, la misma convicción acerca del respeto que se debe tanto a las personas y grupos como a sus ideas, cultura y formas de enfrentar el mundo, tiende a poner en la sombra y a no expresar suficientemente otro convencimiento. Me refiero al hecho de que un educador siempre ve su intervención como un aporte para el grupo, siempre se atribuye un conocimiento mejor que quiere comunicar o una forma de conocer y determinados instrumentos que cree poseer y busca transferir.

Esto se da en todos los planos, ya sea que se busque una conciencia crítica, ya alfabetizar, ya una capacitación técnica. Más aún, a través de este conjunto de actividades, el educador es, también, portador de un proyecto social y de una nueva manera de vivir que quiere ver realizados algún día y que espera sean compartidos por los educandos. Es importante partir de este hecho para plantearse con realismo el problema de la participación; dejarlo en la penumbra no ayuda a superar manejos de manipulación y puede contribuir a que el carácter participativo de los proyectos se transforme, de hecho, en una táctica de conducción.

Paulo Freire enfatiza la relación democrática (nadie educa a nadie) y, al mismo tiempo, entrega al educador un rol preponderante en la fase de investigación temática y de programación. Estos últimos aspectos de la obra freireana han sido menos divulgados, lo que puede estar al origen de algunas ambigüedades de la práctica actual.

Por otra parte, Freire insiste en el diálogo mediado por la realidad (relación conciencia-mundo), lo que parece una pista fecunda de resolución del problema, pero que no ha sido tampoco retomada y elaborada suficientemente.

## *2. El origen de los proyectos*

Los escollos recién descritos nos llevan a proponer la necesidad de conceptualizar los proyectos como «espacios» de participación que llegan a ser progresivamente proyectos participativos para los sectores populares, pero también para los educadores. A ellos cabe una responsabilidad y un aporte concreto en esta tarea de descubrir cauces de participación viables en el mar-

co social, interpretativos del ser, adecuados a los intereses del grupo popular y desafiantes en sus proyectos de futuro.

Parece oportuno concretizar esta propuesta a través de algunas consideraciones sobre el origen de los proyectos, ya que en torno a él suelen haber posturas extremas y contrapuestas-. hay la inclinación a valorar sólo lo que surge directa y espontáneamente de los grupos populares y, también, el peligro de momentos de pragmatismo (vestido de realismo político) en los que se postula la necesidad de difundir eficazmente lo que aporta solución a los problemas populares.

Se ha dicho: «los proyectos no se hacen, se descubren» y habría, al menos, dos modos de concebir este descubrimiento y de caminar hacia él. Una veta consiste en un dinamismo existente en la comunidad al servicio del cual se ponen los recursos técnicos y de otra índole que el proyecto posea. Otra alternativa es que, partiendo del conocimiento del grupo, de su cultura, de sus condiciones de vida, el proyecto se presente como una proposición de acción que tiene la pretensión de interpretar aquello que el grupo está buscando. En este caso, si realmente se logra ser intérprete y el grupo en cuestión «descubre» en el proyecto una respuesta a su situación y un cauce para la práctica, que no había logrado darse en forma autónoma, el proyecto emergerá de esta participación con una fisonomía inimaginable para el grupo externo que lo propuso y este grupo lo «descubrirá» a su vez. Los informes de los proyectos que comentamos nos muestran en diversos niveles y grados este enriquecimiento que, en algunos casos, llega a señalar como primordial lo que en un comienzo no lo era y, tal vez, una de las limitaciones de varios de ellos es el no comenzar con más precisión estos cambios.

La clave, por tanto, parecería estar en que el tipo de relaciones sea tal que preserve el carácter del proyecto como espacio de participación. Esto es más relevante que el mismo origen del proyecto. De hecho, podría darse un proyecto que procede de la comunidad, pero que al entrar en contacto con especialistas, requeridos para su desarrollo, éstos se lo apropian, perdiendo la comunidad el control del mismo. También podría darse un caso contrario, en el cual un grupo externo logra proponer un proyecto con el cual la comunidad se identifica y en el cual participa activamente.

Ahora bien, suponiendo que estamos admitiendo que un grupo externo esté en condiciones de proponer un proyecto que puede llegar a ser un proyecto propio (y no impuesto) de una comunidad, dando pie a una participación

responsable de la comunidad en las diferentes decisiones y acciones del mismo, es preciso hacer algunas advertencias sobre las características y condiciones de esta «proposición». En primer lugar, cabe advertir -y los diversos proyectos son prueba de ello- que se trata de una intervención necesaria y justa. La sociedad ha luchado por siglos para convencer a los sectores populares de su inferioridad, de su atraso cultural; la opresión ha logrado provocar, muchas veces, sometimiento y pasividad. Reaccionando frente a esta situación, si bien es cierto que los proyectos pueden convertirse en una nueva extensión de la invasión y la manipulación, también es cierto que pueden consistir en una oportunidad que facilite el camino de la liberación. Sin embargo, no puede tratarse de cualquier intervención. El origen de esta proposición no podrá ser una mera idea «genial» o la buena voluntad de un educador, sino que debe proceder de una elaboración que encuentra su materia prima en la actividad práctica de los sectores populares. Son los problemas y principios planteados en esa actividad los que serán elaborados por los educadores en una proposición. Finalmente, debe tratarse de una proposición crítica, en el sentido de que busque una forma de proponer que sea una incitación a reelaborar, un desafío a hacer propio y a poner lo propio en aquello que se propone.

Los procedimientos más recurrentes en los 15 proyectos para ajustarse a estas exigencias son la investigación temática en la línea de Paulo Freire y la definición del proyecto mismo como proceso de investigación-educación.

### *3. La participación en los 15 proyectos*

Pese a la importancia que la participación tiene en cada uno de los proyectos, al momento de dar cuenta de cómo se vive, se desarrolla e implementa esta participación, uno se encuentra con dificultades. Las observaciones al respecto no son muy concretas, en los informes y no son fácilmente comparables. Si alguien preguntase, por ejemplo, qué proyecto es más participativo, habría que responder que todos lo son, pero de modo distinto. Buscaremos ilustrar esto a través de un conjunto de observaciones sucesivas.

En relación al inicio u origen de los proyectos, la situación es variada. Se da el caso límite en el que una comunidad organizada se acerca a un investigador y solicita un proyecto. Nos referimos al proyecto Mapas Parlantes. Con todo, cabe consignar que esta «petición» surge porque existe una confianza

anterior de la comunidad en el investigador, la que tuvo su origen «en la publicación de la obra del dirigente páez Manuel Quintín Lame, editada en 1971».

Otro caso singular es el proyecto KORPA que nos relata el rol clave que tuvo en su origen un maestro rural que se acercó a una institución a señalar la conveniencia del proyecto.

Ahora bien, la situación típica respecto al origen es que los proyectos surgen muy ligados a iniciativas de instituciones, grupos u organismos externos al sector popular. Más aún, en todos los proyectos la participación de agentes externos ha sido fundamental para la implementación de los mismos.

Sobre la participación del sector popular en la administración de los proyectos los informes son poco explícitos. En Mapas Parlantes el proyecto se efectúa hasta con aporte económico de la comunidad. En KORPA se constituye un comité, integrado en su mayoría por campesinos, el cual dirige el proyecto, asumiendo las instituciones externas un papel de apoyo y asesoría. En el Modelo MACAC. hay una participación de las organizaciones indígenas a través de representantes en organismos tales como el Consejo Nacional de Alfabetización y la Oficina Nacional de Alfabetización; además, estas organizaciones tienen injerencia en la designación del personal de alfabetización (promotores, capacitadores, monitores). Ahora bien, si se observa el tipo de trabajo de la mayoría de los proyectos, se puede señalar que tienen un estilo de trabajo flexible que permite la incorporación activa de los participantes en su marcha y conducción. En concreto, la unidad operativa de la mayoría de los proyectos (11 casos) es un grupo de base constituido voluntariamente. Generalmente, esos grupos eligen sus autoridades y a aquéllos que, entre ellos, van a asumir el rol de monitores o educadores de base. Además, muchos de los proyectos buscan que estos grupos den lugar a organizaciones de base de carácter permanente y autónomo. Así, por ejemplo, de las unidades de alfabetización, nacen los Centros de Educación Popular. En otros casos, sin que exista una intencionalidad clara al respecto, esta pervivencia de grupos en las comunidades también se logra.

Es, tal vez, debido a esta misma flexibilidad, presente tanto en los contenidos culturales que los proyectos aportan, como en las acciones concretas, que se espera un eje central para que la participación se exprese y crezca. Los proyectos pueden mostrar una gran variedad de actividades, desarrolladas autónomamente por los participantes, sin que ellas hayan sido programadas previamente. Este hecho es presentado por algunos informes como uno de los

signos de que la participación se logró. Así, puede verse que Autodidactismo Solidario, proyecto destinado a la educación básica de adultos, señala cómo diversos grupos enfrentaron problemas de nutrición, desarrollaron autoservicios médicos, enfrentaron cooperativamente problemas de consumo y producción, entre otros,. La evaluación del proyecto PPH contiene una enumeración de más de 30 actividades distintas, tan variadas como participar en programas de radio, organizar cursos de tejido o construir una sede comunitaria. Hay que aclarar que en muchos casos la participación lograda a través de las actividades involucró no sólo a los participantes directos en los proyectos, sino a muchos otros miembros de las comunidades en las que éstos se desarrollan.

Pese a que no es fácil documentar el punto, parece claro que la forma concreta que adquiere la participación guarda una relación estrecha con las situaciones culturales en las que viven los grupos. Así, ella es más factible en grupos donde existen lazos comunitarios fuertes, pero es mucho más difícil cuando los participantes se encuentran atomizados y carecen de una identidad cultural fuerte al iniciarse un proyecto. En estos últimos casos el proceso es más lento; la primera etapa de un proyecto consistirá en establecer las condiciones para que el proyecto emerja fomentando la expresividad de los sujetos, descubriendo temas y tareas.

En situaciones represivas y actuando con grupos marginados, en un ambiente opresivo y de temor, se ha llegado a plantear que la participación en proyectos de educación popular puede adquirir una función «terapéutica». Desde otro ángulo, los obstáculos específicos que surgen en distintas situaciones varían. Por ejemplo, mientras en unos casos se posterga la actividad de alfabetización, ya que la voluntad de tener acceso a ella no existe en las comunidades, en una situación distinta, el Proyecto CIPCA afirma: «... en el marco histórico en que nosotros desarrollamos el proceso de alfabetización, la etapa de motivación en cuanto al momento de captar y lograr el interés del educando, pierde su pertinencia. Una serie de razones coyunturales históricas hacen que el campesino perciba la necesidad de saber leer y escribir. Su ignorancia ha permitido el despojo anterior y muchas dimensiones de la explotación actual. Quiere aprender. Quiere que sus hijos aprendan».

#### *4. Recursos para la educación participativa*

De acuerdo al análisis realizado, parece posible concluir que los proyectos pueden definirse como canales, medios o espacios en los cuales y a través de

los cuales se busca la participación. Se trata, muchas veces, de espacios cruzados de ambigüedades, en los que la meta puede desdibujarse pero que, en suma, representan caminos de progresiva participación. Así, en forma clara y honesta, un informe señala: «El valor positivo que aparece en el conjunto del proyecto es que los promotores han tenido en él mayor y mejor parte que en (la etapa) anterior. Si en conciencia todavía no se puede decir que la acción en la zona es cosa suya, sí por lo menos se sienten responsables que ellos son los instrumentos más adaptados para la transformación de su realidad».

Ahora bien, los proyectos en cuanto espacios de participación ponen en juego un conjunto de recursos metodológicos para que esta relación educativa dialogal, democrática y basada en la problemática real del sector popular, opere realmente.

#### *4.1. Los promotores populares*

Se han dado muchas razones para preferir promotores salidos del medio a educadores externos. Se identifican más fácilmente con los particulares, logran una mejor «comprensión» de la comunidad y mayor comunicación con ella, muestran más eficacia pedagógica. Dentro de los argumentos en favor de una opción pro-promotores de extracción popular, cabe señalar dos que tienen relación directa con la participación y que permiten afirmar que la preferencia por este tipo de promotores constituye, de hecho, uno de los medios a través de los cuales los proyectos buscan convertirse en espacios de participación popular real.

En primer lugar, es común pensar que lo vivido, aprendido, avanzado -en una experiencia limitada en el tiempo y con apoyo externo como un proyecto, permanece en la comunidad precisamente a través de los promotores. Ellos se constituyen, mediante su acción, como representantes de un liderazgo que se legitima y enraiza en las comunidades, posibilitando una participación que trasciende el marco del proyecto: la «capacitación de grupos de promotores permite asegurar un funcionamiento mejor de las organizaciones de la comunidad.

En segundo lugar, suele afirmarse que los monitores o promotores populares poseen mejores condiciones para pedir, suscitar y asegurar la participación al resto de la comunidad. Así, el modelo MACAC postula que «los recursos humanos, al ser de extracción indígena, están más capacitados cultural,

social y políticamente para participar en la conducción y realización del programa de alfabetización» El informe del proyecto KORPA, por su parte, constata que «ofrece mucha esperanza a los promotores que se entregan a su trabajo, que pueden tomar la palabra en cualquier reunión, que no quieren estar ellos solos tomando decisiones ni administrando dinero, y sobre todo que confían en sus vecinos porque saben las fuerzas que su raza tiene guardadas» y asienta sobre esta base su perspectiva de futuro, proponiéndose intensificar «la formación técnica, organizativa y cultural -de las comunidades por medio de promotores campesinos».

Los promotores o monitores suelen recibir una capacitación inicial, a través de un período corto, que es seguido por una capacitación en la acción misma a través de «talleres», jornadas o reuniones de coordinación en los que se analiza la práctica, se sistematiza la experiencia y se prepara -en grupo la acción futura.

Respecto a la orientación específica de la capacitación, es posible distinguir dos posiciones o énfasis:

a) En algunos proyectos se plantea la capacitación de los monitores como un período de problematización de la realidad y de toma de conciencia que les permita asumir un liderazgo en la comunidad. De alguna manera, los promotores viven antes, en forma intensa y profunda, un proceso semejante al que van a inducir en los grupos de base. Las características generales de la pedagogía de capacitación se asemejan a lo buscado por los proyectos: pedagogía grupal, análisis crítico de la realidad, sistematización, proyección y ejecución de acciones comunitarias. En algunos casos hay mayor insistencia en contenidos tales como pedagogía, trabajo en grupos, análisis sociopolítico y económico. Esta capacitación posee el interés práctico que los promotores experimentan y llegan a dominar el material didáctico que utilizarán con los grupos.

b) El segundo énfasis se centra en este último aspecto. Lo central en la capacitación es el manejo de los instrumentos o materiales (juegos, folletos, láminas). El promotor vivirá el proceso educativo (análisis de la realidad, búsqueda de su transformación) en el diálogo que se dará en el grupo de base. Se nos advierte, eso sí, que se trata de una diferencia de matices. «De hecho no se concibe un aprendizaje solamente en manejo de técnicas instrumentales, esto es, carente de todo elemento de análisis crítico y problematizador».

El proyecto Familia Rural sintetiza bien la estrategia de implementación educativa que hay tras este «recurso» a promotores de base. Salvando distintos grados de participación de la base en la iniciación del programa, la voluntad de constituirse en educador es propia del grupo gestor de la experiencia(...). La relación dialógica es buscada por el equipo central del proyecto, siendo su destinataria la comunidad campesina de base. El rol del promotor de base (...) sería (...) el de mediatizador entre los grupos de base y el equipo central del programa. Especialmente en el inicio de la experiencia, su labor consistirá básicamente en conducir los estímulos diseñados por el equipo central (salvando, nuevamente, distintos grados de participación de la base en su elaboración) hacia el grupo de base, para luego comunicar a aquél las reacciones de éste. A medida que se acentúa el carácter dialógico de esta relación disminuye su calidad de estímulo respuesta y el monitor irá adquiriendo naturalmente un liderazgo que desplazará paulatinamente el rol del equipo central.

#### *4.2. Los materiales educativos*

Recién constatamos la implementación, a través de muchos proyectos, de un diálogo educativo entre un grupo gestor y las comunidades concretas, «mediado» por los promotores populares. Los materiales constituyen, de hecho, otro soporte básico de esta relación mediada. El hecho de que las distintas acciones de los proyectos dan lugar a relaciones entre grupos, que utilizan o se apoyan en materiales educativos. Ya dijimos que en el proceso de capacitación (relación equipo promotor con promotores de base) los materiales ocupan un lugar central; este hecho, que es obvio para la actividad de educación como tal, (relación promotores-grupos de base), también suele estar presente en la relación que estos grupos establecen con las respectivas comunidades. Hay casos en los que el proyecto contempla, desde el inicio, determinados materiales para esta última relación hacia la comunidad; posee materiales que los promotores reparten para que los participantes los trabajen, aunque en otros casos éstos surgen en el proceso (periódicos comunitarios, material de instrucción sobre salud, nutrición, técnicas agropecuarias, derechos de la comunidad, entre otros).

En este sentido, podemos señalar que el origen de los materiales es múltiple. El caso más corriente es que sea el mismo equipo promotor del proyecto, el que, después de una interacción con la comunidad (que suele tomar la forma de investigación-acción, de investigación temática), proponga los materiales o una primera versión de ellos que será revisada y mejorada con los promotores.

Se dan también experiencias en las que los materiales son creados por grupos populares en proyectos de investigación participante. No es raro que se utilicen, tal cual o modificados, materiales que han sido creados por otros proyectos.

Ahora bien, el uso de materiales educativos se basa en un conjunto de razones y supuestos que conviene señalar.

- Se parte de la base de que la relación educador-educando no es la tradicional. No hay profesor. Se quiere una interacción educativa caracterizada por relaciones sociales horizontales, Democráticas, solidarias. El supuesto es que un material permite más fácilmente la participación, la expresión, la crítica, ya que con él se evita la presencia de un educador profesional y basta el monitor de base. Se acentúa también el valor «motivador» de los materiales, ya por sus características (colorido, formas, novedad), ya porque coloca a las personas en una situación grupal y participativa. En relación al conocimiento, parece más fácil que se dé una actitud inquisitiva, de búsqueda, de aprovechamiento y de complementación mutua del saber de cada uno.

- En esta línea, es común que los materiales «representen» (codifiquen) situaciones cotidianas de los sujetos con vistas a operar como un elemento que busca promover la autoconciencia y la problematización. Además, permiten aportar la información, sin entregar recetas, soluciones, opiniones; es el grupo el que tiene que elaborar respuestas. Finalmente, se señalan razones a favor de los materiales en relación a su poder multiplicador, por cuanto permiten llegar a más grupos y puestos que pueden dar lugar a que los mismos grupos de base -o los monitores- repitan las experiencias.

Entre las principales dificultades de los materiales se señala que ha sido ardua la complementación de aquellos elementos que motivan a que los grupos de base problematicen su realidad y aquéllos que intentan comunicar un contenido claro. Aunque hay conciencia de la importancia de ambos aspectos, en la práctica muchas veces aparecen como excluyentes. No se entregan contenidos para no caer en el peligro de entregar recetas y, por otro lado, cuando se entregan, la misma eficiencia necesaria a esta comunicación lleva a no acompañarla de elementos suficientes de problematización.

Los materiales reseñados a través de los 15 proyectos son variados. En concreto, las diferentes experiencias de alfabetización han hecho esfuerzos bien logrados. Es sorprendente la variada creatividad de proyectos. Aquí, y

para complementar las observaciones ya hechas, expondremos dos ejemplos extraídos de los proyectos números uno y ocho .

a. El proyecto Mapas Parlantes representa un caso especial en relación a su origen, como proyecto, y, también, por el origen y la particularidad del instrumento de apoyo educativo utilizado. Analicemos esta doble originalidad:

El proyecto nace de una petición expresa de los paeces: quieren que se elabore un material que sirva para la educación política de las comunidades. A este nivel era común el empleo de la literatura nacional e internacional, generalmente apreciada, pero este tipo de materiales y de discursos no llegaba a la población indígena, sólo se interesaba en los planteamientos que rondaban en torno a su propia realidad. «. . . persistía una búsqueda de una interpretación propia y de nuevas directrices a su acción colectiva que fueran acordes con su desarrollo histórico». En concreto, se pedía «ayudar a los paeces a reconstruir -desde su punto de vista- el proceso por el cual han atravesado, así como la relación real que hoy en día tienen con la sociedad global». Respondiendo a esta demanda, se produjo en común, dentro de la relación paciente y continua de colaboradores externos y de las comunidades mismas, un primer trabajo: Historia política de los paeces (1977). Aquí comenzó una búsqueda que desembocó en el proyecto actual. El problema era, ¿cómo comunicar esta «Historia» a las comunidades? «La forma escrita de la cartilla elaborada constituía una dificultad (...). Se adoptó entonces el sistema de cursillos orales, pero éstos (...) tienen sus limitaciones. Lo que se requería era un soporte material, más material que la palabra escrita u oral y que debería ser (...) manejado libremente por ellos en las precarias condiciones de su existencia cotidiana. Uno a uno fueron desechados los sistemas utilizados en otras oportunidades (historietas, sonoviso, cine) (...) porque su naturaleza de ayudas visuales no se compaginaba con el requerimiento de un mecanismo que permitiera a los indígenas recrear objetivamente el proceso y la realidad de su pueblo».

«Finalmente, los indígenas mismos nos señalaron un camino al solicitar-nos ampliaciones del mapa «el país páez» que ilustra la cartilla ( ). Ampliaciones utilizadas por propia iniciativa como elemento de convicción en su lucha de recuperación de tierras». Sobre esta experiencia se crean los mapas ilustrados a través de los cuales las comunidades conocen y comentan su historia y tienen la posibilidad de aportar lo que ellos saben, de corregir, de sugerir preguntas no respondidas por los murales, abriendo nuevos campos de investigación.

A través del informe de Mapas Parlantes se ve con claridad la autonomía que la comunidad adquiere en el proceso educativo, precisamente a través del uso de los murales, los que ella puede utilizar autónomamente. El conocimiento histórico está ahí, su lectura e interpretación escapa del control del educador. Es interesante consignar también que la comunidad, en este proceso de apropiación y enriquecimiento de los contenidos, hace jugar no sólo sus conocimientos propios, sino que activa formas propias de producir conocimientos. Se evidencia que «la forma descriptiva y narrativa del discurso indígena no implica ausencia de conceptualización, sino una forma distinta de hacer teoría a partir de la realidad».

b. Dos proyectos utilizan los juegos educativos para estimular el proceso educativo. Se valora en ello su capacidad motivadora «por cuanto tienen de esparcimiento -en un medio esencialmente carente de estímulos, como es el de la población rural- y por cuanto permiten al poblador identificarse como protagonista de las actividades que se proponen, estimulan la imaginación, atraen a los grupos y les permiten visualizar actividades que aprovechan el impulso inicial. Los juegos poseen, también, un rol de investigación y diagnóstico; «dado que los instrumentos están diseñados para representar la propia vida campesina, suscitan usualmente una interacción rica en información concerniente a las condiciones en que transcurre su existencia». De ahí su carácter concientizador; los juegos permiten «cosificar» la realidad vivida, despojándola de una parte importante de su carga emotiva (...), permiten que muchos incidentes de la vida real (...), la muerte de algún familiar, la cárcel, el nacimiento de un hijo, un incendio, «ocurran» en el transcurso de una o dos horas (...). Aquí se da la oportunidad de compartir con un grupo el significado de un conjunto de cosas que, si bien están usualmente presentes en la percepción de las personas, son rara vez asumidas en la conciencia». Los jugadores pasan a representar su propio papel, mezclando la fantasía con la realidad, «viviendo su juego» o «jugando su vida».

Cabe insistir en el carácter «estimulador» de los juegos. Ellos en sí mismos no son masificables. No es posible pensar en una edición masiva de ellos en tanto, a muy poco andar, se convertirían en un juego alienante mostrando una realidad ajena a los grupos de distintos contextos sociales que quisieran utilizarlo. En la experiencia de uno de los proyectos, «uno de los valores más importantes de la variedad de instrumentos, consiste en el estímulo que proporcionan los distintos grupos de base para adaptar y crear nuevos instrumentos, adecuados a sus propios objetivos».

### *4.3. Nota sobre recursos que convocan a la comunidad*

Dejando de lado otros recursos sobre los que hay menos información, conviene anotar algo sobre el uso de medios tales como la «radio» y los «festivales». El elemento común a estos dos recursos justifica esta breve nota. Ellos representan esfuerzos por llegar al conjunto de la comunidad en la que los proyectos trabajan. Se trata, en el fondo, de extender los principios dialógicos de comunicación horizontal a situaciones más abiertas.

En general, las actividades educativas de los proyectos tienden a desarrollarse en grupos restringidos (grupos de reflexión-acción, organizaciones comunitarias, cursos y cursillos). Hay toda una reflexión que hacer al respecto, ya que parece posible postular que un proceso de politización y, sobre todo, una voluntad de ir tejiendo a nivel popular una identidad colectiva, necesita, además de estas actividades más reflexivas, de instancias en las que la expresividad popular, el ser y estar juntos, se manifieste en forma más masiva y por canales más efectivos. El proceso de construcción de una identidad propia y la proyección de alternativas de futuro es siempre un hecho colectivo que debe comenzar a expresarse hoy.

En esta línea parece de sumo interés el recurso del proyecto ECORA al organizar «festivales culturales» en los que diversas comunidades del altiplano boliviano se reunían. El festival contempla un conjunto variado de actividades: deportes, teatro popular aymará, folklore, audiovisuales, demostraciones técnicas, exposiciones artesanales y agropecuarias, concursos y juegos, todo en un marco de recreación. Su finalidad es mostrar lo propio, valorarlo y tejer lazos entre las distintas comunidades.

Varios proyectos destacan el valor de la comunicación en el proceso de formación y de concientización de los sectores populares. ECORA, trabajando a través de la radio, pero buscando que este medio llegase a ser canal de comunicación bi-direccional, evalúa positivamente lo logrado: «En nuestra experiencia de casi cuatro años hemos comprobado la validez de generar canales de expresión auténticamente campesinos. Hemos visto la enorme importancia que tiene la información veraz y objetiva de lo que acontece en el país y en el mundo. Decir la verdad de lo que sucede es un elemento de reflexión terriblemente dinámico que conduce a movilizar energías y capacidades propias dormidas y amordazadas».

Otros proyectos, todos en su operación a nivel rural, también señalan la comunicación campesina como una actividad significativa. Así, el proyecto de educación no-formal describe un caso donde «se creó una red de comunicaciones horizontales a través de la entrega de grabadoras de cassette en cada una de las 60 poblaciones participantes. Semanalmente se realiza un programa radial que sale al aire con un extracto de cada una de las cintas recogidas. Pueden señalarse experiencias semejantes en los proyectos que tienen conexión con la radio La Voz de la Costa, en Osorno. Todos estos ejemplos ilustran la tendencia creciente a desarrollar la práctica y la reflexión de la comunicación popular como otra línea de acción ligada a los mismos propósitos de conformación de un sujeto histórico alternativo, que guían a la educación popular. Ello, sin embargo, se vincula a un mero campo de reflexión que está siendo asumido, progresivamente, por educadores, investigadores y comunicadores sociales.

## LISTA DE LOS QUINCE PROYECTOS ESTUDIADOS Y DOCUMENTOS COMPLEMENTARIOS

1. Proyecto N° 1: Bonilla, Víctor Daniel. *Algunas experiencias del Proyecto «Mapas Parlantes»*. (Fundación Colombia Nuestra).

Documento presentado al Seminario-Taller sobre experiencias de alfabetización y de educación de adultos, organizado por UNESCO-OREALC, Lima, diciembre 1980. (Por editarse en UNESCO-OREALC, Santiago, Chile).

2. Proyecto N° 2: Yáñez, Consuelo y otros. *Modelo educativo «MACAC»*. (Ecuador CIEI).

Documento presentado al Seminario-Taller sobre experiencias de alfabetización y de educación de adultos, organizado por UNESCO-OREALC, Lima, diciembre 1980.

3. Proyecto N° 3: Aramayo, Antonio; Ross, José. *Una experiencia de educación popular en el altiplano Boliviano: ECORA*.

Documento presentado al Seminario-Taller sobre experiencias de alfabetización y de educación de adultos, organizado por UNESCO - OREALC, Lima, diciembre 1980. Se refiere específicamente a una experiencia de educación comunitaria desarrollada con apoyo de la radio.

- 3.1. *Informe de Actividades del Programa ECORA (1977-1980)*.

ERBOL (Asociación de educación radiofónica de Bolivia), La Paz, 1980, 123 pp.

4. Proyecto N° 4: Santuc, Vicente. *Proyecto CIPCA (Centro de Investigación y Promoción del Campesinado, Piura, Perú)*.

Documento presentado al Seminario-Taller sobre experiencias de alfabetización y de educación de adultos, organizado por UNESCO-OREALC, Lima, diciembre 1980. Por editarse en UNESCO-OREALC, Santiago, Chile.

- 4.1. Otero, Pedro; Revesz, Bruno. *Educación popular y alfabetización*. CIPCA, Piura, Perú, 1981, 48 pp.

Documento que presenta la experiencia de alfabetización realizada por CIPCA en Catacoros (Bajo Piura) en 1972-74. Se explica la metodología y los distintos momentos de realización de la experiencia.

5. Proyecto N° 5: A. Murcia, C. *Proyecto especial de educación de adultos para el desarrollo rural integrado*. (Colombia, Ministerio de Educación).

Documento presentado al Seminario-Taller sobre experiencias de alfabetización y de educación de adultos, organizado por UNESCO-OREALC, Lima, diciembre 1980.

- 5.1. Murcia, Carlos. *El proceso de capacitación de agentes educativos dentro del Proyecto especial de educación de adultos para el desarrollo rural integral*. PEDRI. Ministerio de Educación Nacional de Colombia, mimeo, 1981, 29 pp.

Documento que además de describir el proyecto se detiene en el proceso de capacitación de los agentes educativos. Se señalan las actividades, la metodología y los contenidos de esta capacitación.

6. Proyecto N° 6: Bartroli, Jaime. *Proyecto «KORPA». Historia y evaluación*. (Bolivia, Acción Cultural Loyola).

Documento presentado al Seminario-Taller sobre experiencias de alfabetización y de educación de adultos, organizado por UNESCO-OREALC, Lima, diciembre 1980.

7. Proyecto No. 7: García Angulo, Salvador. *Autodidactismo solidario: Una experiencia de educación de adultos en el Valle de Mezquital*.

Presentado en el Seminario sobre formación de promotores en programas de alfabetización, organizado por UNESCO, Managua, mimeo, 1981, 27 pp.

8. Proyecto N° 8: Silva J. J. «Estudio exploratorio de la potencialidad educativa en la familia rural. En *El futuro de la investigación* educacional en Chile. Santiago, CIDE, 1980, pp. 100-105, RAE-1974.

- 8.1. Silva, J. J. *Proyecto Familia Rural. Informe Final*. CIDE. Santiago, 1980, 166 pp.
- 8.2. Silva, J.J. *Educación popular mediante juegos de simulación*, presentado al Seminario sobre formación de promotores de base en programas de alfabetización, organizado por UNESCO, Managua, diciembre 1981.
9. Proyecto N° 9: Yáñez, C.; Torres I.; Wheelan, G.; y Martinic, S. «La familia y la comunidad: lugar de trabajo para una acción educativa». En *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. Santiago, OEA, Vol. 1, N9 5-6, 1978, pp. 803-817; RAE-1977.
- 9.1. Proyecto Piloto «Toda la familia enseña y aprende», en *Comunidades campesina del área de la Costa de Osorno*. CIDE, Santiago 1977, 27 pp. de texto y 33 pp. de anexos, RAE-965.
- 9.2. Bastías, Manuel y otros. *Un programa de autoeducación familiar y comunitaria en beneficio del preescolar*. Informe de caso en marcha. P.P.H. Curicó, CIDE, Santiago, 1978, 80 pp. más anexos. Mimeo, RAE-1328.
- 9.3. Torres, Lilia y Walker, Horacio. *Un programa educativo para la familia popular*, Santiago, CIDE, 1979, 74 pp. más anexos, mimeo, RAE-1775.
- 9.4. Torres, Lilia y Bastías, Manuel. *P.P.H. en San Roque. Análisis crítico de un caso en marcha*. Santiago, CIDE, 1980, 80 pp. mimeo, RAE-1983.
- 9.5. Richards, Howard. *Evaluación del Proyecto P.P.H. en Osorno*. Versión preliminar, CIDE, mimeo, 1981.
- 9.6. Bastías, M. «Programa Padres e Hijos. Educación Comunitaria para la familia popular», en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. México, 198 1, N9 3, pp. 97-1 10.
10. Proyecto N° 10: Llovera, José Ramón. *Capacitación de monitores de alfabetización en el programa INCE-Iglesia*. Ponencia presentada al Seminario sobre formación de promotores de base en programas de alfabetización, UNESCO (Managua, Nicaragua, 10-16 de diciembre 1981), 16 pp.
- 10.1. *CESAP, Elaboración del concepto de educación popular*. Caracas, 1980, 16 pp. (mecanografiado).

11. Proyecto N° 11: Centro de Educación Popular (CEP). *La pratique d'un centre d'éducation populaire au mexique*. Montreal Institute Canadien d'Education des Adultes, 1978, 56 pp. más 5 anexos. RAE-1647.
12. Proyecto N° 12: Barriga-Puente, P. «Educación no-formal y participación comunitaria. La experiencia del Ecuador». En *Carnets de L'enfance*, Ginebra, UNICEF, N°44, octubre-diciembre 1978, pp. 67-78. RAE-1480.
- 12.1. Ministerio de Educación Pública y Universidad de Massachussetts. *La educación no-formal en el Ecuador*. 1971-75. Universidad de Massachussetts, 1977, 371 pp. RAE-990.
- 12.2. Hoxeng, James. *Let Jorge do it: An approach lo rural nonformal education*, RAE-1052.
- 12.3. White, Peter y Núñez, Pilar. «Análisis y conclusiones del Proyecto de educación no-formal en el Ecuador». En *Revista del CEE*. México, CEE, Vol. VII, N° 4, 1978, pp. 69-108. RAE-1485.
13. Proyecto N° 13: Alemán, Luis. *La alfabetización en Nicaragua*. Caracas, Escuela de Educación, Universidad Central de Venezuela, 1980, 33 pp. RAE-2040.
- 13.1. Costa Rica, Departamento Ecuménico de Investigaciones. *Nicaragua triunfa en la alfabetización*. San José de Costa Rica, DEI, 1981, 672 pp. RAE-2162.
- 13.2. Nicaragua, Ministerio de Educación, *Ponencia de Nicaragua*, presentada al Seminario sobre formación de promotores de base en programas de alfabetización, organizado por UNESCO, Managua, diciembre 1981, 19 pp.
14. Proyecto N° 14: Chamberlein, Francisco. *Educación técnica y educación popular*. Ilo (Perú), S.ed., 1981, 15 pp. (Mecanografiado).
15. Proyecto N° 15: Mariño, Germán. *Ponencia de dimensión educativa*, presentada al Seminario sobre formación de promotores de base de programas de alfabetización, organizado por UNESCO, Managua, Nicaragua, diciembre 1981, mimeo, 25 pp.

## CAPITULO TERCERO

### LA SISTEMATIZACIÓN DE LA PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN RADIOFÓNICA. LA EXPERIENCIA DEL PROYECTO ASER

*Eduardo Contreras*

#### I. ALER Y LA EDUCACION RADIOFONICA: UNA SINTESIS DESCRIPTIVA

ALER, la Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica, agrupa a 41 instituciones en 17 países de la región. Este es un organismo creado en 1972 por las propias “escuelas radiofónicas” como una instancia superior que facilite un intercambio, la coordinación de servicios y experiencias, la atención de necesidades comunes y el crecimiento colectivo de sus afiliados. Su máxima autoridad es la Asamblea de los Directores de las afiliadas. Una Junta Directiva originada en la Asamblea lleva adelante la concreción de políticas, planes y programas y supervisa periódicamente a un equipo técnico estable encabezado por un secretario ejecutivo, en quién se delega la ejecución y seguimiento específico de las actividades ordenadas por la Asamblea y la Junta.

ALER es una organización privada de inspiración cristiana, sin fines de lucro, reconocida por la UNESCO como organismo no gubernamental, de información y consulta. Su sede permanente ha sido establecida en Quito , Ecuador.

La experiencia radiofónica que constituyen el patrimonio social de ALER tienen una larga historia. El exitoso intento pionero corresponde al Padre Salcedo, en Sutatenza, Colombia, hace más de tres décadas, dando origen a lo que hoy es Acción Cultural Popular, ACPO. A partir de Radio Sutatenza, las experiencias se multiplican y diversifican. Se buscan nuevos caminos, se acumulan las experimentaciones empíricas y las reflexiones sobre el sentido y destino de las múltiples formas de actuar. Así, el conjunto de ALER va entregando ejemplos reales de las potencialidades de la educación no -formal y radiofónica en el servicio a sectores populares marginados. En muchas ocasiones, esa práctica se da con bastante antelación a la sistematización teórica y a los planteamientos de políticas de comunicación educativa popular, comunitaria, tan en boga hoy día.

ALER representa, pues, experiencias pioneras y un acervo incalculable de enseñanzas, dada la implementación efectiva de programas y proyectos de comunicación, educación no-formal, atención a compromisos con los sectores más desposeídos de la región. No es posible agrupar esas experiencias con facilidad. Precisamente la mayor riqueza de ALER deriva de la enorme heterogeneidad del actuar de sus afiliadas.

Con todo, esta diversidad de experiencias no es anárquica. Hay una serie de principios básicos que caracterizan al conjunto de las acciones desarrolladas por ALER. Dichos principios se han generado en la práctica y en la base. ALER, como organismo sólo ha sido consecuencia necesaria de ese desarrollo. En este contexto, el hecho que debe tenerse en cuenta para la comprensión de las “escuelas radiofónicas” es la evolución de la Iglesia Católica en Latinoamérica y, particularmente, su compromiso con los sectores populares. Ello mediatizado por las particularidades de una acción educativa en terreno apoyada por la radio, proporciona el marco básico. Con esos antecedentes, es posible comprender origen, desarrollo, crisis, opciones, modalidades preferenciales, perspectivas del conjunto de programas afiliados a ALER.

Aún cuando no desarrollamos tal hecho en este documento, presentaremos ciertos rasgos básicos particulares de los Sistemas de Educación radiofónica, unidad de análisis y de trabajo en la sistematización de las prácticas de educación radiofónica.

### *1.1. Los Sistemas de Educación Radiofónica (SER)*

Los SER se derivan de la noción original de «escuela radiofónica». Con ésta se hace referencia a la idea ya antigua de usar la radio principalmente como un medio que permite extender la educación y, particularmente, implementar programas de alfabetización a sectores marginados. En un principio, estas «escuelas radiofónicas» se centraron principalmente en actividades alfabetizadoras para campesinos de áreas rurales deprimidas. Los programas se escuchaban en pequeños grupos que conformaban «escuelas radiofónicas».

En la actualidad, esta noción original es estrecha. No existe, en estas prácticas, connotación escolarizante ni es la radio el único ni el principal medio utilizado con fines educativos. Por el contrario, se entiende a la educación y al fenómeno educativo en su más amplia acepción y se critican fuertemente las

normas tradicionales de educación escolar. Se abarca una gama de experiencias educativas que son las comúnmente agrupadas bajo la denominación de educación no formal que se acerca a lo que son hoy los variados programas y esfuerzos educativos presentes en la educación radiofónica.

Esto explica, en parte, la acepción utilizada por ALER para analizar la práctica de sus afiliadas. Para ALER, cada experiencia o cada sistema de educación radiofónica es diferente del otro. No hay dos «sistemas» iguales y cada SER, por su historia y sus modalidades actuales y previstas, es capaz de proporcionar más de una experiencia de educación radiofónica.

A un nivel formal, es posible decir que cada SER agrupa una combinación de medios y recursos para hacer llegar sus mensajes y su acción directa a ciertos destinatarios con el fin de lograr una multiplicidad de objetivos deseables. Con la ayuda de esta guía intentaremos una breve caracterización de los sistemas a que nos venimos refiriendo.

#### *a. Radio y estrategia de multimedios*

Si bien, por definición, la radio aparece como el medio de comunicación privilegiado, ello admite calificaciones importantes.

De hecho, todos los SER usan la radio: algunos la poseen enteramente, otros obtienen cesión de horarios en emisoras de la Iglesia, otros deben comprar espacios. La mayoría de esas radios son de baja potencia y de alcance limitado, local o regional. Junto con la radio, varios SER usan el sistema de cassettes y casi todos utilizan algún tipo de material impreso como folletos, cartillas, esquemas, lecciones, gráficos y láminas, entre otros.

En general, los materiales impresos elaborados por cada SER son modestos, dada la escasez de recursos disponibles. Sin embargo, tienen la virtud de adecuarse, por su carácter localista, a las características y niveles culturales de sus usuarios. La misma pobreza de recursos dificulta una implementación más sistemática de una deseada estrategia de multimedios.

### *b. Recursos humanos o personal «de sede»*

Un grupo reducido de personas, usualmente maestros, técnicos y religiosos, conforman un equipo sólidamente integrado, de alta motivación y mística, pero a la vez con remuneraciones simbólicas o comparativamente bajas. Según el desarrollo del SER y sus recursos materiales y financieros, varían la calidad y profundidad de las funciones del personal que acomete funciones de planificación, programación e investigación-evaluación; formación al personal del SER, líderes comunitarios, promotores y voluntarios; acciones directas de seguimiento y de asesoría en la comunidad y sus grupos; y, particularmente, la elaboración y difusión de mensajes educativo-promocionales.

### *c. Recursos humanos en terreno y voluntarios*

El trabajo de carácter interpersonal y grupal es esencial a cada SER. Para unos, éste constituye una actividad de la acción radial. Para otros, es la actividad prioritaria. Cada SER cuenta con una extensa red de trabajadores en terreno, incluidos supervisores regionales y locales, promotores, monitores o maestros-guías, líderes de la comunidad, voluntarios y auxiliares. El grueso del personal de base, si no todo, proviene de, y permanece en la zona de acción del SER, colaborando en forma gratuita. Parte de esos recursos humanos suelen progresar hacia funciones superiores y, en algunos casos, han llegado a conformar buena parte del «personal de sede».

La red de voluntarios, a los cuales se les forma periódicamente, es uno de los grandes logros de cada SER. Sin ellos, el SER no podría operar. Ellos son el vínculo actual más fuerte de inserción en las distintas comunidades. A través de ellos, cada SER aprende de sus problemas diseñando, sobre este conocimiento, sus programas.

### *d. Destinatarios*

Los destinatarios de los SER son en su mayoría adultos rurales de zonas marginadas. En general, prima el agricultor de subsistencia o marginalmente vinculado al mercado. Se trabaja fuertemente con sectores indígenas y bilingües. Más que con destinatarios individuales, el SER intenta vincularse con grupos u organizaciones en las comunidades que, en muchos casos, han sido generados por el propio SER con posibilidades variables de autonomía.

VARIABLES ESENCIALES EN LA RELACIÓN CON LOS DESTINATARIOS, LOS GRUPOS Y LAS ACCIONES POSIBLES, SON LAS DERIVADAS DEL CONTEXTO POLÍTICO. COMÚNMENTE ACTÚAN EN EL SENTIDO DE RESTRINGIR Y DIFICULTAR LA CONCRECIÓN DE LAS OPCIONES DEL SER POR CIERTO TIPO DE POBLACIÓN. CON TODO, CADA SER TIENDE A OPTAR POR LOS MÁS POBRES Y DESPOSEÍDOS, POR ENDE, LOS SER TIENDEN A ATENDER A AQUELLOS GRUPOS QUE NO HAN SIDO ATENDIDOS POR OTROS ORGANISMOS E INSTITUCIONES.

#### *e. Objetivos*

La crítica más frecuente, especialmente en los orígenes de los SER, ha estado orientada al carácter globalizante y hasta mesiánico de sus objetivos. Muchos SER se han fijado objetivos imposibles y excesivamente ambiciosos. Desde una perspectiva interna, es justo reconocer qué esas afirmaciones radicales de un «deber ser» y el deseo de dar testimonio profundo y urgente de una nueva sociedad y del mensaje evangélico, han permitido una entrega personal y de equipo que no es frecuente en proyectos «externos» de ayuda a los más pobres, supliéndose con tal «mística» una permanente pobreza de recursos.

Los propios SER han progresado, tanto en explicitar objetivos generales posibles como en su especificación y operacionalización en planes, programas y proyectos.

En general, los grandes objetivos traducen la línea pastoral social de la Iglesia, especialmente redefinidas desde el Concilio Vaticano II, Medellín y Puebla. El sentido de trascendencia no se expresa en objetivos exclusivamente confesionales, sino que hace preguntarse a los SER por el sentido y el carácter de «medios» de sus objetivos más precisos. Así, surgen objetivos como la educación fundamental integral de adultos, la educación para la liberación, etc. Se busca, con ello, apoyar el crecimiento personal, grupal y cultural en sus circunstancias concretas de presión, con miras a acompañar no sólo un cambio de mentalidad del individuo, sino también el proceso de cambio de las estructuras sociales, económicas y culturales que impiden o dificultan el pleno desarrollo de la persona.

Los objetivos han variado desde los orígenes del SER evolucionando de lo genérico a lo operacional; de lo propiamente educativo neutral, hacia un mayor compromiso con el cambio estructura]. Así, bajo la noción general, prevaleciente en décadas pasadas, del valor intrínseco de la educación, que puso

fuerte énfasis en la alfabetización de adultos en la actualidad, si bien subsisten programas alfabetizadores renovados, el énfasis se pone más bien en su carácter instrumental y en su función de facilitador de la participación social y del crecimiento integral del grupo, la persona y la comunidad.

Los objetivos más precisos de cada SER varían. Algunos se centran en la educación no formal supletoria de la educación primaria, con reconocimiento oficial. Otros fomentan la formación y capacitación en organizaciones de base, estructuras comunitarias de desarrollo, cooperativismo, técnicas agropecuarias. Otros enfatizan el fomento de la artesanía y sobre todo la revaloración de las culturas autóctonas. Desde luego, cada SER tiene varios objetivos confluyentes que originan programas relativamente integrados. No es posible., en esta apretada síntesis, dar cuenta más detallada de los objetivos perseguidos.

Sin embargo, cabe señalar que el tipo de objetivos perseguidos y accesibles tiene mucho que ver con los recursos y restricciones del caso. Fuera de las obvias restricciones derivadas del actual contexto político en la región, lo que dificulta o impide una eventual ayuda estatal, los SER se desenvuelven, en general, en un ambiente de pobreza de recursos. Salvo contadísimas excepciones, los SER no pueden autofinanciar sus actividades. En algunos casos, el Estado, a través de los Ministerios de Educación Pública, proporciona ayudas como subvenciones a programas o a renglones específicos (i.e. sueldo de maestría). Los propios campesinos a veces entregan una módica cuota para financiar materiales impresos. Pero la mayor parte de los aportes financieros provienen de agencias de cooperación, fundamentalmente privadas, de países industrializados. Usualmente las agencias financian parte de los costos de proyectos específicos.

## II ALER Y LA NECESIDAD DE INVESTIGAR: ORIGENES DEL PROYECTO. ANALISIS DE LOS SISTEMAS DE EDUCACION RADIOFONICA (ASER)

La puesta en marcha del Proyecto Análisis de los Sistemas de Educación Radiofónica (ASER) fue precedida de una larga y cuidadosa reflexión de ALER y los SER sobre investigaciones pasadas, no todas felices o eficaces, que han tenido a los SER como su objeto de estudio. En este sentido, el Proyecto ASER fue parte y resultado de un proceso de desarrollo del conjunto de ALER,

en el cual maduró la necesidad no sólo de investigar sino también de ser partícipes de ese proceso investigativo.

Dado el origen de los SER, y su orientación a la acción, la tarea investigativa no es habitualmente asumida como parte de su actividad. Por ello, muchas investigaciones realizadas «desde fuera» y en las cuales se forma al SER como sujeto pasivo, no contribuyen a mejorar ni la acción del SER ni su imagen de la investigación. Evaluaciones extensas en las que el SER permanece ajeno a la determinación de objetivos criterios, procesos de ejecución, análisis y recomendaciones, agravan aún más la situación. Y ello es especialmente serio cuando puede afectar decisiones de agencias de cooperación y su potencial ayuda económica. Por otro lado, salvo algunos casos, los SER no disponen de capacidad instalada propia para acometer investigaciones o evaluaciones de envergadura.

No obstante, desde la constitución de ALER en 1972 se ha venido recalando el valor y la necesidad de investigar, y los SER no se niegan a «ser investigados». Ya en 1974 se lanza la idea de un proyecto de análisis estructural de las escuelas radiofónicas. En 1976, ALER realiza un seminario dedicado a «Políticas Económicas y de Investigación». Allí se definen criterios básicos, frutos de pasadas experiencias sufridas por los SER. De este modo, ALER comienza a diseñar un proyecto global de investigación. Primero se recopila y revisa críticamente el conjunto de estudios hechos sobre los SER. Otros organismos concurren a este esfuerzo y se completa una extensa revisión bibliográfica, resumiendo más de un centenar de investigaciones de relevancia para ALER que viene a completar, también, anteriores revisiones de carácter parcial.

Durante 1977-78 ALER continúa su proceso convocando a tres seminarios técnicos. Se invita a expertos a acompañar las inquietudes de ALER respecto de sus planes de investigación. De esas reuniones surge un proyecto de prediseño de investigación para ALER en su conjunto. Dicho proyecto sirve, posteriormente, de base al equipo central del futuro proyecto ASER.

En noviembre de 1978, en Port-Au-Prince, Haití, se efectúa el IV Seminario Técnico de ASER, esta vez con la presencia del futuro equipo central que inicia actividades en Buenos Aires en enero de 1979. Dicho encuentro marca el fondo de lo que se ha dado en llamar la «prehistoria de ASER». Adicionalmente, con la culminación de esta etapa, el proyecto ASER comienza a cristalizar para ALER lo que siempre estuvo claro en principio: no se trata de

sostener una política defensiva irracional ante la investigación. Por el contrario, se desea y se valora la investigación, pero se le quiere al servicio de las necesidades reales de los SER; se desea una presencia activa de «los investigados» en todo el proceso; se le quiere utilizar como elemento de reflexión crítica con bases objetivas, acompañando las duras actividades cotidianas; se le desea íntimamente vinculada a la propia formación local en investigación, generando así la creación y el fortalecimiento de actividades propias y permanentes de investigación-evaluación dentro de cada SER.

### III. CARACTERISTICAS BASICAS DEL PROYECTO ASER

En este apartado presentaremos sólo algunos rasgos básicos, indispensables para situar a ASER como proceso de investigación. Omitimos la discusión detallada sobre marco teórico y aspectos metodológicos y operativos. En cambio, al final del documento desarrollamos aspectos críticos o problemáticos pertinentes.

#### *3.1. Objetivos, puntos críticos y conformación del marco teórico*

ASER fue una investigación descriptiva, de cobertura regional, sobre la educación radiofónica. Las unidades de análisis fueron las 27 instituciones afiliadas a ALER, correspondientes a 12 países de la región.

Un propósito central de ASER era explorar con seriedad y profundidad la problemática global de la educación radiofónica en América Latina, proporcionando un conocimiento sistemático y estructurado del conjunto de los SER, a fin de ir expandiendo la acción educativa radiofónica.

Pero, a la vez, ASER, como proceso investigativo, deseaba constituirse en una experiencia realista y factible de investigación participativa y, como parte del proceso, generar instancias de autoreflexión de los SER y fomentar su capacidad investigativa.

Con esto presente, los objetivos generales se formularon en los siguientes términos:

a. Realizar un diagnóstico de los SER a través de la descripción de sus diferentes formas de organización y funcionamiento.

b. Identificar los diversos modelos operativos más compatibles con las diferentes necesidades y posibilidades de cada SER.

c. Formular un plan general de recomendaciones para lograr una mayor eficiencia organizativa y operacional de los SER.

Desde un comienzo, uno de los hechos notables de ASER fue la participación de los SER en la formulación de problemas, necesidades y puntos críticos prioritarios para la investigación como, asimismo, su presencia real en ella. ALER asumió, desde el comienzo, un rol activo en el proyecto. Fijó parámetros conductores respecto a su dirección y procedimientos, incluidos aquí el enfoque teórico, procedimientos generales de implementación, uso de los datos y publicaciones.

Pero, sobre todo ALER, no los investigadores, formuló los objetivos y señaló ciertos aspectos críticos a investigarse. Estos 6 puntos críticos» representaban problemáticas urgentes y comunes a las cuales, de algún modo, la investigación debía responder. El equipo central reagrupó esos puntos en torno a dos ejes:

### *3.1.1. En el eje SER y su contexto:*

- a. diagnóstico de la población-meta;
- b. relaciones del SER y contextos significativos;
- c. participación (de la comunidad en el SER y viceversa);
- d. fundamentos teóricos y doctrinarios;
- e. financiamiento.

### *3.1.2. En el eje interno, articulado desde los objetivos hacia su implementación*

- a. los objetivos mismos;
- b. estrategia de uso combinado de los medios;
- c. planificación-supervisión-evaluación;
- d. formación de recursos humanos;
- e. participación interna.

Con todo, si bien los puntos críticos señalaban los lugares preferenciales del análisis, no permitían en sí mismos articular en coherencia una investigación, tarea propiamente teórica del diseño. El equipo central tomó aquélla como una de sus primeras tareas. Para éste, los «puntos críticos» eran, sobre todo, un inventario de problemas comunes, a veces sólo su título o la indicación de otro problema antecedente. Había, pues, que detallarlos, transformarlos en un conjunto de preguntas operacionales e iluminarlos con elementos teóricos adecuados. A la vez, ni aún sumados y combinados, podían ser el equivalente de los SER como una totalidad o un sistema, y se deseaba esa visión global.

Desde la prehistoria del proyecto había en ALER cierta conciencia sobre las limitaciones de enfoques aislados que se concentraban sólo en aspectos particulares del funcionamiento o resultados de los SER y no permitían llegar a su comprensión global. Poco a poco fue tomando cuerpo la idea de «análisis de sistemas» y luego la más amplia de «enfoque sistémico».

No desarrollaremos aquí los aspectos referidos al enfoque sistémico. Pero cabe señalar que las precisiones (paralelas a los puntos críticos) que se hacían respecto al enfoque sistémico (ES) no eran suficientes. Tal enfoque sólo proporcionaba un marco formal integrador (y cierta batería conceptual útil), pero forzosamente se debía contar con los aportes sustantivos de disciplinas atinentes a las realidades de los SER, particularmente la comunicación, la educación no-formal y la de las organizaciones.

Si articulamos este proceso de dar una orientación clara al esfuerzo inicial de exploración, podemos postular cuatro fuentes básicas para conformar el diseño de ASER:

a. La primera es el enfoque sistémico, Este proporcionó un marco de referencia, un esqueleto formal, que permitió mantener una visión de globalidad. Pero, desarrollado en toda la riqueza de sus implicaciones, el enfoque sistémico, en su carácter de guía cognitiva, tiende a dificultar la fijación de parámetros de selección que restrinjan la totalidad de lo investigable.

b. La segunda fuente, progresivamente más generosa tanto más se desciende en el diseño, engloba a los aportes teóricos, empíricos y metodológicos de disciplinas o campos sustantivos, en especial de la comunicación y la educación no-formal en relación con problemas del desarrollo.

Si bien en estos campos hay una dispersión de temas de análisis, hay al menos una integración vertical de problemáticas, por más que estén algo aisladas entre sí. Vale decir, hay vínculos claros entre teoría (aunque sea parcial) y práctica. Hay propuestas teóricas, juegos de conceptos, hipótesis, variables, indicadores, métodos y herramientas que posibilitan soluciones de continuidad entre el dato y el razonamiento teórico.

c. La tercera fuente es la priorización de asuntos claves de los SER por medio de los «puntos críticos» señalados por los directores, sobre los cuales no abundaremos.

d. La última fuente se refiere a la pragmática de la investigación: la s realidades de los SER y las capacidades y posibilidades de realización de la investigación en cada SER.

De las cuatro fuentes discutidas, son los puntos críticos los que articulan la delimitación del proyecto ASER, al identificar las áreas que se estiman más problemáticas y relevantes.

No obstante, el juego de los cuatro factores está presente en el siguiente sentido: a) los puntos críticos encuentran su ubicación y mayor status teórico gracias al paradigma sistémico, que pretende dar coherencia global; b) son «rellenados» por los aportes sustantivos de las disciplinas; c) son «limitados» por consideraciones pragmáticas de las realidades SER y ASER locales.

### *3.2. ASER en tanto evaluación formativa*

Cabe precisar que ASER fue definida por ALER como un proyecto de investigación, y no de evaluación, gracias al mal nombre que la práctica de la evaluación externa había tenido en varios SER. Es intención de ALER abordar este tema como un paso crítico post-proyecto.

En principio, el proyecto ASER es participativo. Responde a problemas o puntos críticos dictados por ALER en su conjunto. Es asumida y realizada «desde dentro». Se orienta hacia un plan de recomendaciones útiles para los propios participantes del proyecto. Vale decir, se han neutralizado bien los razgos negativos de la evaluación externa.

Sin embargo, la ambigüedad de ASER, investigación o evaluación, no fue fácilmente solucionable. En la práctica, ASER se movió entre aspectos de alta teorización considerada necesaria, investigación de asuntos muy prácticos, necesidad de ser un proceso autoreflexivo y participativo, de ser asimismo investigación-acción y tener también una alta dosis de evaluación formativa interna. A la vez, no evalúa efectos, resultados o impactos del quehacer del SER.

Sin perjuicio de todos los aportes teóricos, se debe insistir que el equipo central no consideró como objetivo de ASER sólo el conocer, ni menos pretendió tomar a los SER sólo como un conjunto selectivo de datos para efectos teóricos. No se introdujo teoría por el sólo hecho de desarrollarla, sino para intentar comprender la dinámica de los SER. A su vez, ésta tenía como meta orientarse hacia la acción. Si usualmente al científico social le basta con conocer, comprender y explicar, aquí se trataba también de influir sobre la marcha futura de los SER a través de la formulación de un conjunto de recomendaciones para ser presentadas a la asamblea de ALER. Se trataba, asimismo, de apoyar procesos internos de autoreflexión y destacar nuevas alternativas de acción, estructuración y/o reorientación de cada SER participante, durante y después de ASER.

### *3.3. Algunas cuestiones metodológicas y operativas*

Las formas de abarcar una investigación simultánea a distancia para 27 SER muy heterogéneos entre sí, marcaron diversas modalidades metodológicas. La operatoria básica fue proporcionada por ALER. La Dirección Técnica del proyecto, con dos investigadores, tuvo la responsabilidad investigativa superior. ALER, por medio de su Junta Directiva, mantuvo la dirección global en base a lineamientos de la Asamblea. La Secretaría Ejecutiva coordinó y brindó apoyo institucional.

La etapa de recolección de datos, análisis e informes locales estuvo a cargo de equipos técnicos locales, constituidos por un investigador externo al SER, un investigador interno en grados variables, por el propio Director del SER. Ese equipo local formuló e implementó la estrategia de investigación en cada SER. Se usó no obstante, un paquete uniforme de instrumentos e instructivos elaborados por el equipo central, a fin de mantener el valor comparativo de ASER.

En cuanto a las etapas del proyecto, durante 1979 se preparó y elaboró el diseño y se realizaron visitas del equipo central a los distintos SER. Tal etapa culminó con tres aspectos básicos:

a. Realización de dos pruebas piloto del instrumental provisorio.

b. Formación de los investigadores locales, a través de unidades de autocapacitación a distancia y un seminario que concluyó con la discusión del instrumental y propuestas de revisión, además de la formulación de planes de trabajo y modos de implementación local

c. La tercera fuente es la priorización de asuntos claves de junto con instructivos generales y particulares.

En el segundo semestre de 1980 se realizó la recolección de datos a nivel de cada SER, terminando la etapa con los análisis e informes locales, más el envío de los datos primarios al equipo central.

Mientras se preparaba en la Dirección Técnica el análisis comparativos de esos datos, durante 1981 se tabuló, analizó e interpretó la información, culminando con un informe final que fue presentado a aprobación de ALER y los SER.

No es objetivo de este documento concentrarse en aspectos metodológicos. Sólo señalamos algunos principios que guiaron el proceso y ciertos problemas atingentes a este documento. Fundamentalmente, se refieren a lo que antes llamábamos la «pragmática» de la investigación.

Desde luego, no se disponía de todas las condiciones «óptimas», para investigar. Algunas de esas condiciones deseables para el científico son indeseables para el usuario de la investigación (i.e. tiempos). Al menos, hay ópticas diferentes, pero señalemos estos hechos reales considerados, entre otros, como limitantes.

a. Tiempos limitados disponibles, en relación con objetivos ambiciosos, coordinación a distancia y necesidades de participación local.

b. Heterogeneidad de los SER como tales.

c. Multiplicidad de problemas a investigarse, todos «importantes».

d. Diversidad de hecho, y pese a las reuniones técnicas, entre los equipos locales de ASER.

e. Dificultades de «traducción» del enfoque sistémico a herramientas de recolección y análisis de datos.

f. Restricciones al investigar en ciertos lugares.

g. Dificultades operativas debido al irregular acompañamiento de la Secretaría Ejecutiva.

Frente a estos hechos, además del fundamental que es que cada ASER no se podía detener durante el desarrollo de la investigación, ASER optó por proveer de una batería metodológica y de técnicas que, basada en las limitantes arriba mencionadas, permitiera:

a. Preservar un carácter comparativo mínimo común para todos los SER en cuanto a información y modos de obtención de ella condición esencial y bien lograda.

b. Respetar las autonomías de cada SER para intensificar o extenderse a aspectos investigativos que les sean de directo y particular interés (sólo logrado excepcionalmente).

Era importantísimo señalar que ASER no podía escaparse en tantas direcciones como SER hubiera. Respetando a cada uno, el proyecto tenía por fuerza que obtener información válida para el conjunto.

Pero a pesar de los principios e intenciones enunciados, los grados de desarrollo metodológico, la intensidad y extensión de los relevamientos y la comunalidad de procedimientos para el conjunto de los SER, constituyeron un problema crítico al interior de cada SER.

Hubo una serie de factores de variación en cada SER en cuanto a su potencialidad de participación eficiente y válida en el proyecto, que a tiempo previó el equipo central, y que se refería sobre todo a las condiciones de tiempo, nivel de formación, motivación, disponibilidad de fuentes de datos, entre otros factores.

Dadas estas situaciones, la diversidad de hechos entre los SER y también los diferentes aspectos a investigar dentro de cada uno de ellos, se exigía cierta flexibilidad en el manejo metodológico. Las guías de orientación para ellas fueron: las Unidades de capacitación a distancia, el Seminario de Técnicos ASER, los Manuales de Métodos y Operaciones para las tareas locales de ASER, y los instructivos, visitas y supervisión en terreno del equipo central.

La estrategia original para la obtención de los datos resultó ambiciosa en la práctica de los ASER locales. En síntesis, se contemplaba: a) revisión de documentación; b) entrevistas en profundidad, estructuradas; cuestionarios autoadministrados, personales o grupales; c) discusiones grupales orientadas, y d) observación directa de actividades.

No obstante, la mayor cuantía de datos provino de cuestionarios-entrevistas a determinadas personas claves; todas las otras formas tuvieron un lugar en el ASER local. Fue particularmente importante e intensiva la discusión grupal orientada, no tanto como fuente de datos sino, fundamentalmente, como modo de concretar los propósitos de la autorreflexión, la participación y la inserción útil de ASER en la vida cotidiana de cada SER.

#### IV. ALGUNOS RESULTADOS DEL PROYECTO ASER

##### *4.1 Esquema del Informe ASER*

Sin entrar a considerar los esquemas teóricos que articularon los puntos críticos dentro de una concepción del SER como un sistema en relación a un contexto social definido en términos de entradas significativas -todo lo cual se tradujo en «componentes» sobre los cuales se requería y se podía obtener información- el esquema de presentación de los datos fue el siguiente:

##### *4.1.1. El SER y su contexto*

- a. Destinatarios y participantes de la acción del SER:
  - Población meta
  - Organizaciones de base
- b. El SER y sus relaciones con el Estado:
  - Con el sistema educativo
  - Con otros sectores estatales
- c. El SER y la Iglesia.

#### *4.1.2. Concretando la misión del SER*

- a. Los objetivos del SER y sus fundamentos
- b. Planificación
- c. Investigación y evaluación.

#### *4.1.3. Estructura y recursos del SER*

- a. Hacia una Tipología de Dimensión de los SER
- b. Recursos humanos en sede
- c. Personal de terreno
- d. Recursos radiales y técnicos

#### *4.1.4. Sistema de comunicación de mensajes educativo-promocionales*

- a. Programación radial
- b. Producción de mensajes
- c. Transmisión y distribución de mensajes
- d. Recepción y utilización de mensajes

#### *4.1.5. Aspectos educativos de la acción del SER*

- a. Proceso de enseñanza-aprendizaje
- b. Alfabetización y bilingüismo

#### *4.1.6. La acción directa del SER en terreno*

#### *4.1.7. La participación real y deseable*

#### *4.1.8. Hacia una visión global y comparativa*

Relaciones destacadas entre variables y recapitulación de resultados y reflexiones de especial interés.

#### *4.1.9. Plan de sugerencias y recomendaciones*

#### *4.2. Resultados del Proyecto ASER*

Presentamos a continuación una síntesis concreta de resultados obtenidos por ASER, en función de los objetivos sistematizadores de este proyecto en base al anterior esquema. Necesariamente generalizamos resultados.

##### *4.2.1. Destinatarios y participantes de la acción del SER*

a. Fundamentalmente, los SER trabajan con sectores rurales jóvenes y adultos, de ambos sexos, de menor ingreso relativo, aunque no necesariamente se concentran en los más pobres. Catorce SER trabajan con sectores bilingües. La escolaridad es nula o baja (hasta los tres años). En general, existen problemas de migración temporal.

b. Los SER piensan que sus destinatarios reales coinciden con los deseados, aunque es obvio que hay una brecha en lo que a alcance o cuantía se refiere.

c. Las necesidades básicas expresadas por destinatarios se refieren a carencias de servicios básicos e infraestructura, que escasamente los SER pueden abordar y menos solucionar. Se aprecian los esfuerzos educativos, concientizadores y organizativos del SER.

d. Los datos obtenidos revelan que hay una carencia seria de conocimientos objetivados por los SER respecto a características, necesidades e intereses de los destinatarios. Existe un conocimiento experiencial o vivencias.

e. Existe una diversidad de organizaciones populares en el área de acción de los SER. Aunque los SER expresan que se relacionan con ellas, en muchos casos son contactos esporádicos.

f. Es posible separar a los SER en tres grupos de acuerdo a esa relación. Seis tienen relaciones habituales y diversificadas, en especial con las organizaciones de base que atienden necesidades económicas y/o laborales de la población. Otros 11 sólo tienen vínculos estrechos con organizaciones que

satisfacen necesidades socioculturales. Y seis no tienen relaciones habituales con ninguna.

g. Los tres grupos revelan diversos grados de desarrollo en sus estrategias de interrelación. Sólo el primer grupo tiene claro el sentido y las prioridades, y se evidencia un rol del SER en un proyecto de cambio social mayor capaz de integrar o complementar orgánicamente esfuerzos diversos. En el segundo grupo no se ha decantado una estrategia. En su mayoría, la relación es con centros de promoción femenina y grupos religiosos, varios de los cuales han sido originados por el propio SER.

h. Hay diversos conflictos y dificultades en las interrelaciones con organizaciones populares. Señalemos: conflictos de objetivos, indefinición sobre la función del SER el-. cuanto al tipo y grado de apoyo, dificultades inherentes al contexto sociopolítico, desfase entre expectativas de la comunidad y lo que el SER puede brindar.

i. La mayoría de los SER desean una mayor y más profunda interrelación. Saben que requieren una mayor reflexión al respecto. Sus principios ya se formularon en el reciente «Marco Doctrinario» y se realizaron en 1982 dos encuentros con dirigentes de organizaciones populares autónomas de los SER.

#### *4.2.2. El SER y las relaciones con el Estado y la Educación Pública*

a. Dieciocho de 25 SER tienen una relación oficial con el sistema de educación pública. De ellos, 16 tienen certificación como agentes educativos, y 12 tienen acceso reconocido de sus estudiantes al sistema oficial. En general, los que no lo tienen tampoco aspiran a poseer esa equivalencia educativa.

b. Hay relaciones (22/25 SER) con organismos estatales de educación, usualmente las Direcciones de Educación de Adultos. Las intervenciones estatales usuales se refieren al suministro de personal (maestros o asignaciones presupuestarias), diseño o cierta concordancia de planes y programas educativos, y alguna supervisión formal de escaso impacto. En general, no existe una injerencia educativa estatal contraproducente o conflictiva.

c. Hay un desajuste de expectativas: los SER valoran los vínculos y sus beneficios tangibles, pero a la vez no están muy satisfechos con su concre-

ción. La insatisfacción es de diversa índole: varía desde dificultades operativas hasta el temor a pérdidas de autonomía.

d. De acuerdo a la intensidad de la relación, se pueden distinguir cuatro grupos. Siete SER tienen relaciones estrechas, cuatro mantienen una relación de mediana importancia y de potencial variable, otros cuatro mantienen una relación que, siendo oficial, es pobre y congelada. Por último, en siete SER las relaciones son prácticamente nulas.

e. Hay asimismo relaciones con organismos educativos privados y relativamente afines al SER. Dieciocho de 25 SER las tienen. Son relaciones con organismos específicamente educativos o son centros de investigación educativa. La mayoría de estos SER tienen a la vez relaciones estrechas o medianas con la educación pública. En cambio, de los SER que apenas tienen ésta, la mitad tampoco sule esa carencia relacionándose con la educación privada.

f. La relación de los SER con las escuelas y los maestros rurales que operan en sus áreas es más bien indiferente, y a veces de franca hostilidad por parte de la escuela rural. Se da el interesante hecho de padres estudiando en el SER en tanto sus hijos asisten a la escuela primaria. Dicha interacción es un fenómeno educativo poco analizado.

g. Todos los SER tienen amparo jurídico. Dieciséis tienen personalidad propia (uno como un programa de otro organismo), y los otros 11 se amparan en personerías de la Iglesia. Fuera de ese hecho, las relaciones con el Estado (excluyendo el sistema educativo) son superficiales en general. De un modo u otro, todos deben mantener relaciones puramente legales o reglamentarias (por ejemplo, en tanto radioemisoras).

h. Hay consideraciones adicionales -que no detallamos sobre posibilidades y limitaciones en las relaciones de los SER con programas estatales de desarrollo. En general, es poco factible, poco deseable y hasta perjudicial. Objetivamente, la «pureza» del SER al respecto limita su rango de acciones e impactos.

i. Los problemas teóricos, estratégicos y políticos en lo que es el SER, frente al problema del Estado y del contexto no fueron tocados por ASER en el informe. Corresponde a otras instancias de discusión.

#### *4.2.3. El SER y la Iglesia Católica*

a. Existe una fuerte relación de los SER con la Iglesia. Los orígenes de ellos se identifican con iniciativas directas de ciertos religiosos. Puede afirmarse que la educación radiofónica en la región es esencialmente una obra de la Iglesia. No obstante, se aprecian diversos cambios importantes en la relación.

b. De 26 SER, la mitad tiene a la fecha un director religioso. Sólo tres de los 13 con director laico jamás tuvieron un director religioso. Si bien hay un proceso de laicización de la dirección, cabe notar que la dirección religiosa (y en general, una dependencia de la Iglesia) es en varios lugares condición para una mayor independencia, seguridad y respaldo para la acción del SER ante un contexto político hostil.

c. Diecisiete de 27 SER dependen institucionalmente de la Iglesia (parroquias, diócesis, congregaciones). Los otros 10 mantienen relaciones con ella, tienen personalidad propia y directores laicos. Sólo cuatro de los 17 dependientes tienen director laico.

d. La Iglesia influye en general sobre el SER, fundamentalmente como fuente de apoyo doctrinario, colaboración de la Iglesia local en las comunidades y apoyo en gestiones con agencias de cooperación externa o el gobierno. En aspectos específicos, su injerencia adopta las formas de colaboración, asesoría o supervisión general. En los SER con dependencia, la Iglesia suele intervenir en objetivos y estatutos, selección de personal y algún manejo de fondos, aunque no sean fuertes los aportes materiales y financieros de la Iglesia.

e. Aunque se estime por los SER que las relaciones son ventajosas, en ocasiones ha habido dificultades. Entre ellas, diversidad de enfoques sobre el sentido de la evangelización y la promoción social, falta de apoyo, interés o defensa por parte de la jerarquía.

f. Casi todos los SER tienen programas específicamente evangelizadores, aunque no sean su determinante: La mayoría concibe la evangelización como algo más que la sola promoción social en diversos matices. Para el resto, no hay una clara distinción: hacer promoción social es ya evangelizar. A casi todos interesa la religiosidad popular, pero es más bien captada como problema y no prevalece aún una estrategia definida al respecto.

#### *4.2.4. Concretando la Misión del SER. Fundamentos y objetivos , planificación e investigación*

a. Fundamentos: Los SER, en Asamblea de ALER, acaban de aprobar su Marco Doctrinario. Este producto de un largo proceso de reflexión, a partir de sus propias prácticas. Cabe esperar que los SER distingan mejor entre fundamentos “doctrinarios” y “teóricos” y desarrollen más los segundos.

b. Objetivos. Es posible diferenciar tres grupos de SER, según las tendencias observadas en la formulación no siempre precisa de sus objetivos. De 23 SER, 10 ponen énfasis en educación, cinco en promoción social y otros ocho mantienen planteamientos intermedios o mixtos. No hay una clara y coherente formulación de objetivos específicos.

c. Planificación: Su importancia y operación real no está a la altura de lo que se valora. Un máximo de nueve SER sobre 25 tienen procesos y actividades de planeamiento más o menos concordantes con sus necesidades y recursos. Por el contrario para al menos siete SER, prácticamente no se puede hablar de planificación.

d. En pocos SER hay una concepción clara de la planificación y de sus formas concretas. Se aduce la falta de recursos humanos capacitados. Con todo, no se encontró asociación entre dimensión del SER y calidad de planificación, a excepción de los tres SER “mayores” que si tienen sólidamente establecida la función.

e. Investigación y Evaluación: Los resultados se asemejan a los de la planificación . Sólo tres a seis SER se acercarían a un mejor proceso, en tanto 12 a 17 se ubican en un extremo insatisfactorio. Hay deseos de perfeccionamiento.

#### *4.2.5. Sistema de comunicaciones de mensajes educativos-promocionales*

##### *A. Programación radial*

a. De 24 SER, 17 tienen control sobre toda la programación y ocho controlan sólo ciertas franjas horarias. Pese al mayor costo en recursos, las ventajas acceden a la primera forma, aunque no siempre se aprovecha óptimamente ese recurso de extenso horario disponible. Faltan criterios más precisos de

programación El formato usual es el tradicional: locución. Menos de la mitad de los SER usan habitualmente la entrevista, o las dramatizaciones. Hay cierta tendencia a un mejor uso radial por parte de los SER con horarios restringidos.

b. Los mecanismos interpersonales que usan los SER para conocer a sus audiencias organizadas son simples y válidos. Pero son absolutamente inadecuados para las audiencias abiertas. Y aunque los SER han ideado diversos mecanismos de identificación receptores-emisores, la participación comunitaria aún no es amplia ni efectiva, por variadas razones.

c. Ningún SER considera la radio como su único medio, pero falta mayor reflexión y también recursos- para implementar una efectiva estrategia de multimedios.

### *B. Producción de mensajes*

a. Los SER producen mensajes educativos no-formales sistemáticos (tipo educación supletorio); mensajes de capacitación, formación y promoción social; informativos, culturales y musicales; evangelizadores.

b. Los medios usuales de producción son la radio (directo al aire o cintas pregrabadas), los impresos (cartillas, folletos, esquemas-lecciones) y el personal de terreno (en tanto productor, y no sólo retransmisor). En mucho menor medida se producen cassettes, y sólo en cuatro hay producción sistemática de audiovisuales.

c. Trece de los 25 SER producen material en lenguas indígenas, especialmente para el medio radial.

d. Sólo en tres SER se puede hablar de la existencia de validación de mensajes (pre-prueba en comunidades).

e. Las modalidades organizativas del personal de producción varían: un pequeño grupo polivalente, o división por contenidos o por medios. En 14/25 el equipo se dedica únicamente a producción, en los 11 restantes realiza también actividades de terreno. Hay contraposiciones entre las necesidades de especialización y mejor rendimiento versus un mayor contacto directo con destinatarios y mejor adecuación a sus necesidades de mensajes.

f. Hay tres grandes carencias de formación: integral en producción, específica (por ejemplo, lenguaje radiofónico), y la referida a la interacción entre educación y comunicación. Precisamente una de las dificultades en producción es la falta de formación adecuada. Las otras son falta de recursos y deficiencias organizativas.

### *C. Transmisión-distribución de mensajes*

a. Todos, salvo uno, usan radio-impresos-personal de terreno. Los medios prioritarios de transmisión son la radio y el personal de terreno. De más interés, son las excepciones. ACPO, pese a su red radial, privilegia los libros y su periódico. Dos sistemas, por las exigencias didácticas de su modo educativo, privilegian los esquemas-lecciones y el acompañamiento radial.

### *D. Recepción y utilización de mensajes*

a. En veintiuno de 25 SER sus receptores están organizados de algún modo, aunque los SER también manifiesten su interés en la audiencia abierta. Salvo excepciones, los SER tienen una percepción optimista sobre la cuantía de ésta y su aprovechamiento de los programas. No hay criterios claros para ese tipo de recepción, y no tienen información sobre ella.

b. Respecto a la audiencia organizada, la mayoría de los grupos se ha constituido gracias a la acción del propio SER.

En 4/22 SER los grupos tienen actualmente alta autonomía, en ocho es mediana y en diez es baja (de no existir vínculos con el SER, los grupos probablemente desaparecerían, ya que no tienen otros objetivos o actividades).

c. Los datos no indican que exista una efectiva retroalimentación desde los grupos al SER. Sólo en tres SER se reporta una influencia significativa.

### *4.2.6. Aspectos educativos de la acción del SER*

a. Omitimos información sobre procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que los datos no proporcionan mayores novedades. Hacen falta investigacio-

nes pedagógicas y un análisis didáctico del material, especialmente el considerado de autoaprendizaje.

b. Las actividades alfabetizadoras han variado en cuantía, métodos y objetivos. Hoy se les retoma concebidas como medio antes que como fin. Han influido seriamente los planteamientos de Paulo Freire y su método.

c. De los 17 SER que alfabetizan, nueve trabajan con procesos bilingües.

#### *4.2.7. La acción directa del SER en terreno*

a. El tópico se refiere a acciones extra-comunicación de mensajes, y a la efectiva contribución del SER en la realización de proyectos comunitarios. Unos 16 SER participan en proyectos agropecuarios, de salud y cooperativos, y en apoyo a programas de cultura popular, folklore y artesanías.

b. Estos proyectos recientes tropiezan con dificultades derivados del contexto sociopolítico y de financiamiento, lo que afecta cuantía y continuidad de los proyectos. Para los SER que los realizan, son acciones inspiradas en sus objetivos, complementarias a su tarea de comunicación de mensajes, en tanto tienen valor económico, educativo y organizativo.

#### *4.2.8. La participación en los SER*

a. De 18 SER considerados, diez presentan en su personal una satisfacción alta o mediana con las formas actuales de participación, y sus deseos de cambio son bajos o medianos. Los otros ocho presentan satisfacción baja o mediana, y altos deseos de cambio.

b. En el primer grupo, se puede hablar de participación institucional y funcional adecuadas, aunque con matices. La variable «dimensión» del SER es un buen discriminador de modos: en los SER más pequeños el proceso se facilita por el íntimo trabajo de equipo; en los mayores, se ha debido reflexionar más y proporcionar mecanismos institucionales más precisos.

c. En el grupo de participación insatisfactoria, se evidencia falta de acceso a niveles decisorios. En algunos, se reconocen las deficiencias. Y en general, se aprecia la carencia de un verdadero equipo de trabajo solidario. Para todos

los SER se expresan deseos de ampliar o de crear instancias de participación institucional y funcional, lo cual redundaría, según el personal, en una labor más eficiente y entusiasta.

d. Respecto a la participación de la comunidad en el SER, en 12/18 se opina que algo existe, en términos funcionales. Pero para el conjunto, es posible afirmar que no hay aún canales institucionales probadamente efectivos.

e. Extrapolando desde una relación positiva observada entre procesos adecuados de planificación y satisfacción con la participación, es posible postular que la participación irá progresivamente mejorando en tanto los SER vayan resolviendo algunas de sus más críticas carencias operativas, pues se darán condiciones para una más eficaz participación. A la vez, los propios procesos participativos se irán fortaleciendo en estilo y contenido en tanto ellos se orienten como formas para enfrentar en conjunto esas carencias operativas.

## V. MAS ALLA DE LA DESCRIPCION

Lo anterior representa una síntesis descriptiva. La sola tarea de descubrir, en sus variados aspectos, lo que era el conjunto de los SER afiliados a ALER era, por sí, un primer paso esencial del esfuerzo sistematizador. Obviamente, sistematizar va más allá que eso pero, frecuentemente, tendemos a olvidar este primer paso. ASER incluyó en su Informe Final una sección que iba más allá de descripciones un tanto aisladas, y remitimos al interesado a dicho informe.

Más relevante que ese esfuerzo incompleto, aunque sugerente, es la extraordinaria seriedad con que ALER y su Secretaría Ejecutiva continuaron los pasos siguientes a la sistematización primordialmente descriptiva que proporcionó ASER .

Valer decir, el equipo central de investigadores proporcionó un vasto material informativo, una serie de relaciones entre variables y componentes, y un conjunto de recomendaciones. Muchas investigaciones terminan allí, sin considerar o dar la importancia necesaria efectiva de la utilización de ese esfuerzo. Lo que ALER hizo, y continúa haciendo con la información obtenida, no puede soslayarse. Sistematizar no es sólo ordenar, describir, objetivar, comprender. Se sistematiza para algo que trasciende el interés cognitivo. ALER

entendió cabalmente que sistematizar, reflexionar, problematizar y, sobre todo, actuar, eran momentos de un mismo proceso.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ASOCIACION LATINOAMERICANA DE EDUCACION RADIOFONICA (ALER)  
*Análisis de los Sistemas de Educación Radiofónica*. Serie de Investigaciones 1. ALER Quito, 1982, 380 p.

CONTRERAS BUDGE, Eduardo. *Evaluación: Problemas y Políticas*. Documento de discusión encomendado por ALER para el encuentro ALER-CIDSE, Riobamba, ALER, Quito, 1-81; 54 p.

————— *El proyecto ASER: una experiencia de investigación regional participativa y sistemática*. Documento presentado a UNESCO, ALER, Quito, 2-81, 80 p.

CONTRERAS, E. Y RUBEN DE DIOS. *Proyecto ASER: Informe final*. Quito, 9-12, app.400 p.

## CAPITULO CUARTO

### LA EDUCACIÓN NO-FORMAL EN MÉXICO: UN ANÁLISIS DE SUS METODOLOGÍAS

*Pablo Latapí y Félix Cadena*

#### I. PRESENTACION

En los últimos años se han multiplicado en México y otros países de América Latina los proyectos de educación no-formal que intentan colaborar a la solución de los problemas que enfrentan los grupos y comunidades que viven en condiciones de marginalidad social, política y económica.

El CEESTEM ha realizado una investigación cuyos objetivos se centraron en la consolidación y sistematización de este tipo de experiencias.

El objetivo general del proyecto fue identificar, analizar y afinar las metodologías que emplean los proyectos de campo que trabajan en el medio rural y que se dedican a la educación no formal de adultos. Específicamente, el proyecto se propuso: a) elaborar metodologías empleadas en los proyectos de campo; b) aplicar esos instrumentos adecuados para la comprensión y el análisis de las instrumentos a una muestra de proyectos de campo con el objeto de explicitar y explicar su metodología de trabajo; c) construir algunos modelos metodológicos fundamentales que posibiliten la clasificación de los proyectos de campo; d) identificar líneas de investigación que lleven a la afinación de las metodologías empleadas por los proyectos de campo y e) diseñar mecanismos de apoyo que ayuden a su consolidación.

Para el logro de estos objetivos se trabajó a través de aproximaciones sucesivas. Durante la primera fase del proyecto se construyó una muestra de proyectos de campo de educación no formal en el medio rural. Estos proyectos fueron seleccionados conforme a un conjunto de criterios que garantizaran que la muestra, aunque no fuese representativa en sentido estricto, cubriera una gama lo más amplia posible de experiencias desde el punto de vista metodológico.

Los datos fundamentales de cada proyecto de campo, obtenidos de documentos y de una primera visita de información, se concentraron en una ficha de sistematización.

Durante la segunda fase se trabajó en dos direcciones: por un lado, se intentó establecer una primera clasificación de los proyectos a partir de algunas categorías que parecían relevantes para la metodología; por otro, se preparó un «esquema formal de análisis» (EFA) que guiaría el estudio de la metodología de cada proyecto, y las guías de entrevista y observación necesarias. Estos instrumentos se aplicaron a algunos proyectos seleccionados con base en la clasificación hecha durante visitas que oscilaron entre tres y seis días por proyecto.

La tercera fase enfatizó la reformulación del esquema formal de análisis, el diseño de las guías de entrevistas y observación, y las visitas a todos los proyectos de la muestra. Los resultados de esta etapa permitieron definir los criterios de agrupación de los proyectos para la formulación de modelos metodológicos. Una vez establecidos éstos, se intentó identificar tanto las líneas de investigación que resultan importantes para la afinación de cada modelo, como el diseño de los apoyos que requieren algunos proyectos específicos buscando siempre la generalización de resultados para aquellos proyectos que pertenecen a un mismo modelo metodológico.

Parece conveniente empezar explicando cuál ha sido el esquema formal de análisis en que se ha apoyado el examen de cada proyecto de campo. Este será el objeto de la primera parte de este trabajo; en la segunda se expondrán los criterios que permitieron la agrupación en familias de los proyectos para luego, en una tercera parte, dar cuenta de los modelos metodológicos resultantes de este análisis. Por último, se señalarán algunas de las correlaciones que derivan del estudio de la educación no-formal en el medio rural mexicano.

## II. ESQUEMA FORMAL DE ANALISIS

Este esquema tuvo como finalidad captar y explicar la metodología de cada proyecto y su dinámica interna, es decir, sus congruencias e incongruencias, aciertos y errores, factores favorecedores y obstáculos.

Se pretendió que este instrumento, además de servir a los objetivos del proyecto, pudiera ser utilizado posteriormente por los propios proyectos de dos

maneras: ya sea para el auto-análisis, ya para la planeación de nuevas experiencias.

Convencionalmente definimos metodología como el conjunto de concepciones, principios, estilos organizativos, estrategias y acciones que adopta un proyecto explícita o implícitamente. Como producto de esta definición se diseñó el esquema formal de análisis, a la vez, una determinación de la metodología del proyecto y un producto importante del mismo. Dicho esquema consta de siete categorías: ideología teorizante, estrategia ideológica, estrategia efectiva, ideología práctica, contexto institucional, naturaleza del proyecto y contexto local-nacional. Las cuatro primeras permiten captar la metodología, en tanto que las tres últimas pretenden explicar las congruencias e incongruencias entre el discurso teórico y la práctica real, los obstáculos o factores favorecedores y los aciertos o errores en cuanto a la concretización de la metodología. En otras palabras, estas últimas categorías pretenden captar las condiciones internas y externas que influyen en la dinámica del proyecto y afectan, en la práctica, su metodología.

### *1. Categorías que se refieren al discurso del proyecto*

Las primeras «Dos categorías que se presentan constituyen el discurso manifestado por los directivos del proyecto, es decir, se refieren a la metodología que éste pretende desarrollar.

#### *1.1. Ideología teorizante*

Una característica distintiva de los proyectos de educación no-formal en el medio rural es que proclaman que persiguen transformar la realidad con un notorio énfasis en lo social. Por esto, la línea fundamental del análisis la constituye la ideología que sustenta el proyecto respecto al cambio social.

Por ideología entendemos cualquier modo de representar o esquematizar la realidad, socialmente procesado, socialmente eficaz e implícito no sólo en el discurso, sino en cualquier tipo de práctica social.

Se designa aquí a la ideología como «teorizante» por cuanto refleja una concepción teórica o preteórica de la sociedad y su funcionamiento.

Los elementos de la ideología que resultan más relevantes para explicar la metodología de los proyectos de educación no-formal rural que integran la muestra son fundamentalmente tres: la visión de la sociedad actual, que comprende el diagnóstico de la sociedad mexicana, el papel de la educación en la sociedad actual y el papel de los campesinos en la sociedad ideal; y finalmente, la concepción de cambio social, la cual se evidencia a partir de la visión de los obstáculos que se oponen al logro de la sociedad ideal, la definición del cambio social, el papel de la educación en el cambio social y el papel del Estado en el cambio social. Para nuestros fines, resulta importante evidenciar el esquema de la realidad que se sustenta en el proyecto en cuanto a estos elementos, porque consideramos que, en el trabajo en comunidades concretas y con usuarios reales, se reflejan estas concepciones ideológicas, y en general, subyacen en el planteamiento de la estrategia ideológica.

### *1.2. Estrategia ideológica*

La estrategia ideológica es un plan elaborado en función de los obstáculos que hay que vencer; es producto de un razonamiento y un diseño de objetivos, de una selección de recursos y procedimientos de acción y se elabora con objeto de defender o promover un interés, tomando en cuenta los intereses que se le oponen y las posibilidades de defensa y resistencia que tienen los demás intereses. Esta estrategia imaginada puede ser calificada de ideal, no solamente porque se constituye en el plano del discurso, sino porque no contiene consecuencias inmediatas que afectan la realidad. Es el componente central de la metodología del proyecto.

En la estrategia ideológica se consideran los objetivos generales y específicos del proyecto, así como los principios tácticos, -pautas de actuación que se aplican al presentarse ciertos momentos coyunturales en el proceso seguido por el proyecto- que orientan o reorientan las acciones, principalmente en función de los obstáculos que hay que superar.

Para alcanzar los objetivos, todo proyecto selecciona determinados aspectos de la sociedad actual que debe modificar; determinados procesos sociales que se consideran necesarios para transformar la sociedad, y define el papel que la educación, la organización y la promoción desempeñan en el cambio social. Asimismo, otro elemento importante es la posición que el proyecto debe guardar frente al Estado.

Además, en todo proceso estratégico se realiza una evaluación de los elementos y fuerzas, tanto de aquéllas con las que se cuenta inicialmente como de las que, proviniendo de fuentes externas, pueden contribuir u oponerse al logro de los objetivos que se persiguen y de los obstáculos que se pretende superar.

El análisis de la estrategia ideológica comprende también la organización del proyecto, o sea la disposición de sus recursos humanos y materiales y la determinación de sus procedimientos y actividades. Es obvio que estos aspectos deberán relacionarse con los objetivos y metas que se propone, los aspectos de la realidad social sobre los que pretende incidir, y los procesos sociales que se consideran necesarios para transformar la realidad.

Una sección más del EFA complementa el análisis de la estrategia ideológica: la que se refiere al modelo de las actividades educativas que el proyecto se propone, es decir, a la representación del proceso educativo atendiendo sólo a sus líneas o características más representativas. Estas son: la concepción de la educación que sustenta el proyecto, los roles del educando y educador, los objetivos educativos que se persiguen, la concepción de la relación entre educando-educador, el ambiente educativo en el cual se desempeña el trabajo, así como los procedimientos y el instrumental que se aplica.

El conjunto de los elementos descritos constituye la estrategia ideológica.

## *2. Categoría que se refieren a la práctica del proyecto de campo*

La puesta en práctica de lo proclamado por el proyecto se concreta en una estrategia efectiva de la cual se puede inferir una ideología práctica. Para la explicitación de estas dos categorías, resulta indispensable la delimitación de la unidad de análisis.

Convencionalmente se define a la unidad de análisis como el mínimo espacio geográfico en el cual se llevan a la práctica la mayor proporción de actividades comprendidas en la estrategia ideológica; en este espacio interactúan, frecuentemente, un equipo promotor y uno o varios grupos de usuarios. A la unidad de análisis así definida se le denomina también «proyecto de campo» o simplemente, «proyecto».

## *2.1. Estrategia efectiva*

Las categorías utilizadas para analizar la estrategia efectiva corresponden, en general, a las de la estrategia ideológica, aunque conviene hacer algunas aclaraciones.

Como ya fue señalado, de la observación de las actividades realizadas se infiere la estrategia efectiva del proyecto. En primer lugar, las actividades observadas se agrupan en torno a los objetivos generales y específicos y a los principios tácticos. De esta agrupación se infiere la congruencia entre actividades y objetivos generales y específicos así como también con los principios tácticos. De las actividades observadas se infieren los aspectos de la realidad social sobre los que inciden, los procesos sociales en los cuales se encuentra inserto el proyecto, el papel que tienen lo educativo y la organización en la estrategia global, la concepción y el papel de la promoción en el cambio social y la posición que el proyecto guarda frente al Estado, así como los elementos y fuerzas favorables y antagónicas a los propósitos del proyecto. Con esto se persigue, fundamentalmente, perfilar la dinámica del proyecto de campo en la cual se encuentran insertos tanto los usuarios como el equipo promotor.

La detección de la forma en que el proyecto de campo organiza sus recursos humanos y sus procedimientos y acciones permite formular injerencias en cuanto a: la incidencia de la organización en el logro de los objetivos; las posibilidades de afectar los aspectos de la realidad social que se desean transformar, a partir de la forma en que se da esa organización, y el papel de la organización como facilitador de los procesos sociales que se consideran necesarios para transformar la realidad social.

Un apartado más de la estrategia efectiva lo constituye el modelo de las actividades educativas, el cual será inferido a partir de la observación de las actividades que, con un propósito educativo, realiza el proyecto. En esta parte se consideran las actividades que se refieren a lo educativo, las que responden a los objetivos educativos; así como los roles de educando y educador y de la relación entre ambos; el ambiente educativo, los procedimientos y el instrumental.

El investigador orienta sus observaciones a partir de los objetivos educativos proclamados, los cuales le permitirán establecer una correspondencia entre las actividades que se realizan y el logro de aquéllos. Así, quedan señala-

das tanto las actividades que tienden al alcance de los objetivos, como las que se dirigen en un sentido opuesto.

La observación de las actividades educativas debe permitir inferir todos estos elementos.

## *2.2. Ideología práctica*

Uno de los supuestos que fundamenta el esquema formal de análisis es aquél que establece que en toda acción subyace una concepción ideológica que le da sentido y que es posible detectar mediante la observación de las actividades de un proyecto.

Puesto que la línea fundamental de análisis la constituye la concepción de cambio social, la ideología que nos interesa poner de relieve es la que resulta al aplicar las siguientes categorías de análisis: el modelo social (micro) al que se tiende, el tipo de hombre que se persigue formar, el papel que se asigna a los campesinos en el modelo social al que se tiende, y la concepción de cambio social. Por el hecho de que esta ideología es inferida de la práctica del proyecto de campo, se le denomina ideología práctica.

Como ya fue señalado, las actividades que se observan en el proyecto de campo son aquéllas que se dan en una, dos, tres o cuatro comunidades, de ahí que el modelo social al que se tiende hará referencia al modelo social que se está perfilando en esas comunidades específicas. Para formular dicho modelo, es necesario determinar cómo se están dando: las relaciones entre los habitantes de la comunidad o de ésta con otras comunidades; los mecanismos de comercialización de la región, la forma como se distribuyen los beneficios sociales, la manera como se distribuye el poder, los mecanismos de control, el tipo de organización y la forma de producción.

Con la explicitación del tipo de hombre que se tiende a formar -conocimientos, habilidades y valores que está adquiriendo- se persigue establecer cuáles serán las características que el proyecto busca plasmar en los individuos.

Resulta importante la ubicación que se asigne a los campesinos en cuanto al papel que juegan en el modelo social al que se tiende, porque permite formu-

lar inferencias acerca de la tendencia de cambio que se da en el proyecto respecto de ese sector concreto de la población.

La concepción de cambio social que subyace en el proyecto de campo se infiere a partir de los obstáculos reales que se están superando, del papel de la educación en el cambio social y de la relación que se da entre el proyecto y el Estado, ya que esto permite captar elementos para delinear la dinámica real del proceso que se da en el proyecto de campo.

### *3. Categorías explicativas de la metodología*

El EFA supone que existe la posibilidad de que en la operación de los proyectos se presenten incongruencias entre lo que se proclama y lo que efectivamente se hace. Se considera, entonces, que la metodología puede ser congruente o incongruente, facilita u obstaculiza, acertada o errónea, refiriéndose a la distancia entre lo proclamado lo efectivo, al éxito de la implementación práctica y a los resultados obtenidos. La siguiente cuestión a resolver sería el señalar cuáles son las condiciones en las que se dan estas situaciones.

Para captar estas dimensiones se incluyen en el esquema de análisis varias categorías con carácter explicativo: tres de ellas son internas al proyecto y las otras tres, externas. La distinción entre lo interno y lo externo se hace por el supuesto de que los factores externos actúan sobre la tal dinámica pero su forma de intervención depende de las condiciones internas del momento concreto. Estas categorías explicativas por naturaleza del proyecto, (que incluye la naturaleza misma del proyecto, las características del equipo promotor y las características de los usuarios), contexto institucional y los contextos local y nacional .

#### *3.1. Naturaleza del proyecto de campo*

Esta categoría comprende aquellas características específicas que se refieren a la forma como se estructuran las diferentes instancias organizativas que posibilitan su existencia como proyecto en una comunidad concreta. Estas características se agrupan de la siguiente forma.

- La historia del proyecto, incluye todos aquellos sucesos que dieron como resultado la existencia de éste en su forma actual y con su dinámica propia: la

coyuntura en que se inicia la concretización inicial, su evolución ideológica y sus perspectivas.

- El financiamiento con que cuenta el proyecto, donde se ponen de relieve las fuentes de las cuales provienen los recursos, su eficiencia o insuficiencia, las distribuciones que se hace entre las actividades y los mecanismos de control que introducen quienes la proporcionan;

- La institucionalización del proyecto, de donde se desprende el grado de rigidez o espontaneidad de las acciones, las líneas de control y de autoridad establecidas entre quienes participan en él, y la relación que guarda la institución con el proyecto.

#### *4. Equipo promotor*

Uno de los elementos que se considera básico para el logro de sus objetivos lo constituye el equipo promotor. Bajo este rubro se reúne información acerca de la forma como se dan las relaciones entre los miembros del equipo, de las características personales de los promotores- motivación, procedencia social, calificación, arraigo- de su cosmovisión y características culturales. Esta información interesa no de una manera descriptiva, sino en cuanto aporta elementos para interpretar las congruencias o incongruencias, los aciertos o errores. o los facilitadores u obstáculos que presenta la metodología.

#### *5. Relaciones con los usuarios*

Otro de los elementos que integran el proyecto de campo lo constituyen los usuarios del mismo. En cuanto a ellos, se persigue delinear sus características, su cosmovisión, sus características culturales , su percepción del proyecto y la manera como establecen relaciones dentro de la comunidad. Nuevamente, estos aspectos se analizan en cuanto pueden resultar variables explicativas de la metodología.

#### *6. Contexto institucional*

El proyecto de campo se inscribe, en general, en un proyecto más amplio, del cual se responsabiliza una institución o grupo conformado de una manera

determinada, y cuyas características específicas pueden influir en el trabajo que se realiza. A estas características se les denomina contexto institucional, y se refieren a la historia del proyecto (coyuntura en que se inicia, concretización inicial, evolución ideológica y perspectivas), a su financiamiento (en cuanto a las fuentes y suficiencia), a su institucionalización (señalando la predeterminación o espontaneidad de las acciones, las líneas de autoridad y de control), y las relaciones entre programa y proyecto cuando exista una instancia que marque lineamientos generales para varios proyectos.

### *7. Contexto local-nacional*

El contexto local comprende todas aquellas características que presenta la comunidad en la que se ubica el proyecto, y que siendo externas, el proyecto mismo influyen en él determinadamente al interrelacionarlo con los demás actores de la escena local. Interesa captar estas características principalmente en cuanto aportan una explicación de la dinámica que ha seguido la metodología en la práctica.

Por otra parte, el contexto local tiene que ser relacionado con el contexto nacional, a fin de captar la repercusión de los problemas nacionales en la localidad.

En concreto, deben analizarse, en el aspecto político, las correlaciones de fuerzas y la estructura de poder destacando la ubicación del proyecto ante esas fuerzas; en el aspecto económico, los mecanismos de explotación, dominación y dependencia que afectan a los campesinos de la localidad. También se hará referencia a los conflictos que hayan surgido en la localidad y que hayan afectado el desarrollo de las actividades del proyecto y, por último, la existencia o no de otros proyectos y la relación que se establezca entre ellos.

Con el conjunto de estas categorías quedó construido el esquema formal de análisis.

## III. LAS FAMILIAS DE PROYECTOS

Uno de los objetivos que se plantearon al inicio de la investigación se relacionaba con la posibilidad de agrupar y clasificar los proyectos de la muestra en «familias», es decir, formar grupos de proyectos que estuvieran traba-

jando con metodologías similares. Para ello, resultaba indispensable la definición de las categorías que podrían permitir dicha agrupación.

La finalidad que perseguía la agrupación de los proyectos en familias era la de generalizar, tanto las líneas futuras de investigación, como los apoyos a ofrecer a los proyectos, por lo que, además de las familias, era necesario abstraer de cada una las características metodológicas más relevantes y representativas, y constituir con ellas modelos metodológicos, los cuales serían, en cierta forma, «fundamentales», es decir, de ello ya no resultaría posible definir otro modelo. A estos últimos los hemos denominado modelos metodológicos fundamentales. A su vez, las «familias» son el resultado de haber clasificado los proyectos de la muestra desde el punto de vista de la ideología de cambio social que sustentan.

Para la agrupación de los proyectos «familias» se tomó en cuenta únicamente la información contenida en la ideología teorizante, según fue reportada en cada uno de los informes de los proyectos. La ideología teorizante es la categoría del esquema formal de análisis a través de la cual se pretende captar la visión de la sociedad actual, la visión de la sociedad deseable y la concepción del cambio social que sostienen los participantes en los proyectos.

Con relación a la visión de la sociedad actual, se procuró captar el diagnóstico que efectúan los proyectos tomando en cuenta:

- la estructura y relaciones en la sociedad global;
- la estructura y relaciones en el sector rural;
- la distribución de los beneficios sociales; y
- la visión del papel de la educación en el sistema actual.

Respecto a la concepción de cambio social se consideraron:

- lo que se opone al cambio social;
- el enemigo principal a vencer;
- los aspectos de la sociedad sobre los que se debe actuar;
- el papel de la educación en el cambio social; y
- el papel del Estado en el cambio social.

En lo que respecta a la visión de la sociedad ideal -otro de los puntos considerados en la ideología teorizante- se encontró que la información recopilada no era lo suficientemente sólida para constituirse en criterio, de selección,

ya que en la mayoría de los proyectos los participantes sólo visualizan algunos elementos de lo que podría ser una sociedad ideal, es decir, faltaba una concepción integral de ella. Como cada proyecto consideraba distintos elementos, no fue posible determinar las semejanzas o diferencias entre ellos. Por esto, para el análisis y la constitución de las familias, no se tomó en cuenta la ideología teorizante.

Al agrupar los proyectos de acuerdo con su ideología teorizante, resultaron tres familias cuyas concepciones de cambio social, en términos generales, se indican en los puntos siguientes.

## *1. Las familias de los proyectos de educación no-formal*

### *1.1. Familia A*

La concepción de cambio social se enfoca hacia el mejoramiento de las condiciones de vida de las grandes mayorías, enfatizando la capacitación para el aumento de la productividad. Además, se contempla el desarrollo de procesos que se consideran indispensables para mejorar el sistema social: la organización de los usuarios para la producción, el desarrollo de sus capacidades y habilidades productivas, etc.

### *1.2. Familia B*

La concepción de cambio social en los proyectos de esta familia coincide en parte con la de la familia A en cuanto que se enfoca a mejorar el funcionamiento del sistema social para elevar las condiciones de vida de las grandes mayorías y enfatiza la capacitación para el aumento de productividad; pero, por otra parte, propicia el conocimiento de la realidad social por parte de los campesinos, destaca la organización como un mecanismo indispensable para que los campesinos participen en la sociedad global e insiste en la importancia de que se respeten las leyes.

### *1.3. Familia C*

La concepción de cambio social en los proyectos de esta familia contempla la necesidad de un cambio en las estructuras sociales existentes para eli-

minar las condiciones de explotación y dependencia en que se encuentra la mayoría de la población. Se intenta establecer un sistema social diferente al actual a partir de la creación de organizaciones regionales con incidencia política.

Se procede a continuación a describir cada una de las familias siguiendo el orden de los componentes de la ideología teorizante que fueron mencionados al inicio del capítulo. Posteriormente se realizará un análisis comparativo.

## *2. Visión de la sociedad actual en las familias de proyectos*

### *2.1. Familia A*

Los proyectos que pertenecen a esta familia visualizan a la sociedad mexicana dividida en estratos sociales. El nivel de ingreso se considera el criterio principal de definición. Entre otros criterios considerados para diferenciar los estratos, se señalan los niveles de educación y cultura y la ubicación en la estructura ocupacional.

En los proyectos que pertenecen a esta familia no se encuentra un planteamiento muy elaborado en el ámbito de la estructura y relaciones en el sector rural. Es decir, se hace mención de la existencia de grupos diferentes pero no se explicita la forma en la que se establecen relaciones entre ellos.

Los criterios para clasificar los grupos existentes en el sector rural fueron variados, pues se señalaron algunos de tipo económico (nivel de ingresos) y otros de tipo psicológico (referidos a características personales).

Se reconoce la existencia de un sector deprimido en el campesinado, es decir, de un grupo poco favorecido en cuanto a ingresos, posibilidades de crédito, acceso a la tecnología, educación, etc., que se ubica principalmente en zonas temporaleras. Esto se atribuye a la carencia de medios, escaso desarrollo de habilidades de los habitantes de estas zonas, falta de organización para producir y comercializar y el analfabetismo.

Respecto de la distribución de los beneficios sociales, los proyectos de esta familia expresan que ésta es desigual entre los distintos estratos o grupos sociales. La distribución toma la forma de una pirámide, ya que unos pocos los concentran y las mayorías carecen de ellos.

La desigualdad se da por causas ajenas a los estratos, esto es porque el sistema social no funciona como debiera y hay corrupción e ineficiencia, no se respeta la ley y los recursos con los que cuenta el Estado son insuficientes. Esta situación genera una mayor concentración de la riqueza por parte de los estratos superiores y la miseria y descontento de la mayor parte de la población.

Estos proyectos visualizan el papel de la educación en la sociedad mexicana como un factor muy importante puesto que actúa como elemento disparador del proceso de desarrollo. Esto significa que mayores niveles de educación de los individuos propiciarán mayor productividad y permitirán a la sociedad enfrentar mejor sus problemas, lo cual a su vez permitirá alcanzar niveles más altos de bienestar e independencia tecnológica.

Consecuentemente, se afirma que la educación constituye un canal de movilidad social que permite a los individuos que se esfuerzan, ascender de los estratos inferiores a los superiores.

En lo relativo a la concepción de cambio social y factores que se oponen al cambio, la mayoría de los proyectos de esta familia coinciden en destacar algunas características personales de los individuos que componen la sociedad como los principales elementos que se oponen al cambio social (egoísmo, ambición, formas de pensar y de actuar, falta de conocimientos, corrupción, etc).

En ocasiones se hace mención del estrato alto, específicamente de la iniciativa privada y los caciques, como los opositores al cambio social cuando sus intereses puedan verse afectados.

Se considera que el enemigo principal, es decir, aquél o aquellas personas que necesariamente deben vencerse para lograr la sociedad ideal, son los integrantes del estrato alto: se identifican principalmente algunos grupos de políticos o la iniciativa privada que deciden de acuerdo a sus intereses. También se visualiza como enemigo a vencer la falta de preparación de las personas del estrato bajo.

Frente a lo anterior, se considera indispensable actuar sobre los individuos proporcionándoles educación con un gran énfasis en la capacitación para provocar un aumento en la productividad y alcanzar, posteriormente, un mejoramiento de las condiciones de vida de las grandes mayorías.

El papel que se le atribuye a la educación en este cambio es fundamental, en tanto a través de ella se capacita a los individuos y se propicia el cambio de actitudes y valores necesarios para incidir en la realidad social y mejorar el sistema actual.

En general, los proyectos de esta familia consideran que el Estado es un facilitador del cambio social ya que se preocupa por dar más y mejor educación y promueve acciones para lograr que el campesino se organice para controlar y administrar mejor su producción.

## *2.2. Familia B*

Los proyectos que integran esta familia parten de la consideración de la sociedad mexicana como capitalista, en la que se distinguen varias «clases» sociales. Todos los proyectos visualizan la existencia de una clase dominante o explotadora, a la que se considera la más favorecida por el sistema. Sin embargo, en lo que respecta a la definición de las «clases» restantes, existe una gran heterogeneidad, ya que son denominadas como: media, marginada, proletariado y trabajadores, campesina, indígena, etc.

Aunque no todos mencionan los criterios que definen las clases sociales, en algunos casos se destaca la posesión de] capital, de los instrumentos y medios de producción, y el poder de decisión., como el criterio principal para distinguir las diversas clases.

En lo que respecta a la estructura y relaciones en el sector rural, no existen planteamientos muy elaborados por los proyectos que integran esta familia.

Se afirma que la estructura del sector rural está en correspondencia con la de la sociedad global, aunque también se le caracteriza por sus aspectos culturales o económicos.

Así, se señala que el sector rural, principalmente en comunidades indígenas, tiene una cultura o expresión propia. En cuanto al aspecto económico, se menciona que existe en él un estrato burgués constituido por los empresarios agrícolas. Un proyecto señala que también existe un pequeño grupo de productores autosuficientes que ha logrado mantener su independencia respecto de la clase explotadora aunque tiene pocas relaciones de mercado.

Respecto de la distribución de los beneficios sociales, los proyectos de esta familia declaran como inequitativa la distribución de éstos. Es decir, esta distribución se efectúa a favor de la clase dominante. Se considera que esto se debe al control que ejerce dicha clase dominante. Además, se destaca el papel ambivalente que juega el Estado en la distribución de los beneficios sociales: por un lado se alía con la clase dominante y, por otro, afirma su función de proporcionar servicios a las grandes mayorías, como son: seguro social, educación, instituciones de beneficencia, etc., con lo cual atenúa el descontento.

Se señalan como consecuencias de esta inequidad la pérdida del poder adquisitivo de las grandes mayorías; la violencia, odios y resentimientos que derivan en atracos, rebeldía, abandono de tierras, alcoholismo, etc.

En cuanto a la educación y su papel en la sociedad actual, se considera que la educación juega un papel de mantenedora del status-quo y que su función principal es capacitar y preparar a los individuos para las tareas productivas. Esta preparación es desigual y quienes pertenecen a la clase dominante la adquieren en mayor cantidad y calidad. Así, la educación contribuye a mantener a la clase explotada en su situación de explotación y a favorecer que la clase dominante consolide su dominación.

Algunos proyectos de esta familia, frente a la concepción de cambio social y lo que a éste se opone, no declaran lo que se opone al cambio social, sino simplemente se refieren a lo que consideran como enemigo principal del cambio.

Dentro de los proyectos que llegan a considerar lo que se opone al cambio social, se mencionan principalmente, los grupos de poder tanto económico como político y los intereses individualistas de las clases alta y media, básicamente los de la alta.

Se considera que el principal enemigo a vencer para lograr la sociedad ideal es la clase dominante, visualizada como las personas o grupos de personas que detentan el poder económico y político, los que poseen los medios de producción y los que poseen, además, el poder social.

Frente a lo anterior, la mayoría de estos proyectos considera que para lograr el cambio social se debe actuar sobre los individuos que integran las «clases desposeídas», brindándoles, por una parte, un tipo de educación que

les permita conocer su realidad para mejorarla; por otra, propiciando formas de organización que permitan su participación en la sociedad global y fomentando el respeto a las leyes. Todo esto para que el sistema funcione correctamente.

Sólo un proyecto consideró que debe actuarse también sobre las clases alta y media propiciando su desarticulación para que pierdan fuerza y se logre así mejorar el sistema.

Se considera que la educación puede jugar un papel determinante en el cambio social en cuanto desempeñe una función concientizadora sobre la realidad social e impulse a los individuos a organizarse y participar para mejorar el sistema social.

En general no se da una alta significación al papel del Estado en el cambio social. Se considera que no participa de manera decisiva en él, sino que solamente funciona, en algunos casos, como mediador en los conflictos de clase.

### *2.3. Familia C*

En lo que se refiere a la estructura social, todos los proyectos que integran esta familia reconocen la existencia de relaciones conflictuales y de explotación, las cuales dan lugar a la existencia de dos clases sociales fundamentales: los explotados y los explotadores.

Para la definición de las clases sociales se señala como criterio fundamental la posesión material (medios de producción, capital, acumulación del producto del trabajo, poder económico). En ocasiones se hace mención del poder político o de algunos elementos ideológicos como un criterio adicional para caracterizar las clases en tanto que la explotada, por carecer de dominio sobre tales aspectos, padece la explotación.

Tampoco en esta familia se presenta un planteamiento muy elaborado sobre la estructura y relaciones sociales en el sector rural. Algunas veces se hace mención de las mismas clases señaladas en la sociedad global, y que en el sector rural se denomina como burguesía agraria y jornaleros. La mayoría de los proyectos caracterizan a los grupos en función de la tenencia de la tierra (pequeños propietarios, ejidatarios, comuneros) o por su posición en el proceso productivo (comerciantes, jornaleros, etc). También subyacen en las agrupaciones otros criterios como: venta de la fuerza de trabajo (asalariados, jorna-

leros), propiedad de los medios de producción (burgueses y proletarios) y dimensión de la propiedad (grandes y pequeños propietarios).

Considerando la distribución de los beneficios sociales, los proyectos de esta familia coinciden en señalar que dicha distribución se realiza siguiendo la forma piramidal: unos pocos los concentran y la mayoría carece de ellos. Casi todos los proyectos remiten expresamente esta situación a las relaciones de clase; señalan que el origen de la distribución es estructural y su consecuencia es una desigualdad social y económica bien marcada.

Al considerar a la educación dentro del sistema educativo nacional, destacan que su función principal es la reproducción social y cultural. Las distintas terminologías manejadas no implican diferencias sustanciales en las concepciones subyacentes (acrítica, mediatizadora, fortalecedora del sistema, sustentadora y mantenedora del status-quo, ocultadora de la realidad, etc).

Las opiniones de los proyectos respecto al consenso social y lo que a ello se opone son heterogéneas; algunas señalan elementos superestructurales mientras otras estructurales. Entre las primeras se mencionan los mitos, el paternalismo, las tradiciones, los medios masivos de comunicación, etc.; y en cuanto a las segundas, se hace referencia a la estructura social existente, al capital monopólico, etc.

Se considera, por tanto, que el principal enemigo a vencer para alcanzar la sociedad ideal es la clase dominante, aunque se utilizan diferentes términos (burguesía, clase detentadora de los medios de producción, ricos, etc). En ese sentido, los proyectos pertenecientes a esta familia, en general, ubican su actividad al servicio de las clases explotadas. No todos plantean con claridad que su actuación procurará impulsar directamente a las clases explotadas en su lucha contra las clases explotadoras, pero puede inferirse que efectivamente todos tienden a apoyarlas. Algunos proyectos formulan esta lucha como acción contra la dependencia económica y política; otros como acción contra la dominación cultural o fortalecimiento del proletariado contra el capital monopólico; superación de los mitos, desmitificación de la realidad, etc.

Todos los proyectos atribuyen un papel importante a la educación en el cambio social siempre que, realice la función de concientizar a los individuos sobre la problemática social y propicie un proceso de liberación para eliminar las condiciones de dominación y explotación.

En general, se señala que el Estado no apoya el cambio social sino que, por el contrario, lo obstaculiza. Es importante destacar que algunos proyectos consideran que el Estado presenta «aperturas» que pueden ser aprovechables en el proceso de cambio social.

#### IV. MODELOS METODOLOGICOS FUNDAMENTALES

Como ya se indicara, la investigación se propuso como uno de sus objetivos construir modelos metodológicos fundamentales.

Este propósito, en la concepción que adoptó el estudio, no se limitaba a lograr una clasificación, más o menos fundada, de las metodologías empleadas, sino que tenía además las pretensiones siguientes:

- contribuir a explicitar y a caracterizar mejor la «dinámica» propuesta de los proyectos y, de este modo, contribuir a la sistematización de los mismos, con base en su estrategia proclamada;

- facilitar el análisis posterior de los obstáculos, facilitadores, aciertos y errores, congruencias e incongruencias dentro de cada proyecto de acuerdo al modelo que pertenece;

- orientar la identificación de las necesidades de apoyo metodológico de la educación no-formal rural; y

- orientar los apoyos metodológicos requeridos por los proyectos para su consolidación.

Se definió como modelo metodológico fundamental la representación esquemática de los aspectos esenciales del «deber ser» de un conjunto de proyectos, que se reflejan en la dinámica de su estrategia proclamada. Esta definición requiere de algunas explicaciones.

Es evidente que el resultado de un trabajo de clasificación varía según los criterios de clasificación que se usen. Por lo tanto, se puso gran cuidado en la elección de los aspectos que habrían de diferenciar a los proyectos de la muestra, para agruparlos en modelos metodológicos.

En el esquema formal de análisis, reseñado con anterioridad, se presentó una primera distinción -el discurso y la práctica- que se encuentra en todos los proyectos de educación no-formal. Cuando se enuncia el discurso se está en el ámbito del «deber ser», mientras que su instrumentación constituye la práctica. Para seguir la lógica del esquema formal de análisis, se formularon los modelos metodológicos considerando principalmente aquellos elementos del «deber ser» de cada proyecto,

Los modelos metodológicos se construyeron tomando en cuenta la visión de los proyectos. En otras palabras, se consideró como el núcleo de la «metodología» de los proyectos la categoría «estrategia ideológica» del esquema formal de análisis en la que expresa su manera de avanzar desde la sociedad actual hasta la sociedad ideal, o al menos para disminuir la distancia que las separa.

Un modelo metodológico agrupa los elementos fundamentales de las estrategias proclamadas de varios proyectos. Al interior de cada modelo metodológico existen variaciones y semejanzas entre las metodologías de los proyectos pero se considera que las semejanzas son de suficiente importancia como para agruparlas y constituir un modelo; estas semejanzas se refieren fundamentalmente a los procesos que deben instrumentarse, a su vinculación y al impacto que pretenden lograr de acuerdo con su ideología teorizante.

Los modelos metodológicos son de carácter hipotético, es decir, no necesariamente se les encuentra desarrollados totalmente en la práctica. Sin embargo, esto no excluye la posibilidad de que haya algún modelo metodológico expresado en su totalidad en la misma práctica. Ellos han sido elaborados de lo concreto a lo abstracto y pretenden ser a la vez explicativos y normativos. En cuanto explicativos permiten interpretar las congruencias e incongruencias lógicas e ideológicas tanto al interior de las acciones de cada proyecto, como entre el proyecto y la realidad social en que opera. A partir de la detección de dichas congruencias e incongruencias y al comparar el modelo con las acciones de un proyecto, podrán aventurarse hipótesis explicativas, cuyo contraste permitirá orientar la prestación de apoyos metodológicos. En cuanto normativos, los modelos metodológicos establecen un deber ser respecto al comportamiento del proyecto; se constituyen en un punto de partida para guiar las acciones de los proyectos que se inscriben en él.

El eje principal para definir un modelo metodológico lo constituyen los procesos que deben instrumentar los proyectos, así como la articulación entre

dichos procesos, ya que se considera que son los que dan sentido y coherencia a las acciones del proyecto. Los demás elementos de la metodología quedan determinados por la vinculación de los procesos.

El procedimiento que se siguió para elaborar los modelos fue el siguiente: del análisis de los reportes de investigación de los proyectos visitados, se infirió que los modelos debían constituirse a partir de la estrategia ideológica, ya que en ellas los proyectos plantean la estrategia de acción que les permitirá salvar la distancia entre la sociedad actual y la que se fijan como ideal; y se advirtió que la dinámica metodológica de los proyectos se manifiesta más claramente en los procesos que pretenden instrumentar.

En consecuencia, se recopiló, de los reportes de investigación, la información relativa a la estrategia ideológica de cada proyecto. Los proyectos que presentaron semejanzas fundamentales en el sentido de los procesos y su vinculación, se agruparon bajo un mismo modelo.

Al afirmarse el análisis, se precisaron las siguientes categorías para cada modelo:

- a. Procesos que deben instrumentarse.
- b. Vinculación de los procesos.
- c. Concepción de la promoción y papel del promotor, y
- d. Procedimientos, tanto globales como educativos.

A continuación se describen dichas categorías:

#### *a. Procesos que deben instrumentarse*

Este apartado del modelo metodológico hace referencia al conjunto de acciones e interacciones que deben realizar los equipos promotores y los usuarios del proyecto para alcanzar los objetivos propuestos, y de esta manera poder incidir en uno o varios aspectos de la realidad -económico, político, social y/o cultural-. Dichas acciones e interacciones se proponen con un orden y dirección determinados, y con una dinámica peculiar que puede variar al interior de cada modelo y, por consiguiente, de modelo a modelo.

En la estrategia ideológica se identificaron los procesos que los proyectos consideraban necesario instrumentar, analizando la estructura de las accio-

nes, las interacciones que deben existir, su direccionalidad, el aspecto o aspectos de la realidad sobre los que se pretendía incidir y la dinámica que se proponían. Se encontró que generalmente coexisten varios procesos, es decir, el proceso educativo va acompañado de otros procesos como el organizativo, el político, etc,

Los procesos que se analizaron en los modelos metodológicos se describen a continuación:

*Proceso educativo:* es el conjunto de acciones e interacciones tendientes a lograr en las personas o grupos un cambio en la comprensión del mundo y de las cosas. Estas acciones e interacciones tienen una intención determinada, que puede ser desde proporcionar cierto tipo de instrucción, hasta provocar en los sujetos una toma de conciencia para plantearse críticamente ante la realidad y transformarla.

*Proceso organizativo:* es el conjunto de acciones e interacciones coordinadas que se dirigen a influir en la forma en que un grupo dispone de recursos humanos y materiales, con el propósito de modificar dicha forma o crear otra nueva, siempre en función del logro de los objetivos colectivos propuestos. Este proceso prevé la participación activa de cada miembro del grupo, las relaciones de interdependencia entre ellos y/o de varios grupos entre sí.

*Proceso político:* es el conjunto de acciones e interacciones tendientes a incidir en la organización y gobierno en los asuntos públicos, ya para mantener el sistema vigente, ya para propiciar cambios en él.

*Proceso de modernización de las prácticas productivas:* es el conjunto de acciones e interacciones referidas a la introducción de tecnología y de prácticas agropecuarias y/o forestales diferentes a las tradicionales, para elevar la producción y la productividad, así como el cambio de valores y actitudes tradicionales asociados con ellas.

*Proceso de síntesis cultural:* es el conjunto de acciones e interacciones tendientes a incidir en el ámbito cultural con el propósito de conciliar y fusionar elementos de culturas distintas para crear una nueva.

*Proceso de desarrollo comunitario:* es el conjunto de acciones e interacciones tendientes a incidir en la participación organizada de la población para el aprovechamiento y fomento de sus recursos humanos, técnicos, mate-

riales y financieros, y para la transformación y adaptación del medio ambiente físico, con el fin de mejorar las condiciones de vivienda, abastecimiento de agua, eliminación de desechos, alimentación y recreación.

#### *b. Vinculación de los procesos*

Este apartado del modelo metodológico consiste en la relación que se advierte entre los procesos que los proyectos se proponen instrumentar. Cuando coexisten varios procesos, uno de ellos es el proceso eje, que articula a los demás dándoles coherencia, sentido y contenido: este proceso determina todos los demás y trasciende en el tiempo y en el trabajo.

Según la forma de vinculación, un proceso de apoyo puede constituirse en eje. Esto significa que la relación entre los procesos puede variar como resultado de la dinámica de un proyecto, lo cual puede implicar que un proyecto inscrito en un modelo metodológico determinado continúe siendo congruente con el modelo o, por el contrario, se adscriba a otro o haga surgir uno nuevo.

#### *c. Concepción de la promoción y papel del promotor*

Se considera que la promoción, entendida como el mecanismo fundamental para poner en práctica lo propuesto por el proyecto, juega un papel importante en la constitución de cada modelo metodológico, ya que las características y el trabajo del promotor en cada proyecto imprimen a éste un sello definitivo. La promoción puede tener diversos sentidos que afectan profundamente la metodología del proyecto. La concepción de promoción varía desde la manera de dar a conocer un programa determinado hasta la integración del equipo promotor en la dinámica de una comunidad compartiendo la dirección de los procesos.

#### *d. Procedimientos*

Por procedimientos se entiende un conjunto de pasos secuenciales que se deben seguir en la organización de las actividades para el logro de los objetivos de un proyecto.

Se consideran en los modelos metodológicos dos tipos de procedimientos: globales y educativos. Aunque generalmente los educativos se encuentran incluidos en los globales, se tratan separadamente por su relevancia en esta investigación.

Procedimientos globales son los que deben seguirse para instrumentar los procesos que se propone un proyecto. Procedimientos educativos son los que deben realizarse básicamente en la relación entre promotor o equipo promotor y usuarios, en las actividades consideradas específicamente educativas.

En los apartados siguientes se detallan los modelos metodológicos obtenidos a partir del análisis de los proyectos seleccionados.

### *1. Modelo Metodológico I*

Este modelo metodológico tiene como finalidad el mejoramiento de las condiciones de vida de los campesinos, bajo el supuesto de que la modernización de las prácticas productivas propicia un aumento en la producción.

Para instrumentar este modelo se requiere del apoyo técnico de un grupo especializado que elabora y/o implementa los programas a nivel nacional o regional; los lugares de trabajo mantienen contacto con una instancia central a través de reportes periódicos.

Generalmente, la organización adopta una estructura jerárquica, en la cual las decisiones son tomadas por las instancias superiores.

#### *1.1. Aspectos y procesos de la realidad sobre los que se pretende incidir*

Con los proyectos se pretende incidir en las esferas:

- Económicas: Modernización del proceso productivo.
- Sociales: Mejoramiento incluido de las condiciones de vida.
- Culturales: Educativo en cuanto al cambio de valores y actitudes tradicionales que obstaculizan la modernización del proceso productivo.

### *a. Procesos que deben instrumentarse*

#### - Modernización de las prácticas productivas

Este proceso tiene por objeto la introducción de tecnología y de prácticas agropecuarias y/o forestales diferentes a las tradicionales para elevar la producción y la productividad, así como el cambio de actitudes, valores y conocimientos asociados con ellas.

#### - Prácticas educativas

El proceso educativo se entiende como capacitación técnica para la producción y para el empleo de tecnología moderna, así como la difusión de nuevas prácticas agropecuarias. Sus contenidos consisten en información sobre los aspectos técnicos asociados con la producción agropecuaria y/o forestal: la tecnificación de la producción, diversificación de cultivos, etc. En ocasiones se hace referencia al cambio de actitudes y valores que obstaculizan la modernización. Para recibir la capacitación técnica o algún otro servicio se forman grupos de usuarios.

### *b. Vinculación de los procesos*

El proceso eje es el de modernización de las prácticas productivas, el cual genera el proceso educativo (capacidad y difusión de la información técnica).

### *c. Concepción de la promoción y papel del promotor*

En este modelo se entiende por promoción la acción de dar a conocer el evento educativo a los usuarios, agruparlos y detectar las necesidades sentidas respecto a la capacitación.

El promotor es el encargado de introducirse en la comunidad y establecer la relación entre los usuarios y los técnicos encargados de la capacitación.

### *d. Procedimientos globales*

- diagnósticos de la región en relación con la producción, para definir la capacitación adecuada;

- entrevistas con autoridades formales para promover la acción capacitadora y obtener apoyo;
- introducción en la comunidad; - promoción de la acción capacitadora en una asamblea convocada por las autoridades locales;
- inicio del curso de capacitación;
- clausura del curso;
- investigación agronómica, para recomendar prácticas adecuadas; la comunidad debe participar en actividades especializadas y como observador;
- divulgación de las recomendaciones adecuadas; esta actividad debe desarrollarse en los predios de los campesinos más dispuestos a colaborar;
- evaluación de la adopción de las recomendaciones;
- coordinación de las acciones entre campesinos y programas;

### *Educativos*

- presentación;
- motivación;
- síntesis de exposiciones anteriores; exposición del nuevo tema en forma teórica y práctica si es necesario;
- recapitulación del tema expuesto; evaluación oral o escrita;
- pláticas grupales e individuales y demostraciones prácticas en las parcelas de los usuarios que desean colaborar y permiten experimentar las nuevas recomendaciones.

## *2. Modelo Metodológico II*

Este modelo metodológico pretende incidir sobre la modernización de las prácticas productivas a través, principalmente, de la organización de los productores.

Para instrumentarlo se requiere del apoyo técnico de un grupo especializado. Puede realizarse a nivel nacional o regional; cada lugar de trabajo mantiene contacto, a través de reportes periódicos, con una institución central. Generalmente la organización es una estructura jerárquica en la cual las decisiones se toman por las instancias superiores.

## *2. 1. Aspectos y procesos de la realidad sobre los que se pretende incidir*

Se pretende incidir con los proyectos en aspectos:

Económicos:	Modernización del proceso productivo.
Salud:	Mejoramiento socioeconómico de las condiciones de vida.
Culturales:	Educativo en cuanto al cambio de actitudes y valores que obstaculizan la modernización del proceso productivo.

### *a. Procesos que deben instrumentarse*

#### *Prácticas educativas*

Comprenden dos aspectos:

- la capacitación técnica para la producción, el empleo de tecnología moderna y el conocimiento del mercado para la venta de los productos;
- el cambio de valores y actitudes tradicionales que obstaculizan la modernización del proceso productivo, y la formación exitosa de empresas productivas.

### *b. Proceso organizativo*

Se considera este proceso, en su primera etapa, como la formación de grupos para obtener créditos, recibir la capacitación y contemplar la formulación y puesta en práctica de proyectos productivos, con el fin de lograr el aumento de la producción y, como consecuencia, el mejoramiento de las condiciones de vida. El proceso es necesariamente participativo: requiere que los campesinos se involucren en las actividades y en las responsabilidades. Se espera, además, la comercialización conjunta de los excedentes.

Se tiene la expectativa de que la organización permanezca y que se logre que los usuarios interioricen valores de racionalidad administrativa.

Se espera que, en etapas posteriores, la organización se desarrolle hasta lograr la autogestión.

### *c. Vinculación de los procesos*

El proceso organizativo se constituye en eje. La formación de grupos es la base para el logro de objetivos tales como: obtención de créditos, formulación y puesta en práctica de proyectos productivos, organización de productores para el aumento de la producción, etc. El proceso educativo se integra como apoyo al propiciar el cambio de valores y actitudes en el sentido que requiere la organización de empresas productivas.

### *d. Concepción de la promoción y papel del promotor*

En este modelo se entiende por promoción la acción de dar a conocer el proyecto a los usuarios, integrarlos de acuerdo con la organización propuesta y propiciar en ellos el cambio de actitudes y valores requeridos para alcanzar la modernización.

El promotor es el encargado de propiciar en los usuarios el cambio de actitudes y valores, establecer la relación entre ellos y los encargados de la capacitación, y darles a conocer la existencia y el funcionamiento de las instituciones oficiales de la zona. Los encargados de la capacitación generalmente integran un equipo de técnicos especialistas oficiales de la zona.

### *e. Procedimientos*

#### *Globales*

En este modelo se presentan tres alternativas:

1. Organización de los productores para la formación de empresas autogestoras.

a. Para iniciar cualquier actividad debe detectarse la necesidad sentida del campesino. Esto puede hacerse en dos formas:

- a través del contacto directo y cotidiano del equipo promotor con la comunidad; o
- por medio de una solicitud directa de los campesinos al equipo promotor.

b. Búsqueda de solución a la necesidad sentida, por el equipo promotor, o en caso necesario, a través del apoyo de técnicos especialistas.

c. Organización de los campesinos para proponerles una forma de solución.

d. Si la forma de solución es aceptada por los campesinos, se procede a ejecutarla en forma conjunta.

Los pasos no deben ser, necesariamente, los mismos para todas las actividades; depende del tipo de necesidad que genere la actividad, de las circunstancias, etc.

2. Organización de los productores para la formación de empresas económicamente rentables.

*a. Selección de comunidades*

- detección de líderes formales y naturales;
- información y orientación sobre el proyecto.

*b. Formación de grupos*

- reunión con posibles usuarios;
- confirmación con líderes de la elección de socios;
- primera entrevista formal con el grupo para informar y aclarar los objetivos del proyecto;
- organización de los campesinos a partir del análisis de alternativas propuestas por el proyecto para solucionar sus necesidades.

### *c. Reuniones de trabajo*

- programación de las reuniones;
- reuniones;
- análisis de reuniones y retroalimentación.

3. Organización de los productores para el desarrollo rural y la autosuficiencia regional.

a. detección de una comunidad que desea recibir asistencia técnica, créditos, etc;

b. organización de los productores;

c. se consideran los apoyos que la comunidad necesita y que el proyecto puede prestar, tales como: parcela demostrativa, asesoría técnica para el uso de fertilizantes y fungicidas, control de plagas, etc.;

d. cuando la producción mejora en calidad y en cantidad se debe buscar la ventaja de los productos.

### *Educativos*

En los procedimientos educativos también existen tres posibilidades. En el primer caso, los procedimientos educativos están incluidos en los globales. En el segundo, los procedimientos educativos son:

- elaboración de un marco de referencia regional-local;
- análisis de necesidades y recursos;
- elaboración de un anteproyecto con el grupo;
- elaboración del proyecto;
- tramitación del crédito necesario;
- inicio de la operación;
- capacitación de los usuarios.

En el tercero no existen procedimientos educativos previamente elaborados, sino que el promotor debe decidirlos de acuerdo a las características y necesidades de la comunidad y pueden ser propuestos por los usuarios.

### *3. Modelo Metodológico III*

Este modelo tiene como finalidad la promoción y la organización comunitaria para introducir servicios relacionados con la salud y la infraestructura sanitaria necesaria. Para instrumentarlo se prevé el apoyo de un equipo interdisciplinario.

#### *3.1. Aspectos y procesos de la realidad sobre los que se pretende incidir*

Se pretende incidir en las esferas:

Económicas: Aprovechamiento de los recursos humanos y materiales que promueven el mejoramiento socioeconómico de la comunidad para crear fuentes de trabajo que frenen la expulsión de mano de obra.

Sociales: Mejoramiento socioeconómico de las condiciones de vida.

Culturales: Educativo en cuanto al cambio de pautas de comportamiento respecto a la conservación y mejoramiento de la salud.

#### *a. Procesos que deben instrumentarse*

##### *- Desarrollo comunitario.*

Se desea promover la participación organizada de la población para el aprovechamiento y fomento de sus recursos técnicos, materiales y financieros, y para la transformación y adaptación del medio ambiente físico, de manera que se logren condiciones ambientales satisfactorias en cuanto a vivienda, abastecimiento de agua, eliminación de desechos, alimentación y recreación.

##### *- Procesos educativos.*

Adquisición de hábitos higiénicos y de los valores asociados con el fomento, conservación y recuperación de la salud.

## *- Organizativo*

Se propone el mejoramiento del funcionamiento de las organizaciones locales (oficiales y partidarias) existentes y la formación de comités de salud. Se espera que la comunidad se responsabilice en un plazo mediano de todo lo relacionado con su salud.

### *b. Vinculación de los procesos*

El proceso eje es el de desarrollo comunitario, mismo que genera al educativo y al organizativo.

### *c. Concepción de la promoción y papel del promotor*

La promoción se entiende como la misión de hacer llegar a las comunidades los servicios ofrecidos por diversas instituciones.

Se concibe al promotor como agente del cambio social. El promotor, apoyado por un equipo interdisciplinario, se inserta en las comunidades e inicia el trabajo respondiendo a las necesidades sentidas. Posteriormente, aquellas personas del equipo interdisciplinario que resultan idóneas para la solución de un problema, se responsabilizan del proceso, siendo el promotor un enlace entre ellas y la comunidad.

### *d. Procedimientos*

#### *Globales*

- Selección de indicadores acerca de la situación de la comunidad;
- inserción en la comunidad a través de las autoridades locales;
- identificación de líderes;
- identificación de necesidades;
- propuestas a la comunidad, en la que se destaca la realización de obras de beneficio comunitario;
- ejecución de las actividades, después de las cuales se distribuyen entre los participantes despensas alimenticias;
- supervisión.

## *Educativos*

- Pláticas, conferencias y demostraciones.

### *4. Modelo Metodológico IV*

Este modelo metodológico tiene como finalidad el mejoramiento de las condiciones de vida de los habitantes de una comunidad a través de la promoción integral de la persona (descubrimiento del ser humano como persona) y su participación en todo tipo de actividades que permitan el desarrollo de la comunidad (capacitación, exigencia de los beneficios sociales que les correspondan, obras de beneficio comunitario, etc).

#### *4.1. Aspectos y procesos de la realidad sobre los que se pretende incidir*

Se pretende incidir en aspectos:

- Sociales: Mejoramiento socioeconómico de las condiciones de vida. Funcionamiento de las instituciones de acuerdo a los reglamentos y a la filosofía con que fueron creadas.
- Culturales: Educativo y de concientización tendientes a la revaloración del individuo como persona y como integrante de una comunidad; así como de la cultura campesina.

##### *a. Procesos que deben instrumentarse*

- Educativos

Entendidos de dos maneras:

a) Como capacitación en torno a necesidades sentidas de la gente de una comunidad para resolver problemas relacionados con la conservación y el mejoramiento de la salud, legislación agraria, actividades productivas, viviendas, etc.

b) Como toma de conciencia de la problemática de la comunidad que lleve a plantear soluciones alternativas que permitan el desarrollo integral del hombre, tanto en el ámbito de su familia como el de su comunidad.

- Desarrollo comunitario

Promueve la participación organizada de la población para el aprovechamiento y fomento de sus recursos humanos, materiales y técnicos, a fin de propiciar la transformación del medio ambiente físico y humano, de manera que se logren condiciones ambientales satisfactorias en cuanto a vivienda, recreación, relaciones humanas, etc.

*b. Vinculación de los procesos*

Este modelo metodológico tiene como eje el proceso de desarrollo comunitario que se sustenta fuertemente en el proceso educativo. El énfasis se pone en la reflexión sobre la realidad de la comunidad, reflexión que lleva a definir sus necesidades y plantear las posibles soluciones, para poder solicitar el tipo de capacitación que se requiera.

*c. Concepción de la promoción y papel del promotor*

Se entiende por promoción, en este caso, el proceso mediante el cual el individuo desarrolla integralmente los valores y posibilidades que tiene como persona en su familia y en su comunidad. El promotor remunerado es el encargado de impulsar, apoyar y acompañar a las personas de la comunidad en el proceso educativo, apoyado por promotores voluntarios para realizar las obras de beneficio comunitario, y por un equipo interdisciplinario para impartir la capacitación.

*d. Procedimientos*

*Globales*

- Conocimiento de la realidad de la región;
- estudio y definición de problemas y necesidades;

- planificación;
- ejecución;
- emancipación de la comunidad y continuidad de los programas.

### *Educativos*

- Sensibilización o motivación;
- capacitación del equipo promotor y usuarios mediante la estancia alternada en el centro de capacitación y en la comunidad;
- programación conjunta del plan de actividades;
- evaluación.

## *5. Modelo Metodológico V*

Este modelo metodológico se propone incidir en las actividades productivas, principalmente las artesanales, mediante apoyos diversos a comunidades indígenas para que mejoren sus condiciones de vida. Asimismo tiende a la capacitación del indígena para la defensa de sus derechos y consecuentemente de su cultura.

### *5.1. Aspectos y procesos de la realidad sobre los que se pretende incidir*

Se pretende incidir en las esferas:

Económicas:       Proceso productivo.

Sociales:            Mejoramiento socioeconómico de las condiciones de vida. Defensa de los derechos legales individuales y sociales del indígena.

Culturales:         Concientización para propiciar el respeto y la preservación de las tradiciones y costumbres indígenas.

## *a. Procesos que deben instrumentarse*

### *Organizativos*

Entendido como:

a. Consolidación de la estructura comunal, realizando actividades en torno a las autoridades comunales, protegiendo la propiedad comunal de la tierra y promoviendo el respeto a la cultura indígena.

b. Formación de grupos en torno a necesidades sentidas. Mediante estos grupos se pretende presionar al gobierno para que intervenga en la solución de los problemas identificados. Estos grupos atienden, por ejemplo, los problemas de salud, nutrición, medicina preventiva, etc.

### *Educativos*

El proceso educativo se orienta a la formación de conciencia: se estimula el conocimiento de la realidad con objeto de promover posteriormente su transformación. También atiende a la capacitación en aspectos que los grupos necesiten (legales, de salud, en actividades productivas complementarias, etc).

#### *a. Vinculación de los procesos*

El énfasis se pone en el proceso organizativo que sustenta a la capacitación. Mediante estos procesos se contará con los elementos necesarios para poder solucionar problemas y, posteriormente, a través de la educación, entendida como formadora de conciencia, se pretende que los indígenas transformen la realidad en los aspectos mencionados.

#### *b. Concepción de la promoción y papel del promotor*

La promoción es entendida como capacitación del indígena en diversos aspectos para que pueda defender sus derechos y mejorar sus condiciones de vida. El promotor debe poseer elementos técnicos y pedagógicos, convivir el mayor tiempo posible en las comunidades y convertirse en capacitador y

encauzador de las principales acciones de la comunidad. El promotor elabora los planes y programas a desarrollar teniendo en cuenta la experiencia y necesidades del indígena. Se prevé que, a largo plazo, el promotor deberá salir de la zona y dejar todas las actividades en manos de los indígenas.

### *c. Procedimientos*

#### *Globales*

- Programación emanada del campo en el gabinete;
- operación en el campo;
- supervisión en el campo;
- evaluación en el campo y en el gabinete;
- crítica y reformulación de las prácticas.

#### *Educativos*

El mismo que para el procedimiento global.

### *6. Modelo Metodológico VI*

Este modelo metodológico tiene como finalidad promover el cambio de la estructura social actual, a nivel micro y regional en un primer momento, y a nivel global a largo plazo.

La organización que se propone en los proyectos que pertenecen a este modelo es esencialmente horizontal. En algunos casos la estructura presenta varias instancias, entre ellas, una central a la que deben entregarse aportes periódicos sobre el desarrollo de las actividades. La toma de decisiones debe realizarse con la participación de la mayoría de los integrantes del proyecto.

Para la instrumentación de este modelo no se requiere necesariamente de personal especializado técnicamente, aunque se considera conveniente contar con él.

## *6.1. Aspectos y procesos de la realidad sobre los que se pretende incidir*

Se pretende incidir en esferas:

Económicas: Producción, comercialización, consumo: extracción de excedentes y apropiación de los recursos materiales.

Culturales: Proceso ideológico que oculta la realidad social negando el origen estructural de la situación del campesino.

Políticas: Proceso de concientización y de participación política para transformar la estructura y concentración del poder que niega la participación del campesino.

### *a. Procesos que deben instrumentarse*

#### *- Educativo*

En este proceso se prevé una relación horizontal entre el educando y el educador, pues se les reconoce a ambos la posibilidad de aportar conocimientos y experiencias.

En el sentido de concientizar, puede presentar varias direcciones:

- a. desarrollo de la conciencia cristiana a partir de reflexiones bíblicas;
- b. valoración del ser humano como base de las relaciones humanas;
- c. desarrollo de la conciencia crítica;
- d. desarrollo de la conciencia de clase.

Además, en el proceso educativo se debe enfatizar la promoción de la solidaridad y de la participación. La solidaridad puede entenderse como compromiso cristiano con los pobres, apoyo mutuo entre la gente, predominio del interés colectivo o de clase sobre el individual.

Se contempla también la educación instrumental como medio de adquisición de habilidades necesarias para el desarrollo de las actividades.

### *- Organizativo*

Este proceso debe desarrollarse en torno a actividades productivas de comercialización o de consumo, aunque en algunos casos se manifiesta que no necesariamente los proyectos deban iniciarse en torno a un interés económico. Las características principales de la organización propuesta son: popular, democrática, autónoma, solidaria y con incidencia en lo político. A largo plazo se debe llegar a la organización regional y a establecer alianzas con otras organizaciones campesinas y obreras.

### *- Político*

Este proceso presenta diversos niveles de incidencia: participación en la toma de decisiones de la comunidad, adquisición de un poder de negociación, lucha por los derechos de los pobres o eliminación de la estructura vertical de autoridad existente.

Con este proceso se pretende, a largo plazo, lograr incidir decisivamente en la producción de la política regional; los usuarios deben participar tanto en la toma de decisiones de su comunidad, como en las que se refieren a su región.

### *b. Vinculación de los procesos*

En la vinculación de los procesos se presentan dos alternativas:

a. El énfasis puesto en la organización a partir de las necesidades sentidas de la gente, y que debe darse en torno a un proyecto económico. En este caso, la organización determinará el sentido de los demás procesos.

b. El énfasis puesto en lo educativo, de modo que a través de la alfabetización y educación básica se genere la organización con todas sus características.

### *c. Concepción de la promoción y papel del promotor*

El promotor, como agente externo, tiene mayor grado de concientización y una visión más amplia de la realidad social. Esto le permite encauzar las actividades y concientizar a los campesinos. Pero no debe crear dependencia sino

tender a que el grupo actúe autónomamente para llegar a un momento en que su presencia sea innecesaria.

#### *d. Procedimientos*

##### *Globales*

Estas etapas corresponden a proyectos que están en expansión.

- Promoción por el equipo a solicitud de grupos ya formados o en vías de constituirse;
- constitución del grupo e inicio de actividades grupales (aquí se inicia la incorporación del grupo al proceso global);
- consolidación del grupo para que avance hacia la concientización, la participación solidaria, la autonomía y la actuación política;
- participación en la estructura organizativa del proyecto e interdependencia de los grupos. Esto puede darse desde la constitución del grupo y a lo largo de todo el proceso.

##### *Educativos*

Se presentan tres posibilidades:

a. El proceso educativo espontáneo, en el que las reflexiones surgen de los acontecimientos cotidianos del proyecto o de la comunidad.

b. Combinación de reflexiones espontáneas y cursos sistemáticos que respondan a necesidades surgidas.

c. En la variante de este modelo metodológico, que pone como eje el proceso-educativo, se propone el siguiente procedimiento para los círculos de estudio:

- Provocar la puesta en común;
- lecturas rotativas del texto;
- resolución en común de dudas (lo más posible); y
- autoevaluación grupal.

## *7. Modelo Metodológico VII*

Este modelo tiene como finalidad promover el cambio de la estructura social actual, a nivel micro y regional en un primer momento y a nivel global a largo plazo. Se propone, también crear un nuevo estilo de vida que surja a partir de una síntesis cultural urbano-indígena. Para instrumentarlo se considera necesario un equipo interdisciplinario comprometido con las comunidades. La organización debe ser flexible y las decisiones y evaluaciones deben realizarse conjuntamente (usuarios y promotores) en las distintas reuniones de evaluación, programación y reflexión.

### *7.1. Aspectos y procesos de la realidad sobre los que se pretende incidir*

Se persigue incidir en los ámbitos:

- |             |  |
|-------------|--|
| Económicos: | Producción, comercialización y consumo: extracción de excedentes y apropiación de los recursos materiales. |
| Culturales: | Conflicto de culturas: dominación de la cultura urbana modernizante sobre la cultura indígena.             |
| Políticos:  | Dominación política de la que son objeto los indígenas.  |

#### *a. Procesos que deben instrumentarse*

##### *- Síntesis cultural*

Este proceso se propone en tres momentos:

- a. La revaloración de la cultura indígena (sentido comunitario, cordialidad en las relaciones interpersonales, apoyo mutuo, idioma, etc).
- b. Su dinamización, es decir, introducir en la cultura indígena la noción de cambio; y

c. La síntesis cultural que consiste en la creación de un nuevo estilo de vida que, respetando lo valioso de la cultura indígena, incorpore aquellos aspectos de la urbana que se consideren positivos.

*- Procesos educativos*

El proceso educativo se orienta a la síntesis cultural y pone énfasis en la reflexión sobre la dominación de que es objeto el indígena. Se orienta también a proporcionar los conocimientos y habilidades necesarios para el desarrollo de las actividades.

*- Procesos organizativos*

Este proceso se vincula con actividades económicas. En cuanto a la producción, se procura integrar técnicas tradicionales y técnicas nuevas. En cuanto a la comercialización y el consumo, se les orienta para mejorar las relaciones de compra y venta del indígena. La organización en lo económico debe promover la participación solidaria y la tendencia a la autonomía económica y política para aplicarse después a otros aspectos más generales de la organización.

*- Procesos políticos*

Este proceso pretende, a largo plazo, incidir decisivamente en la conducción de la política local y regional; los indígenas deben participar tanto en la toma de decisiones de su comunidad, como de su región.

*a. Vinculación de los procesos*

El énfasis debe estar puesto en el ámbito cultural; el proceso eje es el de síntesis cultural; éste da sentido a los demás: al educativo, al organizativo y al político. Así, la renovación de la cultura indígena se traduce en la organización del trabajo en común, el apoyo mutuo y la preponderancia del interés colectivo sobre el individual. La dinamización de la cultura hace surgir acciones para transformar la dominación que actualmente se ejerce sobre el indígena; y la síntesis cultural se expresa en la introducción de conocimientos relativos a la formación y funcionamiento de diversas formas de asociación (cooperativas,

sociedades de solidaridad social, etc). En el área de la producción es claro el momento de la síntesis cuando se propone la integración de técnicas tradicionales u modernas.

En la medida en que se avance en la instrumentación de estos procesos, los indígenas se convertirán en actores políticos.

### *b. Concepción de la promoción y papel del promotor*

En este modelo, el agente externo debe acompañar a los indígenas durante un tiempo indeterminado. Influyéndose mutuamente, harán sus aportaciones al proceso global.

### *c. Procedimientos*

#### *- Globales*

- reflexión sobre los problemas y decisión sobre acciones a emprender;
- desarrollo de las acciones y
- reflexión sobre el desarrollo de las acciones, sus problemas, sus resultados y decisión sobre nuevas acciones por desarrollar. Estas fases están estrechamente relacionadas entre sí.

#### *- Educativos*

Este modelo debe basarse en la espontaneidad del proceso educativo, el cual debe darse en las asambleas y en los encuentros personales.

## *V. A MODO DE CONCLUSIONES*

### *1. El proceso del proyecto*

A lo largo del trabajo, se describió el proceso investigativo desde su origen hasta sus resultados. En ello cabe destacar la participación que tuvieron los representantes de los proyectos investigados y de los promotores que intervinieron en el trabajo de campo.

No solamente se revisó y discutió con los directivos de los proyectos el esquema de análisis utilizado. También se discutió con directivos y promotores los informes elaborados sobre sus propios proyectos. Esto enriqueció la información recabada, sometió a cuestionamiento el trabajo de investigación y otorgó a los resultados un grado considerable de validez.

Es interesante la evolución en el proceso investigativo de todo el instrumental de análisis, la cual se dio con la intervención de personas que están directamente en el desarrollo de proyectos de educación no-formal. El esquema formal de análisis, uno de los principales resultados de la investigación, plantea un acercamiento globalizador a estos procesos educativos. Con este esquema no se pretende únicamente describir la metodología de los proyectos investigados, sino que también se intenta una búsqueda de explicaciones hipotéticas a las distancias entre el discurso y la práctica.

Este acercamiento establece la necesidad de considerar los factores contextuales en que se desarrollen los proyectos de educación no-formal. Los factores internos y los externos siempre conllevan la posibilidad de influir en la metodología, pudiendo producir acercamientos o distanciamientos entre el discurso y la práctica.

En la investigación puede advertirse una afinación progresiva del enfoque inicial. Primeramente se preveía que los resultados deberían permitir identificar los marcos técnicos sociales subyacentes en los proyectos, y realizar una clasificación de las experiencias concretas en base a diversos criterios. Entre estos criterios el más importante era aquél de la metodología de los proyectos.

Con la elaboración del esquema de análisis y su aplicación a los proyectos de campo, se lograron cubrir las expectativas iniciales de la investigación, pero además se reforzó la dimensión explicativa. Los participantes en el proceso investigativo fueron enfocando el trabajo cada vez más hacia la búsqueda de explicaciones.

Además, la dimensión explicativa del esquema de análisis permite aportar tanto al trabajo práctico como al desarrollo de la teoría. Fue posible aportar al trabajo de los promotores con las reflexiones desarrolladas a partir de la caracterización de su metodología, sus congruencias o incongruencias. Y al mismo tiempo, se logró captar la dinámica de los procesos de educación no-formal y fundamentar explicaciones sobre ella, aportando, también, a la elaboración teórica sobre la educación no-formal.

Las categorías del esquema formal de análisis y la lógica interna que las vincula podrían desarrollarse con suficiente precisión para contribuir a la explicación de estos procesos. El trabajo que se ha realizado puede considerarse de carácter descriptivo y exploratorio. Descriptivo porque se centra en la caracterización de la metodología de los proyectos investigados, y exploratorio porque culmina en planteamientos hipotéticos para explicar las congruencias o incongruencias detectadas.

El enfoque globalizador del esquema, la posibilidad que incluye de que exista distanciamiento entre la teoría y la práctica y el esfuerzo por plantear explicaciones, conduce ya a plantear algunas conclusiones generales acerca de la dinámica de los proyectos de educación no-formal.

## *2. Resultados del proyecto*

### *2.1. Familias*

Los resultados obtenidos pueden tener utilidad para investigadores, directivos de proyectos de educación no-formal o promotores, aunque, posiblemente no todos los resultados sean de igual interés para los tres tipos de personas mencionadas.

Las familias de proyectos se originan a partir de una crítica hecha al intento de ubicar a cada proyecto en un enfoque teórico-social. De esta crítica surgió la necesidad de investigar los aspectos ideológicos o preteóricos en lugar de las teorías sociales subyacentes.

Los responsables de los proyectos investigados manifestaron una firme oposición a ser encuadrados en alguna de las teorías sociales existentes. Argumentaron que la dinámica de su proceso no puede ser enmarcada rígidamente en una teoría social, sino que para conocerla es necesario llegar con un esquema interpretativo flexible, más abierto, que trate de caracterizar el movimiento real de la misma.

Este problema planteado a la investigación nos remite a la cuestión del papel de la teoría en el trabajo promocional. Los equipos promotores rara vez aparecen luchando por ajustar su trabajo a una teoría social. Quienes tratan de hacer esto, generalmente, son los investigadores.

Por otro lado, en las tres familias caracterizadas se agrupan proyectos con terminologías muy diversas, referidas a los mismos aspectos. Lo cual también refleja la no adscripción de los proyectos a una teoría sociológica. Incluso, se puede afirmar que en la mayoría de las ocasiones los equipos promotores no realizan una constante discusión teórica, y muchas veces desconocen las teorías sociales existentes.

La mayoría de los proyectos, para las tres familias, no tienen suficiente claridad en la concepción de la sociedad ideal ni en el análisis de la sociedad actual. En numerosas ocasiones la primera vez que los promotores reflexionaban sobre estos aspectos era precisamente porque el investigador se los estaba preguntando. La cuestión del papel de la teoría en el desarrollo del trabajo promocional no está resuelto. En los proyectos aquí investigados, sus actividades no se están efectuando con la guía de alguna de las teorías sociales difundidas. Lo más común son concepciones generales sobre la sociedad actual y la deseada, y sobre su estrategia para el cambio social.

La importancia de las familias radica en que representan un intento por sistematizar la posición preteórica de los proyectos de educación no-formal, principalmente en relación al cambio social. La sistematización resultante puede contribuir al conocimiento del panorama de la educación no-formal en México y quizás, más adelante, en Latinoamérica.

Las concepciones generales incluidas en las familias de proyectos también pueden entrar en contradicción en el planteamiento estratégico. Esto sucede claramente en el caso de la segunda familia, en la cual los planteamientos sobre la sociedad ideal y la visión del cambio son más radicales que la metodología que se propone desarrollar.

## *2.2. Los modelos metodológicos*

Los modelos metodológicos, segundo producto de esta investigación, tienen la importancia de contribuir a la sistematización de las estrategias de los proyectos investigados. Su aporte se ubica principalmente en el ámbito de la caracterización e interpretación de los enfoques metodológicos sostenidos por los grupos concretos de educación no-formal.

En los modelos metodológicos es importante el énfasis que se ha puesto en los procesos y sus vinculaciones. Esto es, a nuestro juicio, lo único que

puede permitir captar la dinámica de las experiencias concretas, lo cual es indispensable para analizar la metodología de los proyectos.

Esto implica considerar los tres aspectos:

- el énfasis debe estar en los procesos de articulación;
- deben atenderse la vinculación de los procesos y los aspectos de la realidad social sobre los que se pretende incidir; y
- la puesta en práctica de un planteamiento se clarifica cuando se estudia históricamente.

Al realizar esta estructuración de los procesos de educación no-formal, el elemento educativo se incorpora de diferentes maneras. Se encuentran diversas posibilidades en forma y contenido, aún dentro de un mismo modelo metodológico. Es decir, entre proyectos que coinciden en los aspectos de la realidad social que intentan transformar y en los procesos que ellos desarrollan, pueden encontrarse distintas concepciones del proceso educativo. Esto alcanza tanto a los contenidos educativos, los conocimientos, concepciones, habilidades o valores que se quieren difundir o reforzar. También los procedimientos y técnicas utilizadas presentan una amplia gama de posibilidades.

La distinción entre lo formal, lo no-formal y lo informal no ha sido el criterio básico para formular los modelos metodológicos. No se ha buscado la ubicación de cada proyecto en el continuo que va de lo formal hasta lo informal. El intento ha sido más flexible y enriquecedor: captar la esencia misma de los planteamientos metodológicos. Esto clarifica más que si nos hubiéramos guiado por las implicaciones formalistas del concepto de educación no-formal.

En el discurso de los proyectos de un mismo modelo metodológico se advierten distintos conceptos de lo educativo y diferentes maneras de ubicarlo en el proceso general. Esto es más importante que el intento de discutir si cada elemento educativo es más o es menos formal. En la práctica de los proyectos resulta evidente que muchas veces la distinción entre lo formal y lo no-formal, como ha sido definida tradicionalmente resulta demasiado abstracta.

Resulta más conveniente poner la atención en la caracterización de los procesos y sus articulaciones, y allí ubicar lo educativo. Es de este modo que

cobra sentido la práctica educativa y se puede interpretar la forma y el contenido del trabajo educativo.

### *2.3. Congruencias e incongruencias*

El acercamiento a los proyectos de educación no-formal sería incompleto si únicamente se basara en el discurso, en lo proclamado por los responsables o promotores. Analizar su práctica ha permitido detectar inconsistencias, con distintos grados de relevancia para el modelo metodológico.

Las hipótesis planteadas como un primer intento explicativo de estas incongruencias pueden orientar nuevos trabajos de investigación para profundizar el conocimiento de la dinámica de las experiencias no-formales. La caracterización de congruencias e incongruencias puede ser de utilidad tanto para los investigadores como para los impulsores de los proyectos. A estos últimos les puede dar elementos para analizar su propio trabajo e iniciar actividades tendientes a su mejoramiento.

Difícilmente hay proyectos totalmente congruentes. Los que tienen mayores posibilidades de lograrlo son aquéllos con un rígido sistema de control y supervisión, o en el polo opuesto, aquéllos que han logrado una significativa identificación y compromiso de sus promotores.

En cambio, las incongruencias tienen diversas explicaciones posibles. Sin embargo, es posible formular hipótesis en base a los elementos que proporciona el esquema formal de análisis. Es aquí donde se advierte lo acertado de realizar un acercamiento globalizador, donde no se desatiende ni lo interno, ni lo contextual, sino que se buscan en ambos niveles los aspectos relevantes.

### *2.4. Obstáculos, facilitadores, aciertos y errores*

Los obstáculos, facilitadores, aciertos y errores posiblemente sean de mayor interés para las personas que están directamente en el trabajo de campo de los proyectos de educación no-formal. A los investigadores puede resultarles interesante cómo los obstáculos, facilitadores, aciertos y errores reportados van siendo diferentes de modelo a modelo; además, también les puede interesar cuáles son más significativos para cada modelo metodológico. Su sistematización, sin embargo, podría ser útil para los equipos promotores y sus direc-

tivos. El aporte sería un conjunto de conocimientos ordenados y jerarquizados en los modelos metodológicos, que sugieren posibles problemas y las soluciones que se han dado en algunos casos.

La investigación también ofrece un método para sistematizar los obstáculos, facilitadores, aciertos y errores de cualquier proyecto en marcha, de modo que eso les alimente su propia reflexión o la toma de decisiones. Parece útil y muy sencilla esta manera de detectar aspectos favorables y desfavorables para tomar decisiones sobre la implementación de la metodología.

### *2.5. Uso futuro del proyecto*

Durante el Desarrollo de esta fase de la investigación se ha sostenido la convicción de que una segunda fase deberá orientarse fundamentalmente a proporcionar apoyos a los proyectos de educación no-formal.

Esto lleva al aprovechamiento de la experiencia anterior con un criterio ya definido. De aquí surgen las líneas de trabajo futuro.

Se ha llegado al convencimiento de que el apoyo que puede proporcionar un equipo investigador a los grupos que están en el trabajo directo implica necesariamente el sumergirse colectivamente en un proceso reflexivo. Hemos advertido que el investigador no debe limitarse a la detección de congruencias e incongruencias y al planteamiento de hipótesis; debe ir más allá, acompañando al equipo promotor en el intento de analizar su problemática y buscar algunas soluciones. Esta investigación más comprometida con la práctica se hace cada vez más necesaria.

El trabajo desarrollado y los resultados obtenidos señalan ya varias líneas de trabajo futuro. La investigación puede ubicarse en aspectos más específicos, y con los resultados pueden cumplirse dos propósitos: inducir a la reflexión a los equipos promotores y afinar más el esquema formal de análisis. Por tanto, será muy importante desarrollar trabajos de investigación que incidan directamente sobre alguna o varias de las categorías del esquema formal de análisis. Esto permitirá afinar y enriquecer el planteamiento actual de la investigación.

Algunos temas a investigar ya han sido sugeridos, y se ha iniciado la tarea de su formulación:

- aspectos educativos de la organización
- características socioculturales de los grupos populares
- religión y procesos de educación no-formal
- el medio indígena y los procesos de educación no-formal; y
- el contexto local-nacional y su impacto en los procesos de educación no-formal.

Aún falta precisar las líneas de investigación que se desarrollarán dentro de estos temas. También falta precisar su articulación a la luz de los análisis hechos durante el proceso investigativo.

Por otro lado, también se ha planteado la necesidad de desarrollar trabajos relacionados con la planeación y la evaluación. Algunos proyectos que se iniciaban han solicitado apoyo y han tomado el esquema formal de análisis para empezar su reflexión y ordenar su planteamiento. Las categorías de este esquema pueden ser útiles para enunciar de una manera estructurado y congruente sus planteamientos ideológicos y estratégicos; además, permiten tomar en cuenta, desde el inicio del proyecto, los elementos relevantes del contexto local-nacional e institucional, así como las características de los usuarios y del equipo promotor.

Se tiene también la expectativa de extender la investigación a otros países de América Latina. Si bien esto podría hacerlo directamente el equipo investigador, sería mejor establecer convenios con instituciones de aquellos países que se interesaran por unirse con nosotros en el desarrollo de un proceso investigativo como el que hemos presentado.

## LISTA DE LOS PROYECTOS DE CAMPO SELECCIONADOS PARA EL ESTUDIO

1. Programa Nacional de Organización y Capacitación de Productores Rurales. Secretaría de Agricultura y Recursos Hidráulicos (SARH).
2. Industrias del Pueblo, S. de S.S.
3. Educación para la Salud. Secretaría de Salubridad y Asistencia (SSA).
4. Programa Nacional de Capacitación Agraria. Secretaría de la Reforma Agraria (SRA).
5. Subsecretaría de Planeación. Secretaría de Agricultura y Recursos Hidráulicos (SARH). Programa de Desarrollo Integral de Autogestión de los Ejidos Colectivos de los Valles del Yaqui y Mayo.
6. Programa de Animación y Desarrollo, A. C. (PRADE).
7. Fundación Mexicana para el Desarrollo Rural A.C. (FMDRAC).
8. Fundación Yucatán para el Desarrollo Rural A. C. (FYDRAC).
9. Central para el Desarrollo y la Participación Social. (CEDEPAS).
10. Asociación Nacional de Equipos de Promoción y Ayuda Rural (ANEPAR).
11. Instituto Nacional de Capacitación Rural (INCA).
12. Centro Nacional de Productividad (CENAPRO).
13. Instituto Nacional Indigenista-Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil' (INI-CCITT).
14. Cooperativa de Solidaridad Mixteca.
15. Red Móvil Nacional de Productores Rurales.
16. Centro de Educación de Adultos (CEDA).
17. Montaña de Guerrero SEP.
18. Programa de Desarrollo Rural Integrado del Trópico Húmedo (PRODERITH).
19. Plan Puebla Colegio de Posgraduados, SARH.
20. Camino a Tierra Nueva S. de S.S.
21. Programa de Desarrollo de los Altos de Chiapas.
22. Alfabetización Laubach Mexicana, A. C. (ALMAC).
23. Instituto de Investigación para la Integración Social de Oaxaca (IIISEO).
24. Centro de Desarrollo Agropecuario, A. C. (CEDESA).
25. Misiones Culturales y Brigadas para el Desarrollo Rural, SEP.
26. Centro Conasupo de Capacitación Campesina (CECONCA).

## CAPITULO QUINTO

### UNA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN POPULAR EN CONTEXTO ESTATAL. LOS PROGRAMAS MÓVILES DEL SERVICIO NACIONAL DE APRENDIZAJE (SENA)

*Jaime Ramírez*

#### 1. EL SERVICIO NACIONAL DE APRENDIZAJE (SENA) Y EL CONTEXTO HISTORICO GENERAL

El Servicio Nacional de Aprendizaje -SENA-, es una entidad creada en 1957 con el objetivo de dar formación profesional a los trabajadores jóvenes y adultos de Colombia. Aunque de naturaleza gubernamental, su financiamiento proviene directamente del sector privado por la vía de una tasa sobre el valor pagado en salarios.

En los tres decenios anteriores a la creación del SENA, Colombia había experimentado un rápido proceso de industrialización orientado hacia la sustitución de exportaciones, que tuvo su culminación en los años de la postguerra. Por ello, durante la década de los 50 se alentaban fuertes expectativas acerca de la apertura de una segunda etapa substitutiva, en el curso de la cual se pasaría a producir, gradualmente, en el país gran parte de los insumos y bienes de capital importados, demandados por la industria local de bienes de consumo. Se suponía que esta nueva fase habría de permitir el pleno empleo de la mano de obra nacional, lo cual expandiría el mercado interno y daría impulso a un desarrollo industrial autosostenido.

Otros fenómenos concomitantes, tales como el proceso de urbanización, la integración casi completa de los mercados regionales internos y el desarrollo paulatino de una infraestructura básica de transporte, comunicaciones y servicios públicos, hacían que -para muchos- el aspecto y las perspectivas del país fueran los de una sociedad en trance de superación del subdesarrollo.

Pero el desarrollo industrial enfrentaba aún las limitaciones de una demanda restringida, fruto de la extrema desigualdad del ingreso y de la consecuente incapacidad del sistema para incorporar a vastos sectores de la pobla-

ción que tanto en el área rural como en los centros urbanos permanecían marginados de la esfera del desarrollo.

Ello se vio modificado, en parte, con el derrocamiento del Gobierno de Rojas Pinilla lo cual provocó algunos cambios que concitaron el apoyo de diversos movimientos sociales que aprovecharon una coyuntura de concentración para lograr algunas reivindicaciones. Una de dichas reivindicaciones fue la creación de un sistema moderno de capacitación técnica para las clases trabajadoras.

En otras esferas se dieron también desarrollos correlativos. El proceso de industrialización tenía que ir acompañado de un cambio más o menos sustancial con el carácter del Estado y de la manera como éste establecía sus relaciones con el aparato económico. Las exigencias del proyecto de industrialización hacían necesario un Estado más interventor, con una concepción de metas socioeconómicas, con una capacidad de invertir en el fortalecimiento de ciertos renglones productivos y de buscar mayor eficiencia en la utilización de los recursos sociales .

Por otra parte, la participación creciente del capital extranjero en la economía del país, impuso por vías diversas una mayor racionalización y organización del desarrollo económico. Esto implicaba, entre otras cosas, superar dos deficiencias fundamentales: la planificación de la demanda de mano de obra para el desarrollo industrial y su calificación técnica para lograr las metas de productividad de una actividad económica moderna . Fue la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la entidad que promovió la conveniencia de crear un sistema moderno de formación profesional que superara la incapacidad del sistema educativo colombiano e incorporara enfoques pedagógicos renovados y acordes a la realidad del mundo del trabajo industrial.

En este contexto se produce, en 1975, la creación del SENA. La confluencia de antecedentes antes reseñada, permitió que la naciente institución fuese recibida con interés generalizado, adquiriendo un carácter de propósito nacional y contando con el apoyo y la protección de todos los estamentos del país. Se liberó, así, de las presiones clientelistas del aparato burocrático tradicional. Sin embargo, en esta primera etapa de funcionamiento, la dirección y el control de la entidad quedaron fundamentalmente en manos de las organizaciones empresariales. Este hecho, derivado de su forma de financiamiento, marcó su marcha de varias formas.

De manera más visible destacaba la implantación de sistemas administrativos modernos, la planificación de la oferta de servicios de capacitación y el enfoque educativo.

En lo que se refiere a la planificación, ésta se fundamentó sobre el supuesto de que el proceso de industrialización ocuparía la totalidad de mano de obra disponible en el mercado nacional, y por lo tanto, se debería planificar la oferta de servicios para dos grandes franjas de población: la mano de obra que debería ser capacitada para ocupar los nuevos puestos de trabajo en la industria y aquélla que, ocupada, precisaba recalificarse por efectos de las exigencias impuestas por el cambio tecnológico y el desarrollo industrial. Ambos grupos, como clientes potenciales del sistema, eran vistos en constante expansión por efectos del crecimiento demográfico y la expansión permanente y continua de la economía nacional. El problema central se reducía, entonces, a conocer cuáles eran las tendencias sectoriales y la estructura ocupacional de la actividad empresarial, para capacitar en los oficios y ocupaciones determinadas por ellas. En fin, no se preveía el desempleo como un problema fundamental.

En cuanto a la orientación pedagógica, se presentaban varios aspectos interesantes. Por una parte, la idea de ser una alternativa a la educación tradicional y una entidad independiente del Ministerio de Educación, más vinculada al trabajo que a la educación regular, provocó un cierto rechazo al pensamiento y la tradición pedagógica. Este llegó a expresarse en una discriminación institucionalizada del concepto general de educación siendo sustituido por el de formación profesional como algo distinto a lo educativo, lo pedagógico.

Lo anterior tuvo serias consecuencias en el plano metodológico, siendo una de éstas el carácter reflejo y pasivo de las metodologías de formación profesional frente a la estructura ocupacional y tecnológica vigente en el sector moderno de la economía. Así, llegó a establecerse como punto de partida para el diseño de programas de formación profesional el análisis del puesto de trabajo tal como lo definía la empresa.

Con ello se fue conformando una estrategia metodológica de formación profesional que, unida a la ideología corporativista que permeaba la acción del SENA, determinó un contenido muy específico en relación al papel de esta actividad, a los intereses, objetivos y subjetivos, de la clase obrera colombiana, que conviene analizar desde la perspectiva de la educación popular.

En efecto, dados sus usuarios y objetivos institucionales, el SENA se diseñó como una entidad dirigida a los sectores populares de la sociedad. Por otra parte, al contribuir a «profesionalizar» los oficios, al inculcar la disciplina industrial a los alumnos, al crear y difundir una cultura técnica, contribuía, también, a la creación de una clase y una conciencia de proletariado moderno. Pero, simultáneamente, al concentrarse en la capacitación de obreros y empleados para las actividades del sector moderno, al plantear la expectativa de un pleno empleo dentro del proceso y la estructura de desarrollo vigentes, al aceptar pasivamente la estructura tecnológica y ocupacional de la empresa, tomándola como realidad inmodificable y ajena a determinaciones creadas por formas y relaciones específicas de producción y al promover la ideología de cooperación entre el capital y el trabajo, se estaba jugando un papel ciertamente funcional al mantenimiento del status quo.

### *1.1 La crisis del supuesto del pleno empleo*

En la transición de la década de los 60 a la de los 70, Colombia experimentó la eclosión de una serie de fenómenos que no eran nuevos, pero que habían estado bullendo ocultos a los observadores o a quienes acreditaron en las posibilidades de un desarrollo autosostenido y redistributivo de la riqueza nacional por virtud del crecimiento industrial. Las consecuencias más visibles de ello fueron el desempleo y la marginalidad urbana, lo que acarreó, a su vez, efectos políticos expresados en apatía frente a la participación electoral e incorporación a las propuestas populistas de desarrollo.

A nivel socioeconómico, se desvanecía el optimismo sobre los efectos del proceso de desarrollo industrial. En la esfera política, el Estado se veía obligado a ampliar el ámbito de su intervención. y, en lo específico, la reforma de la administración pública que, en 1968, intentó aumentar la eficiencia del aparato estatal mediante una mayor concentración de atribuciones al poder ejecutivo, tocó al SENA de manera crucial. Se aumentó el peso de los representantes estatales en su Consejo Directivo, se estableció que el Ministro de Trabajo sería su Presidente por derecho propio, y se definió que el Director del SENA sería nombrado por el Presidente de la República sin tener necesidad de consultar ternas presentadas por el Consejo Directivo de la entidad, como había sido en el pasado. En suma, se alteró el equilibrio de poder dentro de la institución pasando éste de las manos empresariales a las del aparato del Estado.

Simultáneamente, al interior del SENA se reflejaba también la crisis del supuesto de pleno empleo. Las primeras evaluaciones de su acción y los programas de seguimiento de egresados mostraban que no todos ellos tenían acceso al mercado de trabajo, presentando éste un desequilibrio estructural que mantenía a grandes contingentes de población en situaciones crónicas de desempleo y subempleo. Muchos de esos subempleados ganaban un precario sustento desempeñando una amplia gama de actividades marginales, o de corte tradicional, para las cuales la capacitación ofrecida por el SENA, diseñada a partir del análisis de puestos de trabajo en la empresa moderna, no tenía ninguna relevancia.

Hacia 1970, la sociedad colombiana se encontraba en el clímax de una crisis de descontento ocasionada principalmente por el creciente desempleo, el alza en el costo de la vida y la concentración de grandes volúmenes de población en asentamientos espontáneos, carentes de todo tipo de servicios. Los elevados índices de abstención electoral y la fuerza sorprendente que adquirieron los movimientos populistas dirigidos por Rojas Pinilla, incidieron en el lanzamiento, por parte del Gobierno, de una serie de programas sociales dirigidos a recuperar el apoyo de los sectores populares que progresivamente escapaban al control político del sistema.

Fue en este contexto que se procedió a la reorganización del SENA, dando origen a los Programas de Promoción Profesional Popular Urbanos y Rurales (PPPU y PPR), concebidos como acciones móviles, capaces de llevar los recursos de la formación (instructor, equipos, material didáctico) al sitio de vivienda o trabajo de la población desempleada o subempleada, definida como uno de los grupos prioritarios de atención educativa.

Esta primera incursión del SENA en terrenos distintos a los del trabajo industrial y la empresa moderna produjo resultados inesperados.

Se puso de manifiesto la inadecuación conceptual y metodológica de un aparato pensado y diseñado para apoyar el desarrollo de una economía moderna y una política de pleno empleo. Y, a pesar de las modificaciones introducidas a las formas y duración de los programas de capacitación, se tropezó con problemas tales como el analfabetismo de los usuarios, el elevado número de amas de casa y jóvenes escolares que participaban en los cursos impartidos y la poca utilidad de la capacitación para los trabajadores, en su mayoría desocupados, derivaba en un problema fundamental: el de la inadecuada definición y caracterización de la nueva población destinataria. A pesar de ello, se

puso, también en evidencia una característica positiva en la acción de la entidad: los instructores y técnicos de campo lograron un nivel tal de compenetración y compromiso con la población que, a menudo, se veían involucrados en iniciativas de desarrollo comunitario y organización de base que, a pesar de presentar ciertos rasgos de ingenuidad y paternalismo, establecieron relaciones de gran compromiso entre los agentes educativos y sectores populares.

## *1.2 Los programas móviles del SENA. Desarrollo y madurez*

En los años 70, el Gobierno de Alfonso López Michelsen postula una política social que, a nivel de enunciados plantea «cerrar la brecha» entre los grupos privilegiados y los desposeídos. Sin entrar en un análisis sobre las características y los efectos de dicha política, cabe reconocer que al inscribir al SENA como instrumento de la política gubernamental, y al plantear como uno de sus frentes concretos de acción el de la atención al sector informal de la economía, creó una coyuntura apropiada para los programas que, de manera incipiente, venía desarrollando el SENA con la población desocupada.

El vacío conceptual en el cual se produjo el acercamiento inicial del SENA a la temática del desempleo, había tratado de ser suplido mediante apelaciones a las teorías de la marginalidad, en boga por entonces. De acuerdo con dicho enfoque, el problema radicaba en la existencia de núcleos de población que no recibían los beneficios de la sociedad moderna, permaneciendo al margen de todo beneficio social. La marginalidad aparecía, pues, como consecuencia de diversos factores. No es el propósito de este documento analizar cuestiones relativas a la teoría de la marginalidad. Sí lo es, analizar el modo en que ésta influyó en el desarrollo de los Programas Móviles. Al respecto cabe señalar lo siguiente:

a. La tendencia a pensar y tratar el problema como una dualidad en la cual a la población marginal le corresponde una dinámica propia y ajena a la economía y la sociedad moderna. La idea del fenómeno de marginalidad como algo transitorio, llamado a desaparecer en un plazo más o menos corto sobre la base de un mayor crecimiento de los sectores modernos de la sociedad, condujo a la implantación de una política asistencialista tendiente a incorporar a las poblaciones marginales a la sociedad sin cuestionar su estructura y características.

b. La tendencia a manejar el problema del desempleo como si éste estuviera especialmente determinado por aspectos culturales, llevó a descuidar el análisis de los factores económicos, tecnológicos y administrativos de la actividad educativa, complementando las prácticas pedagógicas tradicionales con la temática del desarrollo de la comunidad, donde se estimulaba a los participantes de los cursos de capacitación para «superar» su situación de marginalidad. Poco a poco, a medida que los programas se interrelacionaban con acciones de mejoramiento comunitario en áreas tales como la vivienda, la salud, la recreación, la familia, etc., empezaron a correr un peligro adicional: perder su identidad específica con el mundo del trabajo y convertirse en un paliativo más del aparato institucional.

Entre 1974 y 1975 se redefinieron las políticas gubernamentales. En distintos documentos de política social se empezó a utilizar el concepto de sector informal de la economía tomado de la literatura reciente sobre desarrollo económico y especialmente de algunos materiales de la Organización Internacional del Trabajo (OIT).

El Gobierno de López Michelsen encontró en el SENA una entidad en condiciones particularmente aptas para su utilización como punta de lanza de la política social. El sector informal fue planteado como una realidad socioeconómica digna de tanto interés y atención por parte del SENA como el sector moderno. Este ya no era visto como una forma marginal y pasajera de actividad económica sino como un fenómeno estructural, amplio y complejo.

La nueva administración del SENA modificó entonces sus antiguos, y ya débiles programas de Promoción Profesional Popular Urbanos y Rurales (PPPU y PPPR) y creó los Programas Móviles asignando importantes recursos financieros a su expansión y fortalecimiento. Asimismo, creó un ente coordinador a nivel nacional la División de Desarrollo Social, ampliando la planta de personal docente de aproximadamente 200 a mil 500 instructores, en el período comprendido entre 1975 y 1978 .

Pero, más que el fortalecimiento físico y financiero, dos elementos fueron especialmente importantes para el desarrollo de los Programas Móviles como instrumentos de educación popular en esta nueva etapa. Por una parte, la justificación ideológica provista por el «Plan Para Cerrar la Brecha», con su temática de justicia social y, por otra, la necesidad de clarificar el concepto de sector informal.

En cuanto a lo primero, un documento oficial del SENA expresaba: «Tan profundo cambio en la orientación del SENA implica no solamente una reasignación de recursos hacia vastos sectores de la población sino una concepción diferente de los grupos humanos que deben recibir la formación profesional. No se trata únicamente de elevar el nivel de eficiencia y productividad de los sectores modernos de la economía con limitada capacidad de absorción de mano de obra. La nueva acción del SENA está destinada a la promoción socioeconómica de los sectores menos favorecidos del país, para cerrar la honda brecha que existe entre la Colombia pobre y la Colombia privilegiada» .

Nótense varios elementos nuevos en este enfoque del SENA, a saber: a) la crítica implícita al papel del SENA como instrumento de control ideológico y de servicio a los intereses de las clases dominantes; b) el reconocimiento al carácter estructural del problema del desempleo y la pobreza; c) el uso de cierta retórica populista diferente al lenguaje tecnocrático tradicional. Estos elementos reforzaron la posición burocrática de quienes dentro de la entidad se interesaban en orientarla hacia el servicio de los intereses populares estimulando el espíritu de servicio social de los instructores y personal de campo en general.

## 2. EL CONCEPTO DE SECTOR INFORMAL DE LA ECONOMIA Y SU EFECTO EN EL DESARROLLO DE LOS PROGRAMAS MOVILES

El concepto de sector informal, como cualquier otra categoría abstracta utilizada para identificar una realidad socioeconómica, es susceptible de controversia, de excesiva esquematización y de uso ambiguo. No nos referimos al mismo en este documento porque existe ya suficiente literatura sobre el tema. Intentaremos, sin embargo, señalar algunos efectos positivos que el mismo tuvo sobre la clarificación teórica del trabajo de los Programas Móviles y sobre su desarrollo técnico-pedagógico.

Por una parte, el contenido y las connotaciones de concepto, permitieron volver la atención de los Programas Móviles sobre los problemas económicos de mercado de trabajo, estructura empresarial, productividad, rentabilidad, etc., lo cual resultó más adecuado para encontrar salidas teóricas y prácticas a una entidad de formación profesional que los contenidos y connotaciones más sociológicos y culturales del concepto de marginalidad.

En segundo lugar, la necesidad de precisar el concepto y evitar que se convirtiera en proyección del dualismo moderno-marginal, ahora transformado en formal-informal, obligó a profundizar en el problema de las articulaciones y determinaciones mutuas entre sectores moderno e informal a fin de evitar que la distinción analítica entre uno y otro hiciera olvidar la unidad estructural de la economía, la funcionalidad mutua de sus distintos niveles y la interdependencia de sus mercados.

Con este sentido, y como indicaremos con anterioridad, el concepto de sector informal de la economía tuvo, a pesar de sus limitaciones y peligros, la virtud de permitir una redefinición de la práctica de los Programas

En efecto, si el objetivo general de éstos se definía como la atención al nivel informal de la economía, sus estrategias de acción debían dirigirse a identificar sus puntos más dinámicos, a hacer más rentables sus actividades y a fomentar sus organizaciones para darles mayor capacidad de negociación en el mercado.

A esta estrategia se le denominó estrategia «promocional», llamando «incorporativa» a aquélla dirigida a capacitar mano de obra para desempeñarse en el mercado de trabajo.

Los objetivos concretos asignados a la estrategia promocional fueron:

a. Atender las unidades productivas de bienes o servicios en el nivel informal de la economía, fortaleciendo su organización y mejorando sus condiciones tecnológicas tanto en la producción como en la gestión.

b. Fomentar y apoyar la creación de nuevas unidades productivas, individuales o asociativas, cuando las condiciones de mercado y de producción así lo permitieran.

c. Fomentar y apoyar organizaciones empresariales y gremiales que respondan a intereses comunes en los procesos de producción, distribución y consumo de bienes o servicios dentro del sector informal.

El surgimiento de este tipo de acciones planteó problemas que conducirían a una nueva perspectiva en la formación profesional. Frente a la concepción tradicional de capacitar en los elementos técnicos de un oficio, apareció cada vez con mayor fuerza la necesidad de la capacitación en áreas económicas de

la actividad productiva, especialmente en las de gestión empresarial. Asimismo, apareció la necesidad de una formación para la acción social organizada, formación en la cual la participación activa del usuario era cada vez más importante. A medida que los Programas Móviles fueron adentrándose en la práctica de la estrategia promocional, esa misma práctica fue reforzando la validez de este enfoque. Lo ilustra el caso de la participación del SENA en el Programa de Desarrollo Rural Integrado (PDRI) al cual nos referiremos a continuación.

El PDRI es un Programa de Gobierno dirigido a mejorar las condiciones de vida y de producción de la población rural vinculada a la pequeña producción, o minifundistas, dentro de una estrategia general enfocada a la retención de la migración rural-urbana, al aumento de la oferta de productos alimenticios en el mercado nacional y a servir como alternativa a la reforma agraria, en cuanto política de desarrollo rural.

Además de una serie de subprogramas de dotación y mejoramiento de infraestructura física (electrificación, carreteras, etc.) y de servicios sociales básicos (educación, salud, etc.), el Programa gira alrededor del componente de producción, en el cual se ofrece un paquete de servicios de crédito, asistencia técnica, capacitación y organización de grupos asociativos.

El SENA, a través del Programa Móvil Rural, recibió la misión de participar en el PDRI para cubrir el área de capacitación técnica y empresarial, apoyar la promoción de grupos asociativos y responder por la constitución de comités de usuarios del Programa, para fortalecer la participación de los mismos en su desarrollo. Esta última actividad le fue encomendada al SENA básicamente porque no existe en el panorama institucional del país otra entidad a la que se le pudiera confiar esa tarea. Y, a pesar de no esperar más que modestos resultados, la práctica mostró que una entidad que había adquirido un profundo conocimiento de los procesos y problemas de la producción, a través del desarrollo de actividades de capacitación y asistencia técnica, podría abordar también la tarea de la organización de base, logrando resultados muy satisfactorios en tanto estaba en condiciones de plantear objetivos concretos, ligados a la superación de problemas reales de la producción, de mercado y de la actividad organizativa.

Por otra parte, podía percibirse que la inserción, cada vez más clara, de la capacitación técnica impartida por los Programas Móviles dentro de amplios objetivos promocionales, daba un mayor sentido de la actividad institucional

desde el punto de vista de sus objetivos sociales, y obtenía mayores niveles de motivación y participación en los usuarios. Ello revertía en la mayor eficiencia y eficacia del sistema. En este contexto, la unidad operacional de programación y ejecución, que tradicionalmente había sido el curso, cedió lugar al proyecto de capacitación y desarrollo. Se estaba llegando a un punto en el que la riqueza de la experiencia de los Programas Móviles daba madurez suficiente para exigir, y permitir, una reflexión sistemática sobre sí misma en la perspectiva de la educación popular.

Durante el segundo semestre de 1979 se constituyó un grupo de trabajo conformado por técnicos de distintas áreas del SENA, con el propósito de elaborar un sistema técnico-pedagógico para la acción de la entidad en el sector informal de la economía. En la siguiente sección se presentan algunos elementos básicos de dicho sistema. Específicamente, presentamos aquéllos que tratan de superar el aislamiento tradicional de la entidad con respecto al problema general de la educación para el trabajo; los que plantean criterios para el desarrollo de metas de participación popular en la tarea educativa; los que fundamentan la necesidad de romper el carácter pasivo y estático de los currículos y los que apuntan a superar la concepción refleja y mistificante de la tecnología en la capacitación técnica.

Estos elementos teóricos fueron elaborados como marco de referencia para dar un sentido más coherente y científico al proceso posterior de desarrollo de los Programas Móviles. Como tales, recogen muchos aspectos que se habían venido produciendo de manera espontánea, empírica y asistemática en los primeros años de su funcionamiento.

Los Programas Móviles nunca llegaron a concretar la práctica consecuente y nivelada de este enfoque educativo. Diversos programas conspiraron contra ello, y su consideración es materia de un análisis posterior. Pero, en tanto dicho material llegó a ser la base teórico-metodológica oficialmente reconocida para el trabajo de los Programas Móviles, tuvo una función no sólo normativa sino también legitimadora de los esfuerzos de los técnicos y docentes que sentían la necesidad de una ruptura con la ortodoxia de la formación profesional.

### 3. LINEAMIENTOS CONCEPTUALES PARA EL TRABAJO EDUCATIVO EN EL SECTOR INFORMAL DE LA ECONOMIA

De la práctica delineada sintéticamente en páginas precedentes, podemos señalar que a través de los Programas Móviles se buscó desarrollar una práctica que intentaba superar la simple capacitación técnica, tanto la exclusivamente productiva como la ampliada al manejo empresarial, proponiendo en su lugar una formación orientada a que el trabajador tuviera el dominio consciente del proceso productivo, de sus determinaciones e implicaciones sociales y económicas y del proceso de desarrollo en su conjunto.

Ello implicaba considerar al individuo no sólo en su dimensión productiva, sino como sujeto activo del desarrollo debiendo, como tal, estar en capacidad y tener la posibilidad de intervenir conscientemente en el proceso de toma de decisiones.

La necesidad de una formación así concebida tenía que ver con el modelo de desarrollo a implantar en el nivel informal de la economía. En efecto, suponiendo que éste debía generar sus propias oportunidades ocupacionales, la única manera de contribuir a tal proceso era mediante una pedagogía que considerara al trabajador sujeto activo, participante y responsable de su propio desarrollo. Para hacer posible una formación como la propuesta, era necesario disponer de una didáctica científica e instrumentada en una adecuada tecnología de la instrucción. Una pedagogía vigilante de las relaciones de poder, autoridad y dominación implicadas en la práctica educativa; una pedagogía dispuesta a admitir la autodeterminación de los trabajadores e interesada en estimular los procesos de participación popular.

Intentaremos a continuación presentar, a grandes rasgos, los elementos que operaron como verdadero marco conceptual para el desarrollo de acciones educativas con grupos ocupados en el sector informal de la economía. A este marco se le conoció bajo la denominación de Sistema de Formación para el Trabajo y el Desarrollo de los niveles Informales de la Economía .

#### *3.1 La participación del trabajador: objetivo y medio de la acción pedagógica*

Uno de los problemas que debió abordarse desde un punto de vista diferente del puramente didáctico, fue el de la participación. La participación tipifica

no sólo la relación educador-educando sino, además, la relación deseable del trabajador con su medio. Sin embargo, la participación tiende, con frecuencia, a ser planteada como una especie de panacea del desarrollo a la cual se dan interpretaciones y aplicaciones prácticas muy diversas. De ahí que sea preciso examinar su significado.

Con frecuencia vemos recurrir a la participación de la comunidad como solución mágica para los problemas del desarrollo cayendo por lo regular en la pantomima y el juego de la participación. En ésta se ha visto muchas veces una forma de descargar al Estado de sus responsabilidades en cuanto al bienestar de la población.

De hecho, la mayor parte de los intentos de participación en los procesos de desarrollo permanecen dentro de límites muy restringidos. Es decir, la participación se expresa en cuestiones secundarias como puede ser: aportar información a los funcionarios, colaborar con algunos recursos materiales o con trabajo para las obras de infraestructura comunitaria, escoger las alternativas que formulan los técnicos y funcionarios de las agencias, o tener presentes en algunas instancias de decisión a líderes tradicionales burocratizados, quienes participan más a nombre de sus intereses personales que de la comunidad. Aquí se tropieza con la dificultad de que el concepto de comunidad en cuestiones de desarrollo es más un concepto operacional que real: la existencia de una «comunidad de intereses» no es empíricamente verificable siempre que hablamos de comunidad. En los distintos grupos humanos que se denominan comunidad, convergen diversos intereses, a veces contrapuestos, y suelen ser los más privilegiados quienes mayores posibilidades tienen de participar. Son, además, quienes mayores ventajas obtienen de los programas de desarrollo.

En el caso de los Programas Móviles, este fue un obstáculo a sortear en cada caso concreto, cuidando de no caer en la ilusión de la participación.

Basados en el supuesto de que las metas de participación no pueden considerarse cumplidas cuando se logra participación sólo en las tareas más elementales (sin desconocer el valor pedagógico de este tipo de participación) se debió, por encima de ellas, ir elevando las metas, diseñando formas de participación colectiva capaces de orientar los procesos de desarrollo de la clase trabajadora. La mera presencia del trabajador en los organismos de participación no bastaba. La verdadera participación implicaba la expresión de opiniones e ideas, la toma de decisiones, el asumir responsabilidades y des-

empeñar tareas cada vez más complejas, más que exigir un desarrollo autónomo.

Se hizo, pues, necesaria una acción concientizadora sobre los intereses y aspiraciones de los trabajadores ocupados en el sector informal de la economía, contrastados con los intereses de los trabajadores del sector moderno, por un lado, y de los empresarios por otro. A la vez, ello implicaba un análisis crítico de las organizaciones que los representaban y de la manera como interpretaban la problemática de la producción en los distintos sectores de la economía.

En un nivel más general, implicaba una acción concientizadora sobre los problemas del sector productivo, los problemas de distribución de los recursos, del ingreso, del papel del Estado con su política económica, etc. Implicaba, también, en un nivel superior de análisis una acción concientizadora de los problemas de la producción mundial, en particular del Tercer Mundo y América Latina. De los límites naturales del crecimiento económico, de la dependencia tecnológica y del empleo de los recursos energéticos. De las relaciones entre los países desarrollados y los países en desarrollo, particularmente en lo que respecta a las relaciones políticas, económicas y culturales.

### *3.2 La configuración colectiva del agente educativo o agente de la formación*

La participación implicaba que las relaciones entre los agentes educativos y los trabajadores se tradujeran en una educación mutua basada en la comunicación dialógica y el enriquecimiento compartido.

Es importante reconocer que tanto el agente educativo como el adulto-trabajador desempeñan un papel activo en la relación pedagógica, aunque la naturaleza de la participación de ambos sea diferente. Si bien ambos están aprendiendo juntos, no es lo mismo lo que aprende cada uno.

La tendencia a la no-directividad en la relación pedagógica condujo, en algunos casos, a desconocer que la intervención activa del agente educativo era básica para el proceso de formación y que ésta no necesariamente iba en detrimento de la actividad del adulto-trabajador y de su papel autogestionario del proceso de formación.

Sobre estos planteamientos, conviene hacer una serie de observaciones acerca del papel y la configuración del agente educativo en el proceso de formación, proceso en el cual, de una manera u otra, abierta o sutilmente, se ponen en juego relaciones autoritarias, se ejerce el poder que confiere el saber (aunque este saber no represente sino una mínima ventaja sobre el educando por el hecho de haberlo aprendido antes que él).

En este sentido, la práctica pedagógica en los Programas Móviles llegó a demostrar que la configuración colectiva del agente de formación, como un equipo interdisciplinario que interviene en el proceso educativo, contribuye a facilitar en los adultos trabajadores una progresiva independencia, mucho más que cuando existe una única persona o educador, con la cual las relaciones de dependencia pueden consolidarse en vez de diluirse por la autogestión.

De ahí que podamos señalar que el juego de autoridad en la relación pedagógica se da de manera diferente, dependiendo de las condiciones existentes en los grupos de trabajadores adultos, siendo muy importante tener en cuenta las características del proceso educativo vivido en cada caso, del cual hemos hablado en páginas precedentes. La delegación progresiva de la autoridad en el grupo puede ser más fácil o difícil dependiendo de cómo funcionen en su mentalidad los esquemas de dominación y de autoridad.

Hay grupos donde la única manera de iniciar una relación pedagógica es por un papel estrictamente directivo que el agente de la formación deberá ir modificando progresivamente hasta que el grupo esté en condición de autodirigir su propio proceso educativo.

### *3.3 El diseño funcional, progresivo y flexible de los programas de capacitación*

Los recursos fundamentales de que se vale un sistema de formación para el trabajo y el desarrollo en los niveles informales de la economía, son los agentes de la formación a que se hacía referencia con anterioridad. A ellos se añaden los programas de capacitación y los medios de formación. En una relación pedagógica, los agentes dinamizan el proceso de formación de los trabajadores interpretando y adecuando los programas de capacitación que la entidad mantiene a su disposición, seleccionando y utilizando los medios previstos para la realización de las diversas acciones que hacen parte de la formación.

El repertorio o catálogo general de programas de formación es diseñado y rediseñado por la entidad a partir de su experiencia de trabajo en los niveles informales. Es ya una opinión de consenso que un proceso adecuado de elaboración a partir de las experiencias particulares permite disponer de un repertorio de programas de capacitación (de suficiente calidad y validez) que sirva en un porcentaje significativo de los casos para responder adecuadamente a las necesidades específicas de los proyectos de desarrollo de acuerdo a las metas que se proponen lograr.

En el caso de los Programas Móviles, agentes y trabajadores complementaban dicho repertorio con programas diseñados in-situ sobre necesidades que no habían sido adecuadamente consideradas dentro del repertorio de la entidad en un momento dado. Estos programas constituían una fuente valiosísima y fundamental para la renovación permanente del repertorio general de programas de capacitación.

Por otra parte, la programación se construía alrededor de los problemas específicos de las formas de trabajo y de gestión empleados en las formas de producción de tipo informal. Progresivamente, la programación tipificaba estos problemas agrupándolos en clases cada vez más generales, para poder enfrentarlos sistemáticamente con la capacitación .

En este sentido, el conjunto de enseñanzas, incluyendo la capacitación, no sólo comprendía los problemas de los sistemas de trabajo y de la gestión sino los problemas de la organización que en torno a la producción se reflejaban positivamente en el bienestar de la colectividad.

El hecho de que la programación fuera funcional no quiere decir que las enseñanzas debían limitarse al más inmediato conjunto de problemas técnicos que enfrentaba una determinada forma de producción. Ello habría reducido la formación a una especie de asistencia técnica. La capacitación funcional se expandía en verdaderos programas de formación tecnológica y de ampliación de la formación básica de los trabajadores tal como fuera planteado en informes tan importantes como el Informe Faure .

Por un lado, la programación aparecía como un complemento de la formación básica, especialmente en lo que respecta a las nociones matemáticas, las destrezas del cálculo numérico, desarrollo de los niveles de lecto escritura, ampliación del universo vocabular y desarrollo de las posibilidades de expresión.

Por otro, la formación se ubicaba en la perspectiva de dar a conocer las diversas alternativas tecnológicas, a sensibilizar a los trabajadores con los fundamentos científicos de la tecnología y familiarizarlos con los conceptos y nociones de las ciencias básicas.

En este sentido, se iba configurando una programación abierta hacia la formación permanente, con el propósito de incentivar al trabajador en el deseo de ampliar y profundizar su formación tecnológica, fomentar el espíritu de investigación, desarrollar las técnicas de estudio y aprender el manejo de las fuentes de información.

La versatilidad de la programación debía permitir, pues, la adaptación al mayor número posible de situaciones económicas, sociales y culturales de los trabajadores y de las formas de producción. La flexibilidad no sólo dependía de la variedad de contenidos, sino de su organización modulada, concepto que no sólo admitía variaciones en el diseño, sino en su utilización dentro de diversas maneras de ejecutar los programas según las disponibilidades de tiempo y espacio .

### *3.4 Una formación orientada hacia el desarrollo tecnológico*

El contenido de los programas de formación intentaba responder a necesidades de los beneficiarios. Sin embargo, hay un aspecto de dicho contenido que exige una reflexión particular para establecer criterios sobre su orientación: la tecnología.

Los niveles informales suelen tener tecnologías de baja productividad dada la escasa disponibilidad de capital. Además, en muchas ocasiones, estas tecnologías se arraigan en el contexto de una cultura tradicional cuya racionalidad aparece como simple perjuicio a los ojos del tecnólogo desprevenido. Así, la posibilidad o la necesidad de mejorar tales tecnologías o de introducir otras nuevas, constituye siempre un universo de problemas que debe ser cuidadosamente investigado en cada caso antes de tomar una decisión.

En tal contexto, en el desarrollo tecnológico de los niveles informales conviene tener en cuenta algunos criterios básicos, a saber: las condiciones estructurales que restringen las alternativas de transformación de las formas de producción, la necesidad de buscar un desarrollo tecnológico en la perspectiva de

la no-degradación del medio ambiente y la necesidad de proponer alternativas tecnológicas que conduzcan al bienestar de las capas populares.

A nivel descriptivo, las formas de producción en los niveles informales de la economía se caracterizan, según se ha señalado, por las pequeñas escalas de producción que limitan las posibilidades de desarrollo tecnológico y que hacen económicamente poco factible la adopción de tecnologías de gran producción. Las pocas o nulas posibilidades de acumulación en estas formas de producción, orientadas más por criterios de subsistencia que de racionalidad económica, y las muy restringidas posibilidades de acceso a los recursos productivos, especialmente al crédito, limitan notoriamente las posibilidades de inversión en tecnología. La inestabilidad de dichas formas de producción, agravadas por las características restringidas de los mercados para los que producen, hacen incierta cualquier proyección económica que suponga ampliaciones en la producción e incremento en la productividad en base al desarrollo tecnológico.

Dado que para países como el nuestro (al menos en un corto plazo) está descartada la posibilidad de que estas formas de producción sean desplazadas por una industrialización a gran escala, tanto urbana como rural, especialmente por las condiciones de dependencia estructural de nuestras economías, las posibilidades de desarrollo técnico y productivo probablemente se orientarán a un desarrollo endógeno más que a un desarrollo exógeno producto de modificaciones sustanciales en las formas de producción respaldadas en la incorporación masiva de tecnología. Este desarrollo endógeno busca, fundamentalmente, fortalecer la capacidad de sobrevivencia de estas formas de producción y su resistencia a la descomposición.

En consecuencia, la tecnología que se requiere, que bien puede denominarse «tecnología de transición», se caracteriza básicamente por buscar al interior de estas formas de producción un manejo más racional, simplificando y adecuando las tecnologías administrativas, mejorando (sin incrementar significativamente los gastos monetarios) el aprovechamiento de los recursos disponibles, mejorando la eficiencia de los procedimientos tradicionales de producción, perfeccionando los instrumentos de trabajo o reemplazándolos por otros de características equivalentes.

La capacitación enmarcada en estas tecnologías transitorias no debe necesariamente asimilarse a un concepto restrictivo de la formación tecnológica de los trabajadores, con consecuencias funestas para el desarrollo. La expe-

riencia ha demostrado que no se justifica que los trabajadores tengan un dominio (que proporciona la capacitación) de una tecnología que no van a poder emplear. Sin embargo, el conocimiento de las alternativas tecnológicas debe ser parte fundamental de la formación técnica, aunque esta no conduzca necesariamente a su manejo diestro. Además, es importante que en la formación se analice críticamente, con los trabajadores de los niveles informales, las razones que les impiden su utilización.

Otro aspecto determinante en la selección de la tecnología para la formación en los niveles informales de la economía, está relacionado con las implicaciones que tiene la tecnología en cuanto al bienestar de las capas populares.

Las posibilidades de obtener empleo, ingresos y adecuados estándares de vida en los niveles competitivos y monopólicos de la producción nacional, son muy restringidas para la mayoría de la población. Razones de orden estructural hacen que, en el conjunto de nuestra economía y particularmente en el sector informal, el desarrollo tecnológico favorezca más al capital que al trabajo y, por lo tanto, buena parte de la población no encuentra otra alternativa de subsistencia que a través de actividades productivas de tipo informal.

Sin embargo, los ingresos que proporcionan estas actividades continúan siendo insuficientes para satisfacer las mínimas necesidades esenciales (vivienda, vestido, alimentación, salud).

La respuesta natural de la población ha sido la autosatisfacción de estas necesidades evitando al máximo el consumo. Es decir, que en vez de adquirir en el mercado los bienes y servicios que satisfacen estas necesidades, diseñan formas de producirlos por sí mismos, reduciendo los costos en dichas soluciones. Es así como han surgido tecnologías rudimentarias para satisfacer necesidades esenciales que también son susceptibles de ser mejoradas, desarrolladas y difundidas por medio de la capacitación.

Sin embargo, estas alternativas no se pueden identificar como opción definitiva para estilos de vida drásticamente restringidos, para las capas populares, como lo sugieren algunos tecnólogos. Se trata más bien de soluciones inmediatas dadas ciertas condiciones históricas. La capacitación para la solución de necesidades esenciales como complemento de la capacitación para la producción, puede utilizar este tipo de alternativas tecnológicas y con ello derivar

hacia una reflexión en torno de las razones por las cuales persisten condiciones de marginalidad.

Todo ello se expresó a través de las estrategias operativas de los Programas Móviles, punto al cual nos referiremos a continuación.

### *3.5 Un esfuerzo operativo. Metodologías y modalidades de trabajo de los Programas Móviles*

Entre 1976 y 1980 los Programas Móviles mantuvieron un permanente esfuerzo centrado en el diseño y perfeccionamiento de las denominadas Metodologías de Capacitación Empresarial Campesina (CEC) para el Programa Móvil Rural y Capacitación Empresarial Social Urbana (CESU) para el Programa Móvil Urbano.

Estas metodologías recogen y operacionalizan los lineamientos conceptuales que se presentaron en los apartados anteriores. Las metodologías CEC y CESU son, básicamente, instrumentos para la ejecución de la estrategia promocional y, por lo tanto, guías para la tarea educativa en el sector informal urbano o tradicional rural. Su eje conceptual es la consideración del pequeño productor como un empresario que reúne en su actividad toda la complejidad de elementos tecnológicos, administrativos y organizativos que se pueden encontrar en cualquier empresa, pero no lo pueden tratar de promover mediante la aplicación mecánica de las teorías y técnicas de administración empresarial de los niveles modernos de la economía. Se busca encontrar en la práctica empresarial de los sectores populares los elementos de adaptación que han desarrollado para superar sus limitaciones culturales y sus desventajas económicas, utilizándolas como materia prima para elaborar una teoría y una práctica empresarial que les permita desempeñarse con más éxito en las condiciones de mercado que enfrentan en la actualidad, desarrollando, a la vez, la capacidad para enfrentar exitosamente las tareas económicas del desarrollo social.

A grandes rasgos, las fases de las metodologías CEC y CESU, pueden sintetizarse del modo siguiente:

a. Fase de Diagnóstico y Zonificación. En ella se identifican las regiones geográficas y sectores de actividad económica en donde se concentra la acti-

vidad de los pequeños productores, identificando además, grupos representativos en los cuales se concentra la acción durante la fase siguiente.

b. Fase de Análisis Técnico-Económico, en la que se toman los grupos representativos, y mediante un trabajo investigativo participante, se hace un análisis minucioso de las condiciones y características de la pequeña producción, el cual debe permitir la determinación de:

- una estratificación de las unidades productivas seleccionadas en la muestra, según su grado de éxito en el mercado, medido por criterios tales como rentabilidad, empleo generado, ingreso, etc.

- una identificación del perfil técnico-económico de las empresas más exitosas, con señalamiento de las limitaciones que pueda presentar y que derivan de factores tecnológicos, de gestión, de mercado, de financiamiento, entre otros factores.

- un programa de desarrollo, que integra las acciones puramente educativas con las de fomento en aspectos tales como la organización de actividades empresariales asociativas, la oferta de créditos, etc.

- un programa de formación, eje central del anterior programa de desarrollo, que incorpore elementos de lo tecnológico-productivo, de la gestión empresarial y de la capacitación para la organización, derivados del análisis técnico-económico, para posteriormente ser confrontado con los productores a fin de verificar su viabilidad. Posteriormente, éstos deben ser organizados didácticamente a través de esa misma confrontación;

- una fase de expansión, en la que las propuestas contenidas en el Programa de Desarrollo y los Programas de Formación son extendidos a grupos de pequeños productores, de los cuales la muestra seleccionada es representativa.

Como se ve, en esta práctica se trata de concretar varios de los enunciados del marco conceptual presentado en la sección precedente.

En primer lugar, la capacitación técnica deja de jugar un papel puramente instrumental y se convierte en generadora de procesos de desarrollo en el nivel popular.

En segundo lugar, se trabaja con una amplia y permanente participación del trabajador, no sólo en la aplicación de los Programas de Formación y Desarrollo, sino también en el diseño de los mismos.

En tercer lugar, se permite el desarrollo de programaciones flexibles, integrales y proyectivas, organizadas modularmente en repertorios intercambiables según las necesidades específicas de grupos, estratos o sectores de la población destinataria.

Un Programa de Formación y Desarrollo derivado de la aplicación de estas metodologías, incorpora generalmente una combinación de los siguientes tipos de acciones:

- a. Programas de asesoría tecnológica o empresarial a grupos de pequeños empresarios en la empresa.
- b. Cursos de capacitación técnica o empresarial a pequeños empresarios.
- c. Actividades de integración de pequeños productores en formas gremiales o empresariales de organización: cooperativas y empresas asociativas en general, ligas, federaciones, asociaciones, etc.
- d. Programas integrados de trabajo con otras agencias del Estado, o privadas, encargadas de la política social: crédito, asistencia técnica, organización de base, etc.

#### 4. LA CRISIS DE LOS PROGRAMAS MOVILES

Aún durante los años en los que los Programas Móviles gozaban de respaldo político y de dinamismo metodológico y operativo, varios factores gravitaban en su contra. Entre ellos cabe destacar la resistencia burocrática al cambio y la manipulación política del Estado.

En el ámbito burocrático interno, es natural que en una organización de la magnitud y la tradición del SENA, no fuera bien visto por muchas personas el surgimiento de un frente de acción que criticaba muchos de los aspectos tradicionales de la entidad, que rompía con sus ortodoxias y reunía, de pronto, al amparo de desarrollos políticos aparentemente externos a la entidad, un importante monto de poder y recursos. Estos grupos fueron siempre un obstácu-

lo para el fortalecimiento de los Programas Móviles dentro del SENA y cuando llegó el momento propicio actuaron como instrumento de las fuerzas externas que buscaban su destrucción.

En cuanto a la manipulación política, no hay duda de que durante el gobierno de López Michelsen la acción del SENA, a través de los Programas Móviles, se constituyó en uno de los elementos «para mostrar» en el frente de la política social. En este sentido, el gobierno consideró al SENA no sólo como instrumento de política estatal, sino como un instrumento de política gubernamental que debía ser utilizado en la lucha por establecer una base política de respaldo para el partido gobernante.

En este contexto, si bien es cierto que se otorgaron más recursos a los Programas Móviles, se extendió, también, su cobertura con demasiada rapidez, provocando tendencias a la sobreextensión y al activismo superficial, comprometiendo la posibilidad de una consolidación metodológica firme y paulatina. Como consecuencia, el nivel de calidad y las consecuencias metodológicas eran muy desiguales, dependiendo exageradamente de la mayor o menor posibilidad de un seguimiento minucioso desde la dirección general o de la existencia de funcionarios capacitados en los niveles directivos de las Regionales, lo que no siempre se lograba.

Los dos problemas anteriores, el de la resistencia burocrática al cambio y el de la manipulación política, fueron el escollo más serio para quienes pretendían aprovechar la posibilidad abierta a los Programas Móviles para desarrollar un enfoque educativo moderno de corte auténticamente popular. Sin embargo, eran problemas relativamente susceptibles de manejo y superación. No sucedió así con otro problema que, encubierto bajo la coyuntura favorable que había permitido el desarrollo de los Programas Móviles, surgió de manera aguda en el momento en que para el Estado no fue de interés político promover un tipo de educación que tenía el potencial de llegar a cuestionar su conformación y características.

En 1978, Julio Cesar Turbay sucedió en el gobierno a López Michelsen. Su victoria electoral no fue fácil, pues enfrentó grandes resistencias en diversos grupos de la sociedad colombiana. Por una parte, sectores de la clase dirigente vinculados al capital industrial, que se sentían desplazados y afectados en sus intereses por el predominio de los sectores vinculados al capital financiero; por otra, los elementos de la clase media, limitados en sus aspiraciones de mejoramiento social por la tendencia cada vez más marcada a la

concentración del ingreso; finalmente los sectores populares, sufriendo los efectos del desempleo y la inflación crónica.

Además, la economía del país sufría los efectos de las crisis en los mercados internacionales, de la recesión industrial y de una fallida reforma tributaria del gobierno anterior, que en conjunto presionaban hacia una situación deficitaria.

No era fácil, pues, enfrentar el descontento con programas de inversión en el sector social, y como consecuencia se formuló en el Plan de Integración Nacional (PIN) la tesis de que en él no era necesario aumentar el gasto público en salud, educación, vivienda, seguridad social, etc., y que la acción del gobierno se dirigía a aumentar la eficiencia de los recursos disponibles, implícitamente postulando que existía ineficiencia en la situación de ese momento y cuestionando seriamente la existencia de los programas sociales del Estado, especialmente aquéllos en donde se daban posibilidades concretas de movilización popular.

El panorama político había cambiado fundamentalmente para los Programas Móviles. Ya no revestía la misma utilidad para el Estado y, por el contrario, habían empezado a ser incómodos. Una vez llegados a este punto, lo demás fue un proceso de medianos plazos, pero claramente definido.

Así, los grupos que dentro de la estructura burocrática del SENA habían resentido el auge de los Programas Móviles, empezaron a cuestionar fuertemente el Programa. Las desigualdades y vacíos que presentaba la calidad de los Programas empezaron a ser señalados con especial agudeza, resaltándose el efecto que ellos sentían sobre la eficiencia de ese gasto social. Las acciones que no eran directamente vinculadas a la capacitación técnica, volvieron a ser denunciadas como desviaciones de la ortodoxia de la formación profesional.

No se produjo su disolución inmediata porque los Programas Móviles estaban demasiado involucrados en la ejecución de los programas sociales de Gobierno (a pesar de que esos mismos programas venían en franco deterioro), y porque habría sido una manifestación muy clara del desinterés del Gobierno por la cuestión social. Pero a partir de 1981, las presiones aumentaron paulatinamente hasta llegar a eliminarse la División de Programas Móviles, dejando así sin cabeza a una estructura operativa que aún necesitaba demasiada orientación e impulso. Con ello se cerró un ciclo importante en este campo de actividad. Esto a pesar de que en la actualidad se continúan implementando progra-

mas de formación técnico-profesional. Sin embargo, predomina una orientación tecnocrática y se alerta sobre las consecuencias que puede tener, para el esquema económico-social vigente, la utilización de enfoques educativos críticos y participativos.

## 5. ELEMENTOS RESCATABLES DE LA EXPERIENCIA DE LOS PROGRAMAS MOVILES

A pesar de la crisis institucional que ahora sufren los Programas Móviles del SENA, el análisis de su experiencia permite intentar algunas conclusiones prácticas y rescatar elementos teóricos y metodología de interés para los estudiosos y practicantes de la educación popular.

En primer lugar, se reitera la necesidad de guardar un principio político de realidad: en sociedades donde el Estado no esté controlado por los sectores populares y puesto a su servicio, la posibilidad de desarrollar dentro del mismo experiencias de educación que intenten incrementar la capacidad de expresión cultural, económica y política de esos sectores, corre siempre el peligro de ser manipulada demagógicamente o coartada burocráticamente.

Sin embargo, existen coyunturas en las que resulta del interés de los grupos dominantes la formulación de políticas y el desarrollo de programas sociales, que (sea por razones demagógicas o tecnocráticas) convocan la participación de los usuarios en su ejecución. Esto exige la puesta en práctica de tareas de educación y organización a nivel de base, y es entonces cuando los funcionarios de las agencias del Estado encargadas de la ejecución de los Programas enfrentan la responsabilidad y tienen la oportunidad de desarrollar un trabajo consecuente con los intereses populares, trabajo que, por lo menos momentáneamente, será también consecuente con las orientaciones formalmente asignadas a su actividad.

Si estos funcionarios logran percibir adecuadamente la oportunidad que se les presenta, y la aprovechan con madurez política y eficiencia técnica, es posible obtener logros importantes en dos niveles. Por una parte, en el servicio a los sectores populares, por cuanto la capacidad de operación de las agencias estatales permitirá coberturas que pocas veces están al alcance de organizaciones privadas. Por la otra, en el desarrollo teórico y metodológico de la educación popular, por cuanto se dispondrá de recursos para actividades de

investigación y desarrollo cuyos resultados, mediante una oportuna difusión, aumentan el bagaje técnico de la educación popular.

Algunas condiciones favorables para intentar experiencias de esta naturaleza son las siguientes, a juzgar por el caso del SENA:

a. Que se trate de una institución con prestigio técnico, con relativa autonomía política y con suficiente capacidad de operación dentro del aparato del Estado.

b. Que los funcionarios de las instituciones obren con realismo y responsabilidad, distinguiendo claramente cuáles son las posibilidades y limitaciones propias del ámbito tecnocrático en el que se mueven, evitando la tendencia infantilista a intentar «engañar» al sistema.

c. Que los grupos políticos progresistas, que se mueven en los mismos sectores populares en donde se desarrolle la experiencia educativa de las agencias estatales, la interpreten con la madurez necesaria para no caer en la tentación de intentar manipularla en función de sus intereses políticos inmediatos, o de obstaculizarla por el solo hecho de provenir del Estado. Ambas actitudes podrían conducir a su destrucción prematura.

d. Que los educadores involucrados en la experiencia dispongan u obtengan el apoyo de los especialistas en educación popular, el respaldo de una capacidad científica y política que les permita mantener un equilibrio pragmático entre las exigencias del rigor metodológico y las restricciones ideológicas y burocráticas del aparato estatal, al mismo tiempo mantener un permanente esfuerzo de sistematización de la experiencia, difusión de métodos y medios y confrontación de experiencias con otros interesados en la educación popular.

e. Que se haga un cuidadoso esfuerzo de definición de objetivos, metas y criterios de logro, de tal manera que se pueda montar y mantener un programa de seguimiento permanente el cual, a fuerza de constituirse en instrumento técnico para controlar la efectividad de las acciones, permita la evaluación de su pertinencia desde el punto de vista de los objetivos y criterios de la educación popular.

En el caso de los Programas Móviles, este requisito de la evaluación, lamentablemente, no fue satisfecho. La misma naturaleza paulatina del proceso de su desarrollo, y el predominio inicial de la práctica sobre la teoría, impidió

que se formulara oportunamente un sistema de control y seguimiento coherente con ese nuevo enfoque educativo, al cual no se adecuaban los sistemas tradicionales del SENA. Cuando se dispuso de un marco teórico y metodológico en el cual se alcanzaron a formular algunos criterios para la construcción del sistema de evaluación, se estaba acabando el espacio político disponible, y no hubo oportunidad de desarrollar su aplicación.

En el nivel de las estrategias de desarrollo social, uno de los elementos más pertinentes de la experiencia de los Programas Móviles es el demostrado por la educación técnica como componente, o inductor, de procesos de educación popular. En efecto, al superarse las limitaciones ideológicas y prácticas de la capacitación técnica en función del empleo asalariado, al permitir que el trabajador realizara una reflexión autónoma y crítica sobre su papel en el proceso productivo y sobre el papel del trabajo y la producción en la sociedad, al educar no sólo para el desempeño de ciertos puestos de trabajo, sino también para comprender los procesos productivos, incluyendo sus aspectos administrativos, se obtienen efectos sensibles en los niveles de motivación, participación y logro en la relación educativa, y se crea un terreno propicio para la movilización organizativa, para la toma de decisiones y acciones tendientes a lograr una mejor participación en la distribución de la riqueza social generada mediante procesos de trabajo y producción que ya no aparecen como externos e inmodificables para el trabajador.

En el nivel más propiamente pedagógico, encontramos que la tan buscada participación del educando en la práctica educativa, es también un ideal concretizable en la educación para el trabajo. Si el proceso de definición del currículo ya no es materia de agentes externos, sino que es realizada por el trabajador y los agentes educativos a partir del análisis de su propia realidad y de la del vecino o colega en la producción; si los medios didácticos ya no son construcciones puramente abstractas o mímicas de la realidad, sino que son o se refieren a los propios medios productivos que el trabajador utiliza cotidianamente y a las relaciones de producción en las que se mueve; si los objetivos de la práctica educativa están ligados a mejoramientos precisos de su tecnología de producción, de sus prácticas de comercialización, de sus organizaciones gremiales o económicas, es natural que la participación del educando será no sólo real sino integral, no sólo activa sino crítica.

En el nivel de los procesos y métodos concretos para las sistematizaciones de esta educación para el trabajo y el desarrollo, los Programas Móviles también han dejado resultados útiles que se reúnen de manera sistemática en

el denominado «Sistema de Formación para el Trabajo y el Desarrollo en los niveles Informales de la Economía», material que puede ser una consulta importante para los interesados.

Finalmente, muchos de los técnicos y educadores que realmente fueron los constructores de ese sistema, continúan en el SENA desarrollando su práctica dentro de los límites de lo posible. Son ellos los depositarios y usufructuadores de una experiencia que presenta gran riqueza de potencialidades para los estudiosos e investigadores que, con mayor capacidad y preparación científica, aborden la tarea de su recuperación.

# ÍNDICE

## TERCERA PARTE

### ESTRATEGIAS DE INVESTIGACION Y ESTILOS DE EVALUACION

1. Reflexiones sobre la investigación y la educación popular.  
*Jacobo Walselisz*
2. Evolución, situación actual y perspectivas de las estrategias de investigación participativa en América Latina.  
*Marcela Gajardo*
3. Evaluación educacional: tendencias hacia el desarrollo de enfoques participativos.  
*S. Klees; P. Esmanhoto; J. WerThein*

## TERCERA PARTE

### ESTRATEGIAS DE INVESTIGACION Y ESTILOS DE EVALUACION

Tres artículos componen la parte referida a procesos de investigación y evaluación en la educación popular. Dentro de ellos pueden hacerse algunas distinciones. El trabajo de Jacobo Waiselfisz introduce al tema buscando establecer las vinculaciones entre prácticas de investigación social y procesos de educación popular. Los dos documentos restantes dan cuenta, por una parte, de la situación actual y perspectivas de una propuesta metodológica renovada en la investigación educativa: la de los estilos participativos de indagación. Por otra, de los enfoques de evaluación, métodos y técnicas utilizadas en experiencias diversas de educación, con sectores populares. En ambos casos interesa determinar las tendencias hacia alternativas metodológicas que permitan aprehender la educación popular en sus vinculaciones con los procesos que se dan en una sociedad, momento o coyuntura particular.

Los trabajos son de distinta naturaleza.

El trabajo referido a la evolución, situación actual y perspectivas de las estrategias de investigación participativa es producto de una convergencia de intereses entre el Research Review and Advisory Group (RRAG); del International Development Research Centre, y la autora del artículo. Ambos estimaban necesario contar con una visión de conjunto sobre la experiencia acumulada en el campo de la investigación activa, analizar las estrategias y metodologías utilizadas por ellos y aproximar algunas apreciaciones sobre sus resultados. En apretada síntesis, el documento apunta a dichos objetivos. En él se releva y sistematiza información sobre aquellos proyectos que ubican investigación y educación como momentos de un mismo proceso de producción y comunicación de conocimientos. Para tales efectos, describe las principales vertientes de pensamiento referidas a esta actividad y da cuenta de los enfoques teórico-metodológicos presentes en ella. Por último, sobre la base de la información obtenida, intenta una preclasificación de proyectos por grupos o casos de diversa naturaleza. Dicha preclasificación marca un paso hacia futuros avances en el conocimiento de esta práctica.

El trabajo de S. Klees, P. Esmanhoto y Jorge Werthein tiene un origen distinto del anterior. Este es parte de un esfuerzo mayor para diseñar una estrategia de evaluación para el Proyecto «Sistema integrado de Educación

Rural» (SIER) en el Estado de Pernambuco en el noreste brasileño. Tal estrategia supone un enfoque no tradicional que considere las particulares características de este proyecto que, combinando la educación formal y no-formal, se ubica en una perspectiva eminentemente participativa. Para lograr dar respuesta a tal desafío, ha sido necesario revisar enfoques, discusiones y tendencias en la literatura de evaluación educacional, especialmente con respecto a las formas más participativas de evaluación. Este artículo es el resultado de ese trabajo.

El artículo no es exhaustivo pero sí sugerente. En primer lugar, revisa parte de la historia de los enfoques y discusiones de la evaluación educacional para, posteriormente, realizar una crítica a su base cuantitativa y su postura metodológica, supuestamente libre de valores. Ello conduce a un análisis de los enfoques más participativos y a una breve discusión sobre las formas que puede asumir esa evaluación que, a falta de una denominación mejor, se denomina como un «enfoque evaluativo no-tradicional».

# CAPITULO PRIMERO

## REFLEXIONES SOBRE LA INVESTIGACIÓN Y LA EDUCACIÓN POPULAR

*Jacobo Waiselfisz*

### I. INTRODUCCION

Actualmente, insistir en la necesidad de investigar la realidad y producir los conocimientos necesarios para su transformación, aparece como una especie de redundancia. Redundancia, en tanto tal insistencia abunda en los discursos y documentos de todo aquel congreso, seminario o encuentro que se precie de tal. A pesar de esto, debemos concordar con algunos autores cuando al respecto afirman que es necesario reconocer que en líneas generales, la investigación es una actividad que aún no se integra totalmente a la de la educación popular. Agregaría que, en algunos casos, la desvinculación parece ser total.

Esta desvinculación entre intención explícita y práctica concreta tiene, a mi entender, varias fuentes explicativas.

a. Una concepción de la investigación, incentivada por la propia comunidad de investigadores, que la consagra como una práctica cuasi-esotérica, que debe ceñirse a un conjunto de reglas y procedimientos impuestos por un «método científico» a cuyo control sólo tienen acceso algunos «iniciados». De esta concepción se derivan procesos y estructuras de investigación que, a semejanza del tratamiento psicoanalítico, resultan largos, costos y dolorosos.

b. En otras oportunidades, y no son pocas, la investigación se convierte en un simple pretexto para que la institución que la ejecuta pueda levantar fondos para operar, siendo, tanto el proceso como los resultados de los estudios, relegados al plano de lo incómodo más necesario.

c. Pesa también en este campo, el bajo nivel de desarrollo alcanzado por la investigación y la falta de marcos conceptuales y recursos metodológicos que permitan dar cuenta de la diversidad de fenómenos y problemas implícitos en los procesos de educación popular.

d. Por último, en ciertos casos, el hecho de privilegiar la actividad inmediata por parte de quienes desarrollan experiencias de educación popular, así como la dosis de pragmatismo y voluntarismo presentes en ellas, hacen aparecer a la investigación como un campo lejano a las necesidades inmediatas de la práctica y como una especie de lujo «intelectual».

A estas limitaciones, que dificultan la posibilidad de articular una política de investigación en el campo de la educación popular, debemos agregar, quizás como un aspecto relevante, la heterogeneidad de sentidos y significados de que se reviste el propio campo.

Si nos atenemos al plano conceptual, debemos reconocer la marcada carga de indefinición que denota adjetivar «lo popular» como delimitante de una estrategia diferenciadora en el campo educacional. Más que aclarar conceptualmente esta práctica, sólo sugiere la naturaleza y extensión de los fenómenos que pretende delimitar. De hecho, las preguntas referidas a quién es el pueblo y quiénes sus integrantes, van a determinar diversas y variadas definiciones según sea la coyuntura, situación y propuesta de que se trate. Y no sólo diversas definiciones sino, también, diferentes denominaciones con significados y prácticas que vienen a sumarse a este concepto. A vía de ejemplo citamos la educación informal, no-formal, extra-escolar, fundamental, de base, permanente, de adultos que no marcan sólo un problema de nomenclatura o designación, sino de profundas diferencias con relación al sentido mismo de la práctica que se propone.

En otra perspectiva, si pragmáticamente entendemos que en la educación popular se resume el conjunto de actividades y procesos desarrollados por los actores que de ella participan, tendremos que enfrentar la realidad de que existe, en la actualidad, una heterogénea gama de instituciones, grupos y personas que en América Latina implementan una diversidad de estrategias cuyo único punto común parece ser el de dirigir sus esfuerzos a sectores definidos como marginalizados, dominados u oprimidos. Motivos, objetivos y métodos son totalmente diferentes y, en ciertos casos, hasta irreconciliables.

Esta heterogeneidad de sentidos no se explica únicamente por las dimensiones múltiples de los procesos educativos. Como afirma Celso Rui Beisiegel , tenemos que reconocer que las prácticas de educación popular pueden ser examinadas a la luz de diversas perspectivas y estudiadas desde diversos ángulos. Sus resultados pedagógicos, las metodologías y estrategias implícitas en ella, los resultados extra-pedagógicos en el campo de la promo-

ción económica y social, son algunos de dichos ángulos. Mas, es indudablemente en el campo de lo político donde se localizan sus determinaciones más significativas, formas y movimientos que adquieren su sentido y legibilidad cuando se incorporan al terreno de la lucha político-ideológica de un pueblo. Es en ese terreno donde se pueden empezar a establecer las primeras líneas de demarcación y ruptura al interior de una totalidad indiferenciada.

Explico lo anterior. Es por todos sabido que el término «popular» se ha aplicado tanto a movimientos promovidos por los sectores dominantes de una sociedad, siendo éste el origen de varias designaciones y prácticas de educación popular, como a propuestas vinculadas directamente a los intereses de las clases subalternas.

En el primer caso, se hace referencia a formas de educación popular desarrolladas por instituciones y grupos que se vinculan, orgánicamente, a las estructuras de dominación persiguiendo, directa o indirectamente, reproducir y amparar el ámbito de las ideologías que sintetizan las orientaciones de los grupos de poder. Para estas formas educativas, es indudable que la imprecisión conceptual en lo que concierne a la educación popular se convierte en condición de su propia existencia y eficiencia.

Si bien, la educación impartida a los sectores populares ha sido históricamente propuesta y organizada por las clases dominantes, no han dejado de aflorar y explicitarse, también, los intereses de las clases dominadas. Sintéticamente, ello se ha debido, entre otros factores, a los siguientes:

a. Las directrices emanadas del aparato de poder sólo se traducen en una práctica concreta a través de una serie de intermediaciones, en cuyo transcurso los contenidos no pueden ser totalmente controlados;

b. los movimientos populares, en su constitución histórica, han ido generando o utilizando formas y mecanismos de resistencia a la dominación.

De este modo, en el campo de la educación popular existen, al menos, dos tipos de propuestas. Una, que podríamos denominar integrativa y otra, de carácter liberador. Si bien ésta resulta intencionalmente exagerada, la realidad concreta de las prácticas y propuestas de educación popular es más bien matizada.

## II. EL ENFOQUE INTEGRACIONISTA EN LA EDUCACION POPULAR

El discurso y la retórica de programas oficiales de educación en los países latinoamericanos generalmente expresan la intención de democratizar la educación extendiendo este servicio a todos los sectores de la población. Varios elementos, subyacentes o explícitos, pueden ser destacados en tal propuesta:

a. Dependiendo de las condiciones particulares de cada país, esta propuesta intenta reproducir y ampliar las condiciones para el desarrollo y consolidación del capital a nivel nacional y su adecuación a los patrones de acumulación a nivel internacional.

b. En forma explícita, esta propuesta utiliza una elevada dosis de «mesianismo pedagógico» entendiendo a la educación como factor determinante de ascenso social e inversión privilegiada para lograr el desarrollo nacional. Junto a la creencia de que la educación puede contribuir significativamente al desarrollo social y económico, este discurso asume un carácter marcadamente doctrinario. La falta de participación y trabajo, falta de hábitos de higiene y limpieza, comportamientos disfuncionales y, en general, la marginalidad social se atribuye a la falta de educación. La educación pasa a visualizarse, así, como solución a todos o a la gran mayoría de los problemas socioeconómicos.

c. En el plano teórico-conceptual, esta propuesta se orienta, por lo general, hacia una visión modernizante de la sociedad. Los conflictos y desigualdades pueden solucionarse por vías de tránsito de modelo de sociedad tradicional a un modelo de sociedad moderna. Los países tenderían a seguir etapas más o menos similares e inculcar conocimientos y actitudes favorables al cambio en sólo cuestión de tiempo y de seguir caminos ya trazados por países que se encuentran en una etapa superior de desarrollo.

Esta concepción «modernizante» de la sociedad justifica, muchas veces, formulaciones implícitas. Entre ellas, el que la historia debe ser hecha por aquellas mayorías (élite gobernante o clase dominante) que, dada su organización, conocimientos y capacidades, dominan a una masa atomizada y desorganizada. En este caso, el concepto de pueblo se convierte en sinónimo de masa.

En otros casos, se asimilan corrientes que postulan un modelo de «sociedad abierta» o sociedad de masa, donde las desigualdades sociales disminuyen en virtud de la extensión de los derechos civiles y condiciones de bienestar

al conjunto de la población. En tal contexto, las diferencias entre clases dominantes y clases subalternas disminuirán paulatinamente por vías de la conformación de una benéfica «clase media», propietaria de bienes y virtudes.

d. En el plano metodológico, la propuesta a que nos venimos refiriendo se vale de sistemas que refuerzan la división social del trabajo y el autoritarismo. El grupo que detenta la propiedad del saber transmite, para el grupo que «no sabe», el conjunto de contenidos necesarios para una mejor integración a las pautas y normas que exige una sociedad «moderna». En este sentido, la preocupación metodológica se centra en lograr una «transmisión» eficiente, hecho que explica la eclosión de orientaciones tales como «tecnología educativa», «psicología del aprendizaje», «planeamiento sistemático», «planeamiento de medios instruccionales», entre otros.

### III. EL ENFOQUE DE UNA EDUCACION POPULAR LIBERADORA

El único eje común entre el enfoque integracionista reseñado con anterioridad y aquél de una educación popular liberadora son sus destinatarios. Ambos dirigen su acción a sectores subordinados de la población, pero a la luz de estrategias y métodos radicalmente diferentes. En este sentido, bajo la denominación «liberadora» se engloban las múltiples experiencias realizadas en América Latina y el Tercer Mundo en general, que se sustentan en la capacidad que tienen los sectores populares para repensar su propia realidad y construir las formas de saber y de conciencia que permitan la transformación de esa realidad.

Julio Barreiro postula un conjunto de ideas-fuerza que caracterizan correctamente los fundamentos de aquellos grupos comprometidos con una estrategia liberadora. En esta:

a. Se postula la necesidad de desarrollar un conjunto de acciones que permitan modificar las bases estructurales que dan origen a las desigualdades sociales y a las contradicciones socioeconómicas y culturales presentes en la sociedad;

b. los cambios estructurales deben constituirse como «programa histórico», asumido por el pueblo, a través del cual éste se transforma progresivamente en sujeto de su propia historia.

c. el desarrollo de una acción transformadora implica que el pueblo actúe en forma colectiva y organizada;

d. la tarea de quienes se ubican en esta perspectiva de trabajo con los sectores populares es transformarse en agentes conscientes y críticos del proceso de cambio.

e. los programas de educación son susceptibles de transformarse en un instrumento para la formación y organización de los sectores populares, contribuyendo con ello a desarrollar una conciencia crítica un proyecto histórico alternativo.

En tales postulados se puede, sin embargo, distinguir un conjunto de problemas no resueltos. A ellos quiero hacer referencia a continuación:

a. En ciertos casos, particularmente en aquéllos influenciados por la metodología de Paulo Freire, la transposición mecánica de los procesos de «conscientización» ha aislado la práctica educativa de las restantes prácticas sociales subordinando la transformación social a la transformación de la conciencia de los individuos. Con ello se ha sobredimensionado el papel de una educación liberadora que, por sí sola, puede sólo apoyar y no generar un proceso de cambios. Por otra parte, la ausencia de un «proyecto histórico» de transformación o la desvinculación de esta práctica de niveles organizativos superiores, ha derivado en un tipo de educación concertada como «práctica en sí». La ausencia de un marco de referencia para el diálogo y la ausencia de un proyecto al cual referir la conciencia generada, han derivado en una entelequia pasiva con una fuerte carga de humanismo voluntarista o, como máximo, de sentido comunitario.

b. En otros casos, el énfasis puesto en el «saber popular», especie de «ethos» histórico de los sectores populares, llevó a ciertos grupos a negar o disfrazar su condición de intelectuales en función de una mayor inserción en la realidad de estos grupos. Así, el asumir una posición pasiva en torno a las representaciones o formas con que el pueblo describe y expresa sus condiciones de existencia afectó seriamente su capacidad de generar formas de conciencia superiores.

c. Por último, al intentar vincular los procesos educativos con otros desarrollados al interior de las organizaciones políticas existentes, la educación popular asumió la forma de una actividad instrumental en relación a la acción

política. En principio, ello no ofrece reparo. La educación política en el seno de las organizaciones populares puede llegar a convertirse en una práctica educacional prioritaria. El problema radica en el conjunto de interpretaciones esquemáticas que se dan en relación al problema de la ideología y de las formas de dominación. De allí se desprendieron, en forma mecánica, objetivos y estrategias de educación popular por simple oposición. Llegó a pensarse que la educación popular actuaría a la inversa de la educación dominante, enseñando lo que ésta no permite. Así, si bien el problema se vio relativamente resuelto a nivel de contenidos transmitidos y sectores a quienes se dirigen, persistieron las formas autocráticas de transmisión de saber, en esencia pasiva y poco crítica.

Todo este conjunto de problemas abren múltiples interrogantes sobre las articulaciones entre intelectuales y pueblo, entre conocimiento científico y saber popular, y otras que aún no tienen respuestas claras. A vía de ejemplo, ¿pueden los sectores populares, con una visión del mundo y conciencia de la realidad marcada por las condiciones hegemónicas de la ideología de las clases dominantes, comprender automáticamente el mundo de forma diferente? ¿Consiguen estos sectores construir una teoría de su práctica liberadora? ¿Es o no imprescindible la participación del intelectual en ese proceso de elaboración teórico-práctica? ¿Cuál es el papel del intelectual en los procesos de transformación estructural y cuáles sus formas de inserción en ellos? Una gran parte de la problemática de la educación popular liberadora se centra en este tipo de interrogantes. Una gran parte, también, persigue establecer formas renovadas de articulación entre intelectuales y movimientos populares. Esto marca un hito importante en lo que a procesos de investigación y educación popular se refiere. A ellos queremos hacer referencia en el apartado siguiente.

#### IV. INVESTIGACION SOCIAL Y EDUCACION POPULAR

Hasta hace poco, las discusiones metodológicas sobre la práctica de la investigación en el campo de la educación popular eran escasas limitándose, por lo común, a problemas de técnicas (modelos de análisis), focos o áreas que deberían ser investigados (tipos de datos y unidades de análisis más idóneos) o a los factores y variables a ser tomados en cuenta para igualar los problemas en estudio. Se hizo necesario, pues, un tipo de discusión que anteciedera y diera sentido a estos problemas. Discusión que emergió con las propuestas de investigación no-directiva, investigación participativa e investigación-acción. Estos levantaron interrogantes referidas al tipo de práctica del

investigador en la educación popular, al papel que éste juega en ellas y las articulaciones posibles entre investigación y educación popular, las formas y condiciones que deben integrar el proceso pedagógico.

Como no podía dejar de ocurrir, las tendencias y oposiciones en el campo de la educación popular ya esbozadas, determinaron también las orientaciones que asumieran las prácticas de investigación. Podemos resumir, esquemáticamente, dichas orientaciones en dos estilos principales que parecen prevalecer en la producción de la investigación y que, provisoriamente, podríamos denominar como tecnicismo y teoricismo.

Bajo la expresión tecnicista incluimos las diversas modalidades de análisis que se atienen al nivel inmediato de la objetividad y limitan su actuación a la apariencia inmediata de los fenómenos, en una perspectiva deliberadamente externa y cosificada. En este sentido, el ámbito de la problemática no excede al ámbito del dato. Así, el aspecto dominante está constituido por el imperio de las técnicas, especialmente, las de medición, levantamiento y tratamiento de la información. Con ello, desaparece el conjunto de relaciones que le pueden atribuir sentido y significación. La complejidad de las relaciones entre los hombres, y de éstos con su mundo, es reducida a unidades atomizadas que se someten a observación para detectar sus posibles atributos. Esto origina un bajo nivel de teorización y de problematización de la realidad, a la que se considera como agregado homogéneo de elementos idénticos. Por ejemplo, simple adición de individuos, ideologías o cultura como agregado de opiniones individuales.

El teoricismo se constituye en una versión opuesta. Tomando como base las tradiciones teóricas clásicas en las ciencias sociales, se opera su traslado mecánico a la realidad. La preocupación está centrada en las estructuras. Si, teóricamente, se hace hincapié en los modos históricos de constitución de esas estructuras y en los elementos que van a contribuir a su superación, en la práctica efectiva de la investigación, la teoría se constituye en un «a priori» donde la realidad tiene que ser encuadrada. La realidad concreta, más que punto de partida de la representación, actúa como simple entidad ejemplificadora de la construcción pre-establecida.

Fue a inicios de la década del 60 y, especialmente en el medio universitario, que se desarrollaron severas críticas al modo empirista de producción científica en los planos epistemológico, metodológico y sociopolítico. La crítica global al empirismo acabó derivando en un rechazo en bloque a cualquier tipo de

técnica de investigación, relegando a un incómodo ostracismo el estudio de la realidad concreta, dada la falta de alternativas para la organización de la investigación. todo tipo de observación directa de la realidad fue casi inmediatamente calificado de empirismo y el uso de modelos o técnicas de investigación, de formalismo.

El empirismo, sin embargo, aparece como resultante de una ideología particular sobre la realidad, sobre las formas de conocer la realidad. Y, del mismo modo que el hecho de tener ideas no convierte a un individuo en idealista, el hecho de utilizar datos empíricos no convierte una investigación en empirista.

En el contexto anterior se puede pensar estos dos estilos de investigación a partir de una doble dicotomía epistemológica que tiene una larga tradición filosófica. La primera, referida a lo que se conoce y, la segunda, referida a los modos de organización de lo real. En el primer caso, estaríamos frente a la disyuntiva esencialismo-apariencialismo, es decir, si los fenómenos se agotan en su presentación inmediata o, si lo real es «reflejo» de esencias pre-existentes. Sobre el modo de organización de lo real, se puede concebir ésta como una simple suma de elementos o como entidad que trasciende sus elementos componentes.

Como formas de superación de estas disyuntivas, creo que existen fundamentos suficientes en el plano de la discusión epistemológica para sostener, por un lado, que los fenómenos no se agotan en su apariencia, sino que sus formas de manifestación pueden ser explicadas por categorías que no se insertan de manera inmediata en la materialidad del objeto. Pero estas categorías esenciales no son un «a priori», sino hipótesis de trabajo en el proceso de reconstrucción de lo real vía pensamiento. En este sentido, en la controversia sobre parte-todo, postularíamos la noción de «totalidad dialéctica» como forma de síntesis o superación.

Ahora bien, estas indicaciones nos llevan necesariamente a defender una metodología de investigación que, superando las serias limitaciones del empirismo, enfatice la propia realidad como punto de partida de la representación científica, metodología donde la construcción de teoría, más que un «a priori» del conocimiento, es la resultante de sucesivas aproximaciones que parten de la evidencia de lo concreto para construir categorías teóricas progresivamente abstractas.

Así, si pensamos la educación popular como el ámbito donde los sectores populares reconstruyen su propia realidad, como el aspecto donde se realiza la auto-reflexión de sus prácticas, existe material suficiente para orientar una vía de articulación entre estas prácticas y aquéllas de la investigación social. Y, en esta articulación cabe destacar un hecho. Por regla general, la investigación, inclusive bajo las diversas propuestas no-directivas o participativas, resulta en actividades sobre o, en el mejor de los casos, para la educación popular. Se manifiesta, en lo fundamental, como una práctica externa que antes, durante o después del proceso, evalúa, mide, orienta o concluye sobre (o para) la educación popular. Con esto se reproduce y refuerza la división social del trabajo por vías de la emergencia de un sector especializado en la construcción o evaluación de conocimientos sobre y para la educación popular. De este modo, si se reproducen, a nivel de las organizaciones populares, las mismas condiciones de apropiación y transmisión del saber vigente, será muy difícil lograr una real paráís pedagógica a nivel popular.

Esto permite defender una propuesta alternativa. Una propuesta que ve la investigación como un momento pedagógico significativo en la práctica de la educación popular, como parte del proceso en que grupos y organizaciones diagnostican su situación, analizan los intereses inmediatos que los movilizan, integran los intereses inmediatos en las corrientes y tendencias del proceso histórico y expresan el nuevo saber en una práctica capaz de superar las contradicciones presentes.

En este sentido, existen ya diversos diseños desarrollados bajo denominaciones tales como investigación-acción e investigación participativa. Pienso, sin embargo, que aún existe, entre otros, un punto polémico que debe ser destacado. Muchas de estas propuestas se conciben en la actualidad como procedimientos y métodos de investigación y no como metodologías capaces de fundamentar las prácticas de la educación popular.

¿Implica lo anterior que la única forma de investigación necesaria y posible sea la constituida como práctica interna de las organizaciones y grupos populares? Pienso que no. Básicamente porque existe una serie de condiciones e imposiciones derivadas de la estructura vigente, a la cual no pueden escapar ni la práctica de la educación popular, ni aquélla de la investigación. Sólo queda, pues, la alternativa de crear las condiciones de superación de tales imposiciones sin suponer que éstas existen o que se vive en un modelo de sociedad donde los hombres pueden, por expresión espontánea de su vo-

luntad, ser, alternativamente, de mañana cazadores, de tarde pescadores y de noche intelectuales.

Pienso pues, que como parte del desarrollo de la educación popular, continuarán existiendo y subsistiendo diversos estilos de investigación. De allí, entonces, la necesidad de ampliar la brecha de la investigación en el seno de las organizaciones populares a fin de permitir no sólo la apropiación del saber sino, también, la manifestación de los instrumentos necesarios para su producción.

## CAPITULO SEGUNDO

### EVOLUCIÓN, SITUACIÓN ACTUAL Y PERSPECTIVAS DE LAS ESTRATEGIAS DE INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA EN AMÉRICA LATINA

*Marcela Gajardo*

#### I. ANTECEDENTES GENERALES Y ENFOQUE METODOLOGICO

##### 1. *Marco general*

Este trabajo se relaciona con los estilos o estrategias de investigación utilizadas para abordar la problemática educativa de las sociedades latino-americanas. Específicamente, se persigue dar cuenta del estado actual, avances y problemas de los denominados estilos participativos de investigación y analizar, a la luz del análisis de experiencias concretas, el aporte que hacen los procesos participativos de investigación social al conocimiento científico y al desarrollo educacional en América latina.

Aún cuando éste es un trabajo de corte descriptivo y carácter exploratorio, creemos necesario explicitar los criterios que se han utilizado para abordar el problema de estudio y organizar la información que aquí se presenta. Tal necesidad deriva de un hecho particular: al iniciar el estudio no se utilizó una definición precisa respecto de lo que se viene denominando como estilos o estrategias participativas de investigación en tanto, a priori, podía constatarse la existencia de tradiciones de pensamiento y prácticas diversas que le confieren alcances y significados distintos a dichas actividades. Preferimos, por ende, distinguirlas en función de sus rasgos más característicos, a saber:

a. La explicación de su intencionalidad social y política y su opción de trabajo con los grupos o clases que comparten una situación de dominio y pobreza, con vistas a generar acciones de transformación social;

b. la combinación de investigación, educación y participación como momentos de un mismo proceso de producción de conocimientos que permitan una comprensión global de la realidad social, económica y cultural, centrando

el análisis en aquellas contradicciones que muestran con mayor claridad las determinantes estructurales de la realidad vivida y enfrentada como objeto de estudio;

c. la incorporación de investigadores y población investigada, sujetos y objetos, como actores de un proceso en el cual los problemas se definen en función de una realidad concreta y compartida; los grupos definen la programación del estudio y las formas de encararlo insertando, en una misma línea de objetivos, el análisis de la propia realidad y la acción en que el grupo se encuentra involucrado;

d. la sustentación de las actividades investigativas y de acción educativa en una base (o grupo) organizado en tanto la actividad no culmina en una respuesta de orden teórico sino en la generación de propuestas de acción expresadas en una perspectiva de cambio social.

Todos los puntos anteriores se explican en función de un conjunto de supuestos respecto del concepto de ciencia y de práctica científica, así como de las funciones educativas implícitas en ella. En general, se tiende a cuestionar la definición y supuestos de la investigación científica y la actividad académica tradicional. A éstas se les califica como una práctica que no asume ni explica sus opciones frente a la sociedad en que se desarrolla y los grupos que beneficia, ni remarca la relevancia del conocimiento científico como generador de una conciencia crítica de la realidad. Se critica, asimismo, la separación radical que se establece entre teoría y práctica, sujeto y objeto de un conocimiento que se entiende, en esencia, como instrumento de transformación social.

Al cuestionamiento de intencionalidad política de la investigación social, de las clases o grupos a que sirve y el tipo de sociedad que contribuye a desarrollar, se suma una postura crítica respecto de la utilización de métodos y técnicas que aportan poco a la comprensión de un objeto que, desde el punto de vista de la educación y la investigación educativa es, sobre todo, sujeto. Son, en última instancia, actores sociales que se expresan a través de acciones concretas en sociedades y contextos esencialmente complejos, dinámicos y contradictorios. Del mismo modo, se cuestiona la preeminencia de una visión parcelada y unidimensional que aísla los componentes de una totalidad donde se interrelacionan una multiplicidad de procesos que condicionan los fenómenos sociales y determinan las formas en que los procesos de investigación y sus resultados puedan responder a transformar la realidad que se investiga.

Los desafíos que presenta la búsqueda de modelos alternativos de organización social y política para los sectores postergados y el diseño de metodologías de trabajo que permitan, si no superar, al menos disminuir las brechas existentes entre teoría y práctica, son las que han llevado a la formulación y diseño de propuestas alternativas en el campo de la investigación social y educativa. Estas son expresión de una búsqueda o intento por conformar un estilo de trabajo científico conducente a hacer de la investigación, descubrimiento y validación de conocimientos, un instrumento de apoyo a los cambios que puedan impulsar a aquellos grupos y/u organizaciones que han sido tradicionalmente marginados de las esferas de decisión social. Qué son y cómo se desarrollan estos procesos, cuáles son las teorías subyacentes a ellos, cuáles los enfoques o estrategias metodológicas que utilizan y cuáles los resultados que dicen obtener, es lo que se intentará describir en los apartados siguientes.

## *2. Metodología*

Indicábamos con anterioridad algunos de los pasos que se dieron para obtener la información. Básicamente, ésta se originó en fuentes secundarias y, en el caso de algunos proyectos en curso, se recurrió a recabar información primaria. Adicionalmente se solicitó a algunos autores un breve relato de los resultados de su experiencia y se recurrió a los múltiples artículos de aparición reciente.

El universo del estudio estuvo dado por el conjunto de proyectos que, desarrollados entre los años 1970-1980, respondieran a los lineamientos generales indicados en el apartado anterior y hubieran sido publicados masiva o artesanalmente. Fueron revisados un total de 96 documentos que incluyeron proyectos, ensayos y ponencias. Una vez realizada esta revisión, se procedió a la selección de los casos que respondieran a la unidad de análisis del trabajo.

A fin de seleccionar un conjunto de casos del total reseñado, se establecieron como unidad de análisis aquéllos proyectos que explicitan su opción política en cuanto a su referente (grupo o actores sociales) e intencionalidad, postulando además la superación de la dicotomía sujeto-objeto en los procesos de investigación y vinculación de teoría y práctica como elementos centrales de su acción, sin importar la denominación utilizada (por ejemplo, investigación-acción, investigación temática, militante y/o participativa).

Del total de casos fueron seleccionadas 31 experiencias en tanto algunas de ellas se encontraban ya publicadas en libros de fácil acceso al lector y otras no respondían a los criterios escogidos para considerar a uno u otro proyecto como componente de una estrategia participativa de investigación y acción educativa. Para los proyectos seleccionados se recabó información educativa. Para los proyectos seleccionados se recabó información sobre los siguientes aspectos:

a. Descripción del proyecto, incluyendo título, autor, lugar, fecha de publicación y breve reseña del proyecto.

b. Base organizacional, esto se refiere al tipo de beneficiarios, grupos y organizaciones apoyados por el proyecto.

c. Estrategia de investigación y acción educativa, donde se da cuenta de los principales supuestos teórico-metodológicos que subyacen al diseño e implementación de estos proyectos.

d. Estructura general del proyecto y/o metodologías, incluyendo aquí los pasos o etapas del proyecto y las técnicas e instrumentos utilizados para el relevamiento, sistematización y análisis de datos.

e. Apreciación de resultados, enfatizando aquí los principales logros y dificultades enfrentados por el proyecto, el registro o evaluación de sus efectos.

Fuentes y registros, donde se entregan al lector las referencias bibliográficas existentes sobre el proyecto reseñado.

Junto al análisis de la información anterior para determinar las características de los estilos participativos de investigación en las dimensiones ya indicadas, intentamos observar sus cambios en el tiempo. Esto es, la forma en que ha evolucionado la conceptualización que de ella se hace: los grupos que apoya; los campos que cubre; las estrategias metodológicas que asume y las particulares modalidades que adopta según se le implemente desde el aparato estatal o desde fuera del mismo. De ahí que el relevamiento de antecedentes cubra un período que va desde comienzos de la década del 70 hasta los inicios de la del 80. Incluimos, además, algunas referencias sobre experiencias realizadas al promediar la década del 60 por lo que éstas representaron en la confrontación de un estilo alternativo de investigación vinculado a las prácticas educativas.

## II. ESTRATEGIAS DE INVESTIGACION Y ACCION EDUCATIVA: PROPUESTAS Y PROYECTOS

### *1. Cambio social e investigación activa: la vertiente educativa*

Los primeros intentos por introducir modificaciones en la práctica investigativa provienen, a nuestro juicio, de las experiencias realizadas en el marco de las transformaciones agrarias que se operaron en las sociedades latinoamericanas al promediar la década del 60. Chile, Perú y Colombia son, quizás, los casos más significativos de aquellas acciones intencionadas a elevar los niveles de conciencia de los campesinos beneficiarios de dichos cambios a fin de integrarlos a nuevos modelos de producción, al consumo y a las alternativas que los modelos vigentes presentaban en términos de generar una mayor participación social. Los procesos de modernización característicos de esta época, y dentro de éstos, los cambios agrarios, provocaron nuevas articulaciones, oposiciones y alianzas que permitieron el desarrollo de la capacidad de organización de los asalariados del campo y la posibilidad de que éstos plantearan sus demandas y reivindicaciones sociales. Era, pues, un momento que posibilitaba la transformación del factor educativo en un instrumento de apoyo a procesos generales de transformación económico-social. Como bien lo indica L.A. Gómez de Souza, esta estrategia suponía que los pobres, sólo como grupo social rezagado, no podían ser sujetos de un proceso histórico alternativo si se mantenían como una categoría social pasiva y carente. Sólo aquellos sectores con conciencia de sus intereses y práctica de organización y de reivindicaciones podían tener una presencia activa y de real significación social y política. Dentro de este mismo marco evolucionaban las ideas respecto a investigar la percepción y- comportamiento de los grupos menos privilegiados del agro, beneficiarios potenciales de una redistribución de la tierra y actores de los procesos de movilización y organización popular en este medio.

En un ensayo reciente, R. Zúñiga reivindica para Paulo Freire el título de “creador” de una investigación-acción que, contraponiéndose a las corrientes existentes, reivindica la vinculación de la actividad investigativa a un proyecto político crítico, participativo y marginal en tanto privilegia una acción con los grupos dominados de la sociedad, comprometiéndose con sus opciones e intentando poner a su servicio el potencial liberador del conocimiento y de la actividad científica. Para él, Freire venía, desde hace tiempo, sustentando una concepción educativa basada en el trabajo colectivo y el establecimiento de una relación horizontal entre educadores y educandos, permitiendo una con-

frontación entre la visión del mundo o marco de referencia del educador con aquél de los educandos. Una pedagogía que caracterizaba como esencialmente comprometida, dialógica, participante y problematizadora. En tales términos, la educación debía entenderse como un acto político en tanto la reflexión sobre las vivencias y necesidades de sujetos situados, social e históricamente, necesariamente conducían no sólo a la producción de conocimientos sino, también, a la visualización de las formas de dominación y a la búsqueda de soluciones frente a ellas. Esto había sido empíricamente probado en programas masivos de alfabetización en Brasil y Chile, introduciéndose ya en aquellas actividades un componente investigativo: el del estudio del «universo vocabular» y las «palabras generadoras» que servían de base a la programación de los planes de alfabetización para adultos .

Se señala lo anterior para ubicar, contextualmente, el primer grupo de casos seleccionados conocidos bajo la denominación genérica de investigación temática. Ellos se inspiran, en su mayoría, en trabajos iniciados en Chile a fines de los años 60 y que, a pesar de haber sido poco difundidos, influyeron significativamente en lo que posteriormente se conociera como investigación-acción y lo que actualmente se conoce como investigación participativa en América Latina. Por esta razón, aún cuando en los casos de estudio se puede constatar la presencia de más de una investigación temática, aquí sólo haremos referencia a aquéllas que se desarrollaron dentro del marco de las transformaciones agrarias con el propósito de generar una movilización social en torno de estos procesos. En ellas, llegaron a combinarse los esfuerzos de organizaciones y dirigentes campesinos, dirigentes políticos y funcionarios del aparato del Estado.

El término de investigación temática proviene, básicamente, de una experiencia piloto que como investigación fue de carácter exploratorio. Se trataba de buscar elementos para el diseño de alternativas metodológicas que permitieran adecuar contenidos y materiales de enseñanza tanto a la realidad campesina como a los requerimientos que imponía la implementación de un nuevo modelo de producción económica y formas renovadas de participación. Fue en este contexto, que se seleccionó una unidad productiva (asentamiento) para llevar a cabo un micro-proceso de planeamiento y programación de actividades educativas acordes con las necesidades de capacitación e intereses de los campesinos asentados. Entendiendo la acción educativa como un acto de producción y comunicación de conocimientos relacionados con la realidad y situación del campesinado y sustentado en la teoría de la existencia de una conciencia falsa, ingenua, respecto de sus intereses y posibilidades, P. Freire

propuso una investigación de la temática de los campesinos asentados que los incorporara como actores en el proceso de analizar su realidad, las estructuras vigentes y los factores que inhibían o imposibilitaban su participación real en la vida económica, social y política. Se trataba, al decir de Freire, de estudiar el «pensar del pueblo, sus ideales, inquietudes, su temática». En otras palabras, se intentaba aprehender las percepciones campesinas, el modo en que éstos visualizaban los procesos sociales y sus contradicciones o la forma en que dichos grupos construían la realidad social.

Para Freire, la aprehensión, por parte de profesionales y campesinos, del «universo temático significativo» y de los «temas generadores», debía permitir la profundización de la toma de conciencia de los individuos en torno de los problemas económicos y sociales, sus causas y alternativas de solución. Con esta acción conjunta, Freire proponía superar la dicotomía sujeto-objeto presente en los procesos de investigación social y educativa, transformando a comunidades, grupos y/u organizaciones campesinas en actores de los procesos de investigación y partícipes directos en la gestión y desarrollo de su propia educación.

Volveremos a considerar algunos de estos elementos al hacer referencia a las alternativas metodológicas presentes en los estilos participativos de investigación socioeducativa. De ahí que sólo destacaremos aquí, con el propósito de observar los cambios operados en esta actividad, la propuesta de una estrategia que, en su momento, fue entendida como un proceso de acción cultural. Un proceso definido como un «movimiento trifásico que parte investigando una realidad en movimiento y vuelve a ella problematizando la tematización de la misma (...). Se inicia investigando el universo «temático» del pueblo. Continúa con la tematización de este universo para volver al pueblo en forma de contenidos problemáticos. Investigación, tematización y problematización se suceden interconexa y dialécticamente, como momentos de un mismo proceso». Es obvio que tras tal estrategia de investigación y acción educativa subyace un conjunto de supuestos referidos al orden social existente, al tipo de sociedad que se aspira a construir y al papel que juega la actividad científica, en general, y la educación, en particular, con respecto a estas dos dimensiones. En tanto contenidos en los trabajos ya difundidos de Paulo Freire, no los incluiremos en este documento .

Sin embargo, no podemos dejar de señalar aquí que algunos de los problemas más relevantes en los proyectos existentes, se dan precisamente en torno de los supuestos que subyacen a los conceptos de ciencia y/o educación

utilizados en el desarrollo de estas actividades. En el caso de Paulo Freire, y los proyectos implementados con organizaciones campesinas, dichos supuestos coinciden con los supuestos de la conocida concepción conscientizadora de la educación. En ésta no sólo se reconoce una desigual distribución de la riqueza y el poder, de la educación y la cultura, en las sociedades latinoamericanas, sino que se preconiza la unidad de teoría y práctica en el proceso de generación de un conocimiento crítico y transformador, se propugna por la superación de la relación sometedor-sometido (educador/educando; sujeto/objeto) presente en los procesos de indagación y creación cultural, visualizándose la investigación social y la práctica educativa como momentos de un mismo proceso de aprendizaje colectivo.

La participación social, en sus diferentes niveles, y la acción organizada para la generación de acciones de transformación social y económica, son dos de las ideas que aparecen como constantes tanto en los escritos de Freire como en los proyectos basados en su pensamiento. Considerando ambos elementos, podríamos decir que lo central de la estrategia de investigación y acción educativa utilizada en este tipo de proyectos consiste en revertir el carácter dominante de la educación, convirtiéndola en un instrumento de transformación sociopolítica. Esto es, una actividad que permita a los grupos menos privilegiados comprender e interpretar la racionalidad y el funcionamiento de los sistemas de dominación social, adquiriendo, también, los conocimientos apropiados para mejorar su nivel de información y capacidad de movimiento. Ello explica el énfasis especial puesto en la interpretación de los procesos sociales y las relaciones de producción vigentes así como la tendencia a elevar los niveles de conciencia y fortalecer el nivel organizacional de los sectores populares. De ahí, también, el componente 'activo' presente en la investigación temática. Como se indica en esta propuesta, la actividad investigativa no culmina en una respuesta de orden teórico sino en la generación de alternativas de acción expresadas en una perspectiva de cambio social.

El ejemplo más claro de lo indicado en el párrafo anterior lo constituye una experiencia implementada a solicitud de una organización campesina en Chile durante el año 1972.

Basada en los postulados de la concepción freiriana sobre la actividad investigativa y pedagógica, los partícipes de esta experiencia desarrollaron una estrategia participativa donde el objeto del conocimiento estuvo dado no sólo por la realidad sino también por la propia práctica de quienes investigaron. En tanto producto de una demanda campesina, esta experiencia aportó una di-

mención adicional a la propuesta experimental de la investigación temática. No se inició con el estudio de la percepción y el comportamiento campesino sino que programó colectivamente tanto los objetivos como las formas de encarar el problema enfrentado y las modalidades de relevamiento y análisis de datos, insertando, en un mismo proceso, el estudio de la realidad y las formas de acción en que el grupo se encontraba involucrado. Con ello, los procesos de problematización y tematización propuestos como etapas en la investigación temática se confundían a lo largo del proceso de investigación, programación, ejecución y evaluación de las acciones emprendidas por la organización.

La selección de los casos anteriores para ilustrar una de las propuestas para encarar los procesos de investigación participativa en América Latina, obedece al hecho de ser los primeros que generaron otro conjunto de acciones de características similares. Contribuyeron al desarrollo, si no de una teoría capaz de reivindicar validez general, sí de una alternativa de trabajo en el campo de la investigación educativa. Si bien ambos proyectos son poco conocidos en América Latina, inspiraron un número importante de los proyectos que, en esta década, se desarrollaron en el continente y, muy particularmente, en Perú y Colombia, como se verá en apartados posteriores.

## *2. De la investigación temática a la investigación-acción: la década de los 70 y la vertiente sociológica*

Aún cuando se reivindique para Paulo Freire el haber introducido un enfoque renovado y de marcada connotación sociopolítica en la educación e investigación educativa en países latinoamericanos, los escritos parecen indicar que este concepto proviene, más que de una vertiente educativa de una vertiente sociológica, habiéndose iniciado también hacia fines de la década del 60, sobre la base de una fuerte crítica a la unidad de método entre ciencias sociales y ciencias naturales, la preeminencia de una visión parcelada y unidimensional de la realidad social, la separación radical entre lo científico y lo político, la desvinculación total en el quehacer científico de teoría y práctica y la manipulación de la información para evitar la participación colectiva en los procesos de gestión social y económica por parte de los grupos más desposeídos de las sociedades latinoamericanas. La investigación-acción cobró fuerza especial en la sociedad colombiana, particularmente en el período comprendido entre 1970-1976, culminando en 1977 con el Simposio Mundial de Cartagena que dio cuenta de lo avanzado hasta el momento en la investigación activa. Con ello aportó no sólo a la sistematización de la práctica acumulada en el campo

de las ciencias sociales sino también al esclarecimiento de las vertientes que originan estos procesos, los enfoques existentes y las alternativas metodológicas que coexisten, particularmente, en el campo sociológico. A éstas se hará referencia a continuación.

### *2.1. La investigación-acción y la experiencia de Colombia*

La década del 70 marca la existencia de tres tendencias en el campo de la investigación participativa. Entre las experiencias desarrolladas en Colombia durante los años 70, surge la denominada investigación acción que se levanta en el campo de la sociología como reacción contra los paradigmas predominantes en las ciencias sociales, proponiendo lineamientos alternativos de acción. Estas son aquellas experiencias encabezadas por Orlando Fals Borda, cuyos proyectos se orientaron hacia el estudio de la situación histórica y social de los sectores más pobres y atrasados de la sociedad colombiana (obreros, campesinos e indígenas) y a la vinculación de la investigación con aquellas acciones sociales y políticas desarrolladas por los grupos y organizaciones más conscientes del país. Dichas experiencias se sustentaban en un concepto de ciencia que distinguía, y aún distingue, entre una ciencia popular y una ciencia dominante. Esta última, privilegiando la mantención del sistema vigente entendido como capitalista-dependiente y la primera definida como «el conocimiento empírico, práctico, de sentido común», que ha sido posesión cultural e ideológica ancestral de las gentes de las bases sociales, aquél que les ha permitido crear, trabajar e interpretar predominantemente con los recursos que la naturaleza ofrece al hombre.

Para Fals Borda, la ciencia y el trabajo científico tienen una clara connotación de clase y, aún cuando intenta evitar la adjetivación de tal actividad, no puede dejar de precisar que si bien la ciencia es un proceso totalizador y constante expresado a través de grupos y clases diversas, en determinadas sociedades y coyunturas históricas los conocimientos, datos, hechos y factores se articulan según los intereses de las clases sociales que detentan el dominio social, político y económico. Frente a la existencia de paradigmas científicos que sirven a los intereses de los grupos social y económicamente dominantes, propone la búsqueda de paradigmas alternativos contruidos sobre un acercamiento a los sectores populares y sus organizaciones de base. Esto a fin de «entender por dentro la versión de su propia ciencia derivada de la práctica y de la reprimida extensión cultural, y buscar formas de incorporarla a necesidades colectivas más generales sin hacer que pierda su identidad y sabor espe-

cífico». Gran parte de lo postulado por este autor deriva de las experiencias concretas con organizaciones populares en los medios urbano y rural, auspiciados por FUNDARCO, hoy desaparecido. En este sentido, y según lo reseñan otros documentos, la experiencia de estos grupos se ha traducido, sobre todo, en los aportes teóricos y en las propuestas metodológicas surgidas del trabajo colectivo y comprometido con las organizaciones populares.

Metodológicamente, la experiencia acumulada por los grupos colombianos llevó a Fals Borda a delinear cinco características metodológicas a ser consideradas en la gestión y desarrollo de los procesos de investigación acción. Sintetiza dichas características en: autenticidad y compromiso; antidogmatismo; devolución sistemática; retroalimentación a intelectuales orgánicos; equilibrio entre reflexión, acción y ciencia modesta y técnicas dialógicas.

## *2.2. La investigación-acción en la experiencia peruana*

Se destaca lo desarrollado en Perú en tanto gran parte de las experiencias detectadas se dieron, como en Chile, hacia fines de la década del 60 y comienzos de los 70, vinculadas, también, a los procesos de reforma agraria. Estos proyectos se basaron, en su mayoría, en la metodología propuesta por Joao Bosco Pinto, sobre la base del conjunto de fases y etapas que conformaran la investigación temática ya reseñada. Así, el estudio inconcluso realizado en Chile fue completando sus distintas fases, aportando Bosco Pinto los elementos de un marco de referencia educativo y las técnicas e instrumentos necesarios para llevar a cabo cada uno de los momentos y fases propuestas.

Teóricamente, Bosco Pinto sustenta su propuesta en el concepto de educación liberadora, entendiendo por tal, aquellos procesos que tienden a reubicar al hombre oprimido, tradicionalmente concebido como objeto de la educación, al centro del proceso educativo. Priorizando una acción con aquellos campesinos beneficiarios de los procesos de cambio agrario y, en general, con los grupos más desposeídos del agro, dicho autor propugna la incorporación de la actividad educativa a la transformación de una estructura social que define como capitalista y dependiente. Concibe dicho aporte en términos de una redefinición de la funcionalidad social de la educación que, al ubicarse en una perspectiva de clase, puede contribuir a apoyar los procesos de movilización y organización popular. En este sentido, postula una educación que se entiende como «un proceso permanente de formación de la conciencia crítica de los sectores populares, entendida ésta como el desarrollo y perfeccionamiento de

la capacidad de comprender críticamente la realidad histórico-cultural en que vivimos, para encontrar en ella la explicación de su situación objetiva, así como las formas e instrumentos que les permitan superarse mediante un esfuerzo colectivo, sistemático y organizado, conduciéndolos al logro de su plena participación en la gestión y dirección del proceso productivo y en el disfrute de la riqueza, bienes y servicios socialmente generados».

En términos de la investigación y acciones de desarrollo colectivo, la anterior definición contiene las siguientes implicancias para los sectores populares.

a. El acceso universal al conocimiento científico y técnico que posibilite la participación en el develamiento (desideologización) de la realidad concreta y su efectiva transformación a través del trabajo.

b. El desarrollo de la creatividad a fin de generar nuevas formas de participación en todos los niveles y aspectos que afectan el desarrollo del, país.

c. La organización de los grupos en sistemas de base sólidos y autónomos, en los que sean sujetos agentes de su propia liberación.

d. El empleo de los medios de comunicación dentro de un sistema en el cual los grupos organizados tengan acceso directo a la gestión, producción de los mensajes y sus contenidos.

Los lineamientos metodológicos para la acción educativa se insertan dentro de la concepción anterior y métodos y técnicas se adecuan a la misma tomando tanto la realidad como el diálogo como punto de partida del proceso educativo. La secuencia metodológica comprende un momento de investigación, uno de tematización y, por último, aquél de la programación, cada uno con sus correspondientes instrumentos y técnicas. Con estos rasgos generales, la propuesta se aplica en la actualidad en un número importante de proyectos de desarrollo rural integrado en América Latina. Sin embargo, son pocos los escritos que dan cuenta de sus resultados y el modo en que los lineamientos teórico-metodológicos se aplican en la práctica. Dos de los proyectos considerados para este trabajo dan cuenta de su evolución, y sólo uno de ellos entrega algunas apreciaciones críticas sobre sus resultados. En todo caso, no cabe duda que como alternativa de trabajo, éste es uno de los enfoques más difundidos en el campo de las estrategias participativas de investigación.

### *2.3. Investigación en la acción. El caso de Chile*

Brasil y Chile presentan una característica particular en lo que concierne a la adecuación de las actividades de investigación y acción educativa en contextos y coyunturas diversas. Se ha reseñado ya el surgimiento de un tipo de investigación de corte participativo empujada en una particular combinación de búsqueda de desarrollo económico y democracia política que permitió una emergencia de expresión popular y un crecimiento en conciencia y organización de los sectores populares. Actualmente estas tendencias, democratizantes y participativas, se han revertido drásticamente, existiendo pocas posibilidades de desarrollo de proyectos participativos conducentes a apoyar el fortalecimiento organizacional de los sectores populares.

Frente a tal situación surgieron alternativas de trabajo que recogen la experiencia anterior, conformándose como un paradigma emergente en el campo de la educación que se ha extendido a un número importante de países latinoamericanos. P. Cariola caracteriza estas experiencias en un trabajo reciente señalando su carácter grupal organizado y su naturaleza participativa. Destaca, asimismo, la existencia de una relación pedagógica horizontal, la estrecha vinculación de la educación a la acción y su intencionalidad de crear o fortalecer una organización de la base.

En este marco, la investigación adquiere una connotación y denominación diversa, transformándola en investigación en la acción. Tal actividad, generalmente de corte experimental, tiende al desarrollo de acciones participativas y a la aplicación de modelos educativos experimentales susceptibles de generalizarse para sectores importantes de la población. En este último caso, el proceso investigativo se transforma en un tipo de investigación aplicada donde el objetivo se centra, sobre todo, en el seguimiento y evaluación de la experiencia con fines de validación. El caso más claro de este tipo de proyectos es aquél que desarrolla el Centro de Investigación y Experimentación Educativa y el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación que viene experimentando modelos educativos sustentados en los anteriores lineamientos y conducentes a incorporar a los grupos a la gestión y desarrollo de su propia educación. Metodológicamente, dichos procesos plantean una secuencia de etapas que comprenden un diagnóstico inicial, el montaje de la experiencia sobre una base organizada, la producción de materiales para el autoaprendizaje y un proceso de evaluación continua. El modelo comprende diversas áreas de trabajo y se da en medio de responsabilidades sociales y de trabajo, intentando integrar aprendizaje y acción, formación social y capacitación general. Si bien

la investigación en sí no tiene un carácter participativo, en tanto su diseño y desarrollo permanecen en manos del investigador, tiene la ventaja de obtener información directa de campo, sobre el efecto o resultados de la aplicación de un modelo educativo que por sus características tiene un carácter participativo y concientizador. Y, en estos términos, la comparación progresiva de su funcionamiento y los efectos de su aplicación en grupos u organizaciones diversas bien podría contribuir al diseño de políticas de acción conducentes a una mejor atención educativa de aquellos grupos que han permanecido al margen de la educación y la cultura.

En el caso brasileño, la situación varía en tanto la acción no se centra en la experimentación de un modelo educativo sino en la incorporación de la investigación social a la acción organizada de los sectores populares. Lo ilustran aquellos casos que, últimamente, se vienen desarrollando bajo la asesoría del Centro de Informacao e Documentacao Educativa, donde el diagnóstico de la realidad y el análisis de los problemas sociales, mediante la aplicación de técnicas simples de investigación social y análisis de datos, han sido fuentes generadores de prácticas reivindicativas en pro de un mejoramiento de las condiciones de vida y de trabajo de los grupos que participan de este tipo de experiencias. Coincidiendo, en gran parte, con los rasgos generales de la investigación participativa, se hará referencia a sus aspectos metodológicos en las secciones siguientes y apéndices incluidos en este documento.

#### *2.4. De la investigación-acción a la investigación militante*

La alternativa propuesta por Fals Borda al iniciarse los años 70 dejaba explícitamente de lado el compromiso político partidista. Así, al menos, se señala en algunos de sus escritos. Otras estrategias, sin embargo, tienen en este elemento el eje central de su propuesta teórico-metodológica en el campo de la investigación social. Sus orígenes provienen también del campo de las ciencias sociales y hasta ahora ha recibido dos denominaciones: la de investigación militante y la de observación militante. La primera propuesta surgida en Venezuela y la segunda del equipo del Instituto de Acción Cultura (IDAC) con sede en Ginebra. Ambas emergidas y desarrolladas durante la década de los 70.

El término de observación militante fue acuñado por los brasileños Miguel y Rosiska Darcy de Oliveira, definiéndola como un instrumento y estrategia de investigación-acción. En sus fundamentos se interrelacionan los enfoques

sociopolíticos presentes tanto en las propuestas educativas de P. Freire como en las críticas que a la sociología positivista formula Orlando Fals Borda. Si bien los postulados básicos de tal enfoque responden a una concepción histórico estructural de las sociedades del Tercer Mundo, su estrategia metodológica, como se verá con posterioridad, reproduce los objetivos generales y la secuencia de pasos y etapas propuestas por Paulo Freire para la investigación temática que después desarrollara J. Bosco Pinto. Si bien estas experiencias no son comunes en América Latina, se les reseña en tanto permitieron a Paulo Freire, como miembro del IDAC, redefinir algunos de sus postulados respecto de las dimensiones políticas del quehacer educativo y su inserción en el marco de procesos globales de cambio radical. Algunas de estas reformulaciones se encuentran insinuadas en su libro *Cartas a Guineau-Bissau*. Se señala lo anterior toda vez que esta alternativa de acción e investigación social se dio, prácticamente, vinculada a los procesos de liberación de los países africanos, aunque también aparece como propuesta alternativa para algunos países latinoamericanos.

### *3. La investigación participativa. Los años 80 y la emergencia de una vertiente socioeducativa*

La realidad actual de un número importante de sociedades latinoamericanas se caracteriza por la existencia de regímenes autoritarios y modelos de desarrollo excluyentes en lo político, y concentradores en lo económico. Las tendencias democratizantes y participativas, propias de los estilos modernizantes e integradores de los años 60, que propugnaban la incorporación de sectores amplios de la población a la vida social y política, cedieron paso a las exigencias impuestas por una reestructuración autoritaria que, al decir de algunos, reduce los márgenes de la heterogeneidad estructural característica de décadas anteriores y reemplaza las fronteras difusas del populismo por clases de perfil más definido.

En este marco continúan desarrollándose alternativas de trabajo con los sectores populares y continúa, también, el diseño de estrategias que persiguen incorporar a estos sectores a los procesos de producción y comunicación de conocimientos. El tipo de experiencias existentes permiten señalar un elevado número de proyectos desarrollados bajo este rubro. Otros casos se registran también en los continentes asiático, africano y europeo, habiendo muchos organismos internacionales (UNESCO, OIT, FAO) que han adoptado esta estrategia de investigación y acción social como un instrumento de apoyo a

procesos de desarrollo local. Con ello, ha surgido una propuesta que aparece hoy como una tendencia emergente: la de la investigación participativa. Esta proviene, al menos en su denominación, de una vertiente distinta: recoge, en parte, la experiencia de países africanos y las posiciones sustentadas por investigadores americanos y europeos incorporando, también, la experiencia acumulada por América Latina durante décadas pasadas. En tal tipo de estrategia de investigación y acción educativa se combinan sectores populares para:

a. promover el análisis colectivo en el ordenamiento de la información y en la utilización que de ella pueda hacerse;

b. promover el análisis crítico, utilizando la información ordenada y clasificada a fin de determinar las raíces y causas de los problemas y las vías de solución para los mismos;

c. establecer relaciones entre problemas individuales y colectivos, funcionales y estructurales, como parte de la búsqueda de soluciones colectivas a los problemas enfrentados .

Bajo esta conceptualización de estrategia metodológica se desarrollan, hoy, un número importante de proyectos que dicen perseguir y/o apoyar procesos de cambio social y educativo a través de procesos participativos de investigación social. En éstos adquiere especial importancia la unidad de teoría y práctica y la combinación flexible de técnicas cuantitativas y cualitativas para dar cuenta y transformar la realidad social. En ella se encuentran muchos de los elementos presentes en aquellas propuestas que tuvieron su auge hacia fines de los años 60 y comienzos de los 70. Dos décadas es tiempo suficiente como para pensar, frente a esta alternativa, que surge en un momento y coyuntura particular para posibilitar el uso y creación de espacios de trabajo político con sectores populares. En este sentido, aún cuando como estrategia precisa explicitar sus fundamentos y metodologías, es un indicador de que en América Latina, a pesar de las limitaciones existentes, continúa la búsqueda de alternativas de indagación y creación cultural vinculadas a los intereses y necesidades de los sectores populares.

## II. LA BASE ORGANIZACIONAL

Uno de los presupuestos básicos de las estrategias participativas de investigación y acción educativa lo constituye el trabajo con grupos, en gene-

ral, y en particular con organizaciones populares. Este es un elemento común a las distintas propuestas ya reseñadas. Las diferencias radican en el tipo de grupos atendidos según la estrategia utilizada y los campos que cubre la práctica de investigación, y las acciones educativas desarrolladas.

En general, este conjunto de estrategias investigativas privilegian un trabajo con organizaciones de base. Los movimientos sociales, obreros, campesinos e indígenas, así como los grupos vecinales y poblacionales vinculados al sector urbano-marginal, han sido definidos como sectores prioritarios en términos del desarrollo de proyectos de investigación activa. Los años 60 privilegiaron un trabajo con sectores campesinos. En los últimos años, sin embargo, se constata un desplazamiento de las experiencias hacia las organizaciones de base urbano-marginales y a la atención de grupos heterogéneos en los que puede percibirse algún potencial organizativo. En el medio rural, los programas de apoyo al movimiento sindical y cooperativo propio de décadas pasadas, han tendido a reubicarse en una perspectiva de trabajo con adultos, en general, y comunidades campesinas, en particular. Así, se han transformado en parte integral y/o componente de micro-proyectos de planificación para el desarrollo rural. Ello queda en evidencia al observar el tipo de base organizativa con la que se trabaja o promueve en este medio, tanto en los proyectos seleccionados para este trabajo como los que aparecen en otros escritos. En general, se manifiesta una tendencia a continuar trabajando en la tarea de crear y/o fortalecer diversos tipos de organizaciones con el propósito explícito de mejorar las condiciones de vida y de trabajo de las poblaciones campesinas. En algunos casos, como Chile y Perú, este trabajo aparece apoyando la sobrevivencia de diversos tipos de organizaciones campesinas surgidas como resultado de la aplicación de la reforma agraria.

Esta transferencia de uno a otro medio, de uno a otro tipo de organización, puede explicarse, en parte, debido a la reversión de las tendencias de democratización social en un número importante de países y al consecuente cambio en la estrategia de investigación y acción educativa que pasaron a priorizar un trabajo organizativo sustentado en la atención de las mínimas necesidades de subsistencia (trabajo, vivienda y salud) de los grupos que viven en condiciones de pobreza crítica.

En este sentido, es necesario destacar un aspecto adicional, que es la mayor participación de organismos no-gubernamentales y entidades de Iglesia en el trabajo con organizaciones populares. Esto es válido para la mayoría de los países, salvo aquéllos donde el sistema educativo en su conjunto se en-

cuenta sometido a un proceso general de democratización o implementación de políticas participativas (tales como Nicaragua y Cuba). Lo anterior puede explicarse en función de lo que algunos autores denominan como un cambio en la interlocución. Con ello se hace referencia al hecho de que, en décadas pasadas, el interlocutor privilegiado había sido el Estado y el interés central de la investigación era influir en el diseño y aplicación de políticas socioeducativas. En la actualidad, se empieza a reconocer explícitamente a los sectores populares y a sus organizaciones representativas como interlocutores válidos para el diseño de acciones colaborativas. Dadas las pocas posibilidades de influir masivamente desde el aparato estatal, los focos de atención empiezan a trasladarse hacia una búsqueda de mecanismos que permitan una influencia social y/o la generación de acciones relevantes. La mayoría de los proyectos de investigación educativa reseñados para este estudio apuntan a un interlocutor distinto al Estado y a los grupos que ejercen su control aun cuando existen, en algunos países, experiencias que se desarrollan desde el aparato estatal. Todas ellas tienen en común, sin embargo, el apuntar a la atención de aquellos grupos que, por el hecho de estar organizados o contener un potencial de organización, pueden influir en los procesos de toma de decisiones o generar experiencias educativas diversas de las oficiales.

A manera de ejemplo, lo que en la década de los 60 aparecía como una estrategia diseñada con el fin de apoyar los procesos de cambio agrario y las nuevas unidades económicas surgidas de él, se ha transformado paulatinamente. En algunos casos, ésta se ha incorporado como parte integral o componente de políticas de desarrollo predominantes en los países latinoamericanos (por ejemplo los Programas de Desarrollo Rural Integrado). En otros, aparece como una alternativa viable en términos de incrementar los niveles organizativos y la capacidad de movimiento de los sectores populares y diseñar, desde allí un proyecto popular alternativo al del poder constituido. Opera, también, de manera importante, como una forma de atender a las mínimas necesidades de subsistencia de estos grupos y dar solución a los problemas más inmediatos que afectan su vida cotidiana.

En este contexto, y sobre la situación actual respecto de la base organizacional priorizada por los proyectos, se hace necesario resaltar la importancia creciente que viene adquiriendo el trabajo comunitario y cuestiones tan básicas como la atención educativa de los niños que permanecen al margen del aparato escolar o presentan problemas de aprendizaje, la búsqueda de soluciones colectivas o problemas de vivienda y salud y los programas de autosubsistencia y desarrollo familiar.

En este sentido, es posible señalar una tendencia de cambio en el tipo de grupos priorizados para el desarrollo de una práctica colectiva de indagación y aprendizaje social y una apertura creciente hacia procesos y grupos que no se encuentran directamente ocupados en actividades productivas. Lo anterior es uno de los fenómenos más perceptibles en la implementación de proyectos de investigación activa. En cierta medida, podría decirse que los cambios en los grupos de base con los que se ha actuado entre fines de la década de los 60 hasta la fecha, reflejan las variaciones de las políticas de desarrollo vigentes en América Latina y los cambios en los aparatos gubernamentales. Estos, de jugar una función de apoyo al desarrollo organizacional de los sectores populares, aún dentro de los márgenes del sistema vigente, no sólo han limitado las posibilidades de acción de los movimientos populares sino que, en un número importante de países, han procedido a desarticular dichos movimientos y sus organizaciones. Observando el tipo de base organizacional en que se apoyan estos proyectos y sus áreas concretas de trabajo, es dable pensar, hipotéticamente, que en algunos casos éstos se sitúan allí donde existen espacios políticos para ello y se reconstituyen a partir de la experiencia de participación de los movimientos sociales, perfilándose como una actividad que persigue la creación de nuevos espacios donde puedan desarrollarse, colectivamente, modelos alternativos de trabajo social, político, económico y cultural.

De lo anterior, podríamos inferir que la heterogeneidad en la base organizacional de estos proyectos refleja, ante todo, las posibilidades de acción con sectores populares, dentro de márgenes social y políticamente restringidos, con vistas a elevar los niveles de conciencia y apoyar el fortalecimiento organizacional. Con este contexto, los modelos alternativos de indagación y creación cultural aparecen, más que como «nuevo paradigma» de producción y comunicación de conocimientos, como un conjunto de acciones que contienen, en ciernes, los elementos de un estilo alternativo tanto para la educación e investigación educativa como para la sociedad en su conjunto. Al decir de Gómez de Souza, éstos son «acciones anticipatorias, experiencias portadoras de futuro que pueden llegar a ser laboratorios sociales y lugares de experimentación. Si bien muchos de ellos no dieron resultados positivos (...) otros podrán tener un efecto multiplicador y de irradiación. El desafío es saber detectar, en situaciones concretas, cuáles tienen realmente dinamismo creador».

### III. ALTERNATIVAS METODOLOGICAS

#### 1. *Cuestiones metodológicas*

En un seminario reciente se llegó a señalar, respecto de los estilos participativos en la investigación educacional, que estos procesos, más que un método de análisis o un enfoque teórico, constituyen un conjunto de operaciones y procedimientos metodológicos que mezclan una forma de investigación dirigida a generar acciones inmediatas frente a problemas que requieren solución en un determinado espacio sociopolítico. Esto, en tanto emprenden directamente la realización del proceso educativo, incorporando, a la investigación como un componente principal que aparece, entonces, como un ejercicio compartido por todos los que de ella participan. Esta ubicación de la producción y comunicación de conocimientos como momentos de un mismo proceso, es la que ha generado el mayor número de críticas sobre esta actividad, destacándose aquélla que señala que estos proyectos no distinguen los límites que existen entre investigación como tal y la acción social. Al margen de negar el carácter científico de este tipo de proyectos y resaltar sus debilidades metodológicas, los más acervos críticos le niegan validez y dudan de su aporte a los procesos de planificación del cambio y a su influencia en el desarrollo de la teoría educativa y social.

Es difícil, dada la falta de antecedentes, verificar la utilidad real de este tipo de proyectos. Sin embargo, es necesario reconocer la existencia de una relativa concordancia entre los objetivos centrales de estas estrategias con los métodos utilizados por ellos.

Si se intenta una caracterización de estos procesos desde la perspectiva de la estrategia de investigación que postulan, aparece que, al igual que en la educación popular, estos proyectos intentan partir de la realidad concreta de los grupos con que trabajan, se basan en un sistema de relacionamiento horizontal y anti-autoritario. Utilizan mecanismos democráticos en la división del trabajo y se desarrollan mediante el uso de técnicas grupales de aprendizaje. Persiguen, a través de aproximaciones sucesivas, tanto el crecimiento personal y la toma de conciencia como la apropiación de los conocimientos e instrumentos necesarios para diagnosticar, planificar, ejecutar y evaluar acciones que redunden en beneficio colectivo. En tal contexto, estos procesos, como ya se indicara, se diseñan generalmente como componentes de proyectos de una acción social que se entiende en una doble perspectiva: como un enfoque

sociopolítico de trabajo intelectual y como mecanismo de creación de modelos de acción alternativos. Es en este sentido que a este tipo de acciones se les califica, muchas veces, como proyectos operativos de investigación social en tanto persiguen, a la vez, aportar al desarrollo socioeconómico y diseñar alternativas pedagógicas para la implementación de proyectos de acción.

Los proyectos relevados contienen evidencia suficiente respecto de que este estilo de investigación no utiliza una secuencia metodológica como la que se propone para la investigación científico-académica. De hecho, la mayoría de los proyectos proponen una metodología que contempla una sucesión de pasos y etapas compartidos por quienes investigan. Estas adquieren distintas denominaciones según las propuestas, apareciendo, como las más difundidas, aquéllas que se basan en las propuestas de Paulo Freire y Orlando Fals Borda (investigación temática e investigación-acción, respectivamente) y aquéllas que se apoyan en una concepción participativa de la planificación del desarrollo. La participación, la «evolución sistemática» de la realidad estudiada y las secuencias «iterativas» caracterizan dichas metodologías de trabajo, dándose, en algunos proyectos, una combinación de ambas.

Sólo con fines de ilustrar lo anterior, entregamos, en el Apéndice 2 una síntesis de las fases metodológicas en propuestas diversas y las diferencias que existen entre la secuencia que se utiliza tradicionalmente en proyectos de investigación científico-académica y aquélla propuesta por Paulo Freire para la investigación temática, ampliada con posterioridad por J. Bosco Pinto e incorporada a un número importante de proyectos de desarrollo rural integrado (PDRI) en América Latina .

Esta última, conocida actualmente como una de las alternativas metodológicas de la investigación-acción en el campo educativo, se distingue de la investigación científico-académica desde sus inicios. Comienza con la preparación para el diseño de una acción que es, a la vez, investigación y trabajo educativo. Tematización y problematización, momentos del trabajo investigativo, son sobre todo procesos de aprendizaje de las formas en que se organiza la sociedad y los procesos productivos, así como un intento por diseñar modelos alternativos de organización social, económica y política. Por eso, previo desarrollo de la investigación (o momento investigativo), se postula la necesidad de examinar la potencialidad de cambio existente en los grupos y organizaciones con los que se investiga y definir la inserción de los investigadores en los grupos. Todos estos pasos preliminares permiten diseñar el denominado «momento investigador o sociológico» a fin de levantar los datos que permiten con-

figurar la visión general sobre la forma en que los grupos con los que se trabaja construyen su propia realidad y definen su inserción en ella; esto es, el punto hasta el cual se encuentra socialmente determinado el pensamiento y condicionadas las posibilidades de diseñar acciones tendientes a superar una situación particular o dar solución a un problema.

La recolección de los datos y organización sistemática de esta información, contempla el uso de técnicas e instrumentos propios de las ciencias sociales. Dentro del tipo de instrumentos y técnicas utilizadas, pueden encontrarse las encuestas, la observación participante, pautas de entrevistas estructuradas y semi-estructuradas, guías y diarios de campo, siendo las técnicas más difundidas aquéllas que permiten registrar las dimensiones cualitativas presentes en los procesos sociales y educativos que no siempre pueden medirse cuantitativamente. La organización de los datos para su devolución sistemática, se realiza a través del uso de técnicas simples (porcentajes, promedios, gráficos estadísticos, codificaciones de fácil comprensión, a fin de facilitar la fase pedagógica donde se ponen en cuestión y debaten colectivamente los temas contenidos en la primera organización de la información.

Por lo expuesto anteriormente es que en esta metodología los datos se traducen en código e imágenes, utilizándose medios no convencionales de comunicación (dramatizaciones, títeres, cassettes, folletos, cuadernillos entre otros) para analizar, colectivamente, la visión que los grupos u organizaciones tienen de sí mismos y la forma en que se organiza su vida y su trabajo. El ordenamiento de los aspectos dispersos y asistemáticos de la realidad observada obedece a criterios dados por el marco teórico-ideológico con que se inicia el trabajo de investigación, siendo la imagen la combinación unitaria de los elementos susceptibles de desafiar a los receptores.

En este sentido, el análisis colectivo de la información es un intento, también colectivo, por descomponer y analizar datos e imágenes de la realidad y, consecuentemente, los procesos y relaciones en ellas contenidos. Con esto no sólo se obtiene el discurso popular, la forma en que los grupos y organizaciones perciben e interpretan los mensajes, sino que empiezan a producirse cambios en la manera de percibir las estructuras existentes, debiendo también modificarse los comportamientos frente a ellos. Al entrar en esta fase, la investigación debiera haberse transformado ya en trabajo educativo, en acción pedagógica.

Ahora bien, al organizar la información contenida en los proyectos seleccionados, se denominó a esta secuencia como un esquema general de desarrollo de un proyecto. Esto, a fin de distinguirlo del concepto clásico de metodología de investigación social incluyendo, dentro de esta última, más que la secuencia de pasos para la verificación o refutación de hipótesis de trabajo, el conjunto de técnicas e instrumentos de recolección y análisis de datos, fueran éstos recabados en forma colectiva o individual.

En la práctica, los únicos proyectos que aparecen utilizando la secuencia metodológica antes reseñada son aquéllos desarrollados desde el aparato estatal durante los años 60 y comienzos de los 70 y posteriormente aquéllos implementados con iguales instancias bajo la asesoría técnica de organismos de cooperación técnica internacional.

Hipotéticamente es dable pensar que el tener o no apoyo gubernamental condiciona grandemente el trabajo investigativo en términos de tiempo y recursos. Para muchos, las metodologías utilizadas en los estilos participativos de investigación aparecen como un proceso largo y de alto costo, sobre todo cuando se ubican en la perspectiva del desarrollo de proyectos que atienden comunidades pequeñas con escasas o nulas posibilidades de irradiación o influencia social y política. Por el contrario, como micro-procesos de experimentación y planificación social y educativa, dichos proyectos se valoran positivamente en tanto sus resultados, ante eventuales cambios de política en América Latina, podrían generalizarse para el conjunto de la sociedad.

En contraposición a lo anterior, las urgencias enfrentadas por los sectores populares en la satisfacción de sus mínimas necesidades de subsistencia, han conducido al diseño de caminos alternativos que, conducentes al mismo fin, acortan y abaratan los procesos investigativos en un intento por paliar y/o solucionar las necesidades más urgentes de los grupos postergados.

Entre dichas alternativas, y en el marco general de la propuesta de Freire, destaca la emergencia, durante la década de los 70, de aquellos proyectos que adoptaron o diseñaron métodos acordes a la realidad de los países y grupos con los que trabajaban. Entre ellos cabe destacar la encuesta conscientizadora, método surgido como resultado del trabajo realizado en Centroamérica con diversos grupos de base, el autodiagnóstico, resultado de las experiencias de investigación y capacitación campesina en el agro mexicano; la encuesta participación o participativa y la investigación en la acción, de la cual dan cuenta algunos proyectos desarrollados en Chile.

Aun cuando estas alternativas se encuentran difundidas en diversos escritos ya citados en los proyectos seleccionados, pudimos detectar como tendencia manifiesta el incorporar a los grupos con los que se trabaja a la tarea de definir el problema y/o objeto de investigación y participar activamente en la recolección, sistematización y análisis de los datos. Las diferencias radican en el grado de participación que tienen los sectores populares en las distintas fases del proyecto y en la posterior planificación, ejecución y evaluación de los proyectos de acción. En este sentido, la tipología elaborada por Ema Rubin de Celis es de gran ayuda en la tarea de delimitar los distintos niveles de participación que tienen los sectores populares en la implementación de este tipo de proyectos. Define esta autora cinco posibles formas de participación en dichos procesos, a saber: a) participación a partir de la devolución de información; b) participación a partir de la recolección de datos; c) participación en todo el proceso sobre un tema propuesto por el científico; d) participación en todo el proceso sobre un tema propuesto por el mismo grupo; y e) participación en la investigación a partir de la acción educativa.

Se intentó una clasificación según la propuesta de Rubin de Celis, pudiendo constatarse que, efectivamente, la participación varía en los diferentes proyectos de investigación, llegándose a plantear, incluso, con tradiciones entre los niveles de participación implícitos en las metodologías y los supuestos que subyacen a las distintas estrategias de investigación. Este último es un punto que requeriría de una mayor profundización, siendo a la vez una temática importante de debate en tanto, a pesar de las intenciones manifiestas en este tipo de procesos investigativos, no siempre los métodos permiten alcanzar los objetivos propuestos. El análisis de este factor, añadido a aquéllos del objeto de estudio asumido por el proyecto y sus participantes, así como la coyuntura en que se da, son elementos claves para determinar los efectos y la efectividad de este tipo de acción investigativa.

## *1.2. Instrumentos y técnica de investigación*

Señalamos ya que las estrategias participativas recurren a las técnicas e instrumentos de las ciencias sociales, particularmente, en la fase investigativa de estos procesos. De hecho, la obtención o producción de conocimientos mediante la intervención y la acción no es, en ninguno de los proyectos seleccionados, el único modo de obtener información válida para la programación de actividades o para el estudio de un problema particular. Ilustran esta aseveración no sólo los datos aportados por los proyectos, sino las palabras de un

investigador refiriéndose al desarrollo de su proyecto. Señala, refiriéndose al tipo de instrumentos empleados «... también necesité técnicas normales de la ciencia social una vez que fui aceptado (por la comunidad). Hice encuestas sobre la situación de la tenencia de la tierra y estratificación social locales y estudié la historia de la aldea (mediante algunos datos y entrevistas hechas a la gente más anciana)... Mediante este enfoque de participación me enfrenté a la estructura político-económica local de la sociedad campesina. Los aspectos más esenciales para la comprensión de la sociedad aldeana se debieron al enfoque de la acción y al diálogo con los campesinos; al mirar a su sociedad «desde abajo», con sus propios ojos en cuanto ello era posible(...) La estructura local de poder, como parte de la sociedad global, tenía serias contradicciones (... ) Mi mayor sorpresa fue ver que tantos científicos sociales han estudiado la vida rural durante años sin descubrir estos asuntos básicos y contradicciones del poder.

Ninguno de los proyectos reseñados, ni las propuestas que conforman este estilo de trabajo, utilizan técnicas estadísticas sofisticadas. En algunos casos de investigación en la acción, donde se investiga una acción experimental con fines de generalización, se ha llegado a utilizar análisis de varianza, correlaciones simples,  $\chi^2$  y coeficiente de contingencia. Aquellos proyectos que contemplan el análisis de percepciones y comportamientos utilizan, por lo general, análisis de contenido con énfasis en el uso de técnicas lógico-semánticas. En todo caso, ninguno de ellos, no siendo tampoco ese su objetivo, utiliza técnicas múltiples de análisis que permitan la validación y generalización de los conocimientos producidos en los términos que clásicamente programa la investigación científica.

El tipo de técnicas de investigación utilizadas y la escasa o nula sistematización y evaluación de estas experiencias (salvo un caso, ninguno de los proyectos seleccionados contiene evaluaciones parciales o finales) son los factores que han conducido a algunos críticos a señalar que el propósito de este tipo de estudios difiere fundamentalmente de aquél de la investigación científica. No hay intentos por construir sobre la experiencia y el trabajo acumulado; los autores, en general, no toman en cuenta la contribución de otros estudios en el campo. Muchos de estos estudios no explicitan su marco conceptual ni el enfoque teórico en que se sustentan. Raramente formulan las hipótesis a comprobar. Tampoco identifican cuáles son las variables a controlar ni los cambios que se espera lograr a través del diseño del proyecto. Las críticas anteriores responden a un patrón de práctica científica cuyos valores subyacentes son los de la objetividad (neutralidad valorativa), precisión, control, replicabilidad y

generalización en la observación y análisis de los fenómenos sociales. Estos no son, como ya se ha indicado, los valores subyacentes a los estilos participativos de investigación. Los hemos traído a colación porque de las imprecisiones detectadas en los proyectos surgen un conjunto de interrogantes referidas a la precisión, validación y replicabilidad de los conocimientos producidos, y utilización de la experiencia acumulada. Los «porqués» de la falta de sistematización y evaluación de experiencias, y en muchos casos la falta de rigurosidad, se encuentran en las exigencias que plantea la acción frente al trabajo investigativo. Cuestionarse sobre esta relación y su equilibrio es un aspecto sobre el cual reflexionar frente a la implementación de futuros proyectos en este campo.

#### IV. APRECIACION DE RESULTADOS Y REFLEXIONES FINALES

##### 1. *Apreciación de resultados*

Hemos indicado que estudiar las cosas cambiándolas es la aproximación de gran parte de dos proyectos de la investigación activa y de las estrategias participativas de educación a la realidad social, Asimismo, hemos sostenido que dichas actividades pueden dirigirse, simultáneamente, hacia el desarrollo de teorías y hacia la búsqueda de soluciones a los problemas que derivan de determinadas formas de organización social y económica. En este sentido, ciertas formas de investigación activa aparecen como un instrumento útil para apoyar procesos de transformación mientras otras se orientan hacia una búsqueda más teórica de métodos lo suficientemente versátiles como para responder a problemas generales y ser aplicables a una variedad de situaciones reales y concretas.

Señalamos lo anterior en tanto parece esclarecedor en términos de intentar una clasificación de este tipo de experiencias y analizar, a la luz de sus propósitos, los resultados obtenidos.

Una mirada rápida a los hechos en este campo de actividad permite constatar una heterogeneidad de proyectos cuyo elemento unificador está dado por su ubicación en una perspectiva de cambio social y por dirigirse, prioritariamente, hacia los polos dominados de la sociedad. Cualquiera que sea la denominación utilizada para caracterizar los proyectos, éstos pueden entenderse como una actividad donde se intenta modificar la realidad circundante y el comporta-

miento de los grupos para derivar de allí lineamientos teóricos y metodológicos susceptibles de generalizarse para la sociedad en su conjunto. Es por ello que no puede hablarse de una definición, ni de proyectos representativos en los estilos participativos de investigación sino de definiciones diversas y tipos distintos de investigación según los propósitos que éstas dicen perseguir. Esto se ha visto ya al analizar los diversos enfoques y estrategias presentes en la investigación activa. Si observamos los proyectos a la luz de estos enfoques, puede señalarse que, dependiendo de determinados momentos y coyunturas, surgen diversas alternativas de aplicación de este tipo de acciones. Así, por ejemplo, según sus propósitos e impacto, pueden visualizarse los siguientes grupos de casos.

### *1.1. Caso primero: Planificación local y acción investigativa*

La planificación del desarrollo local proporciona un contexto de aplicación de estrategias de investigación participativa, sean éstas implementadas como proyectos de investigación temática, investigación-acción o investigación participativa. En ella se inscriben un número importante de proyectos de desarrollo comunitario, en general, y de desarrollo rural, en particular. Aún cuando generalmente contemplan la evaluación de sus resultados, los proyectos a los que hemos tenido acceso no entregan antecedentes sobre ellos. Un trabajo reciente de evaluación de resultados habido en el desarrollo de estas experiencias, señala, entre las ventajas de este método, el haber producido efectos inmediatos en la comprensión y el comportamiento de grupos campesinos frente al cambio social y el haber contribuido al desarrollo de una pedagogía social que permitió a grupos importantes de campesinos organizarse para poner en marcha proyectos de desarrollo que contenían también posibilidades para el fortalecimiento de sus organizaciones. Como documento evaluativo, éste tiene el mérito de dar cuenta de un tipo de experiencia, que, tanto en décadas pasadas como en la actualidad, se desarrollan como componentes de políticas estatales de desarrollo, particularmente en aquellas sociedades donde se dan procesos de apertura social y política. Por otra parte, muchos de los elementos de este tipo de proyectos han sido incorporados como parte integral de las políticas de cooperación técnica internacional.

## *1. 2. Caso segundo: Procesos experimentales e investigación participativa*

El segundo grupo obedece a propósitos de desarrollo de modelos experimentales y alternativos de organización social y desarrollo educativo. En este caso se ubica la mayoría de los proyectos en la acción, donde la investigación adquiere una connotación de «aplicada» en tanto precede a una devolución del conocimiento obtenido de los grupos con que trabaja y, a la vez, releva evidencia sobre la factibilidad de operación del modelo experimentado. Esta visión ubica al investigador al margen de los acontecimientos porque su función no se oriente a actuar sobre una realidad modificándola sino a una observación participante de la acción de los otros.

Sobre esta actividad existen algunas evaluaciones que se suman a los resultados producidos en la investigación que se da al interior del proceso. Todos ellos coinciden en señalar las ventajas de introducir nuevos modelos o innovaciones educativas a través de la acción que desarrollan pequeños grupos que incorporan rápidamente nuevas ideas y valores, modificando también su comportamiento. Sin embargo, en la medida en que éstas son micro-experiencias de desarrollo educativo u organizacional, es escasa o nula su influencia o masificación, particularmente cuando la desarrollan organismos no-gubernamentales. Aunque como modelo tiende a replicarse en diversas áreas, sus resultados no se generalizan lo suficiente como para constituir una acción alternativa a los modelos dominantes. El caso más claro de lo anterior es el del Proyecto Padres e Hijos desarrollado por el CIDE (PPH) que, como proyecto, está en continuo proceso de desarrollar programas nuevos en distintas áreas (salud, metodología, tecnología, sexualidad humana, entre otros). Al respecto, señalan textualmente sus impulsores «estimamos que la base del éxito del proyecto consiste en su continuidad, en la forma que toma en cuenta a la persona y al grupo en sus valores, actitudes y experiencias, como punto de partida y factor importantísimo en la creación de situaciones de aprendizaje e investigación. El programa es recibido con entusiasmo e interés por la importancia y estímulo que da a la gente como fuente de autoinvestigación de sus necesidades como personas, familias y barrios y, además, porque muestra verdades científicas y prácticas nuevas para alcanzar metas que sirven a los participantes y a otros (...). Las aspiraciones futuras son seguir creando materiales y realizando investigaciones aplicadas en los ciclos más significativos de la vida, como el momento en que la pareja se junta hasta que sus niños entran a la escuela, apoyando así la educación continua y creación de la cultura por medio de la participación activa de la familia y la comunidad».

Como tal, la experiencia continúa aportando a la solución de problemas inmediatos y validando el modelo creado. Su impacto, sin embargo, como en otros proyectos de igual naturaleza, sólo podrá probarse al aplicarse a escala nacional en tanto, como proyectos, representan una línea de trabajo desarrollada básicamente por organismos no-gubernamentales de investigación y desarrollo educativo.

### *1.3. Caso tercero: Desarrollo teórico y estrategias participativas de investigación*

No puede dejar de desconocerse que en muchos de los proyectos de investigación-acción, investigación temática e investigación militante y participativa subyace un intento por contribuir al desarrollo de nuevas teorías y modelos de trabajo en el campo de la investigación social y educativa. Muchos de los antecedentes contenidos en el primer apartado, referido a las estrategias y concepciones presentes en los estilos de investigación participativa, son evidencia de que la investigación activa aparece como un campo interesante para quienes teorizan en el campo de las ciencias sociales y en aquél de la educación. Como alternativa, su influencia queda en evidencia en los proyectos que inspira, los escritos y controversias que genera. Tal como señalaremos, queda aún un largo camino por recorrer en la clarificación conceptual y metodológica de este tipo de actividades pero no se puede dudar que, sea como propuesta o como estilo de investigación y acción educativa, ésta es una tendencia que empieza a consolidarse en América Latina.

### *1.4. Caso cuarto: La investigación como estrategia de encuentro y confrontación política*

Aunque no hay proyectos que se definan explícitamente en su dimensión política, ésta es una línea de trabajo que aparece vinculada a la lucha por una democratización de las estructuras sociales, o a la alteración profunda en las bases de la sociedad para superar las desigualdades sociales y económicas. Como concepción, se le denomina investigación militante en tanto supone una vinculación orgánica del o los investigadores con una estructura partidaria y la ubicación de la creación cultural en el marco de lineamientos político-partidistas. Cuba y Nicaragua en América Latina y Gineau-Bissau en Africa son los casos más claros donde no se han dado proyectos aislados sino supeditados a las políticas diseñadas, ejecutadas y evaluadas por los aparatos de gobierno y

las alianzas dominantes dentro de ellos. Sobre éstos, sin embargo, existe escasa información disponible.

### *1.5. Caso quinto: Producción de conocimientos y participación popular*

Esta familia está constituida por aquellos proyectos que, combinando diversos elementos, se ubican como componentes de políticas y estrategias diseñadas por el movimiento obrero y los sectores populares en general, contando con el apoyo de técnicos y profesionales para la consecución de sus objetivos. Si bien es éste uno de los rasgos de la propuesta de la investigación participativa, no se contó para este trabajo con elementos evaluativos que permitieran dar cuenta de su impacto en términos de mejorar los niveles de información y capacidad de movimiento obrero y campesino. Un gran vacío genera, además, muchas interrogantes respecto de su impacto. Esto se debe a la ausencia de testimonio y opiniones de obreros, campesinos e indígenas que hayan participado en este tipo de proyectos y los beneficios que de ellos rescatan.

## *2. Reflexiones finales*

No se quiere en este trabajo formular conclusiones generales sino entregar la información recabada para que investigadores y educadores ocupados en esta actividad examinen las dimensiones de este problema y aporten nuevos antecedentes. Compartimos, en gran parte, la idea que las investigaciones tienen un mayor impacto en la medida en que se vinculan o son solicitadas por organismos con poder de decisión y cuando los resultados coinciden con las tendencias generales que él promueve. Este no es, evidentemente, el caso de los estilos participativos de investigación y acción educativa, salvo en casos muy particulares donde estos procesos coinciden con políticas redistributivas o donde existe la decisión política de impulsar procesos de movilización y participación social. Recoger nuevos antecedentes, incorporar las críticas y profundizar en la evidencia recogida para la elaboración del informe, es lo que se espera de la lectura que se haga de este documento.

## LISTA DE PROYECTOS UTILIZADOS PARA EL ESTUDIO

- 1 . Investigación de la temática cultural de los campesinos de El Recurso.
2. Hacia un método de programación campesina.
3. CIPCA. Un año de experiencia. Metodología.
4. Proyecto Padres e Hijos. Una investigación en la acción.
- 5 . Una investigación en acción en el área urbano-marginal de Santiago.
6. Proyecto piloto: toda la familia enseña y aprende.
7. Descripción de un método de investigación participativa.
8. Notas para una estrategia de investigación participativa a escala regional.
9. Proyecto Familia Rural.
10. Estudio de caso para elaboración de una guía para la participación de la población rural en la planificación de la educación a nivel local.
11. Investigación temática en el área rural de los departamentos de Antioquía y el Viejo Caldas.
12. Empresas Comunitarias Urbanas.
13. O transporte e o trabalhador.
14. Investigación-acción en Haití. Capacitación y primeras experiencias.
15. Nos juntamos ! Y? Educación de la sexualidad humana para la pareja joven.
16. Centro de atención preescolar.
17. Educación popular de adultos en el campo de la sexualidad.

18. Participación de la comunidad en proyectos educativo-culturales en una zona urbano-marginal de Santiago.
19. investigación de la participación en la escuela.
20. Talleres de formación docente.
21. Investigación aplicada en Educación Nutricional.
22. Vila Kennedy Transporte.
23. Investigación campesina participante con la micro-región de Calca Urubamba.
24. Aucenso. Un aporte a la investigación popular.
25. Círculos Femeninos Populares.
26. O meio grito. Estudo sobre condicoes e direitos assiados no problema de saude.
27. La educación parvularia y su quehacer en la extrema pobreza urbana.
28. La comunidad marginal en la atención de la infancia marginal.
29. Centro de Educación Popular.
30. Comité de Salud de Los Pinos.
31. Salario e Custo de Vida. Pesquisa dos Trabalhadores.

## RESEÑA DE PROYECTOS CONSULTADOS COMO DOCUMENTOS DE APOYO

1. Rudqvist, Andrés. *Reflexión crítica sobre una experiencia de investigación-acción en Colombia: el caso de la Oficina de Investigaciones Socio-Económicas y Legales, OFISEL*. En Simposio Mundial de Cartagena. Op. cit. pp. 83-116. Trabajo que da cuenta de una investigación realizada en tres comunidades diferentes por su estructura de la tenencia de la tierra y por el tipo

de relaciones que en ella se daban. Esto con el fin de probar las posibilidades de una metodología cualitativa, según la cual la participación del sociólogo en conflictos y procesos de cambio social va más allá del papel de observador-participante tradicional.

2. Parra, E. Hoyos, G. et. al. *La lógica de la investigación en ciencias sociales en la investigación activa: reflexiones epistemológicas en torno a un programa de empresas comunitarias urbanas*. En Simposio Mundial de Cartagena. Op. cit. pp. 117-158. Ensayo sobre el estudio reseñado en la ficha No. 12 de este trabajo.

3. Oquist, Paul. *La práctica de la investigación activa: el caso de la Consejería Nacional de Desarrollo Social en la República de Chile, 1970-1973*. En Simposio Mundial de Cartagena. Op. cit. pp. 151-170. Documento que analiza los programas de desarrollo social y el papel de la investigación activa dentro de ellos, durante el período de la Unidad Popular. En él se describe la Consejería Nacional de Desarrollo Social, su evolución, la investigación dentro de ella y las formas de investigación activa desarrolladas dentro de ella. Sobre las bases de estos antecedentes se analizan, brevemente, las posibilidades y limitaciones de la investigación activa en el caso considerado.

4. Albó, X., Barrios, F. *Investigación activa desde la perspectiva rural boliviana*. En Simposio Mundial de Cartagena. Op. cit. pp. 197-236. Ensayo que registra la experiencia del Centro de Investigación y Promoción del Campesinado (CIPCA) en La Paz, Bolivia. Define lo que dicha institución entiende por investigación activa o participante y la difiere al contexto boliviano de la época (1977). Luego del análisis de las características del país y su coyuntura, se refiere a la práctica de CIPCA en el campo de la investigación y acción social y sus criterios de operación. Entre ellos, la selección estratégica de áreas geográficas, la atención simultánea de la masa y la élite, la selección multidisciplinaria de la temática de trabajo y el rol desde dentro y hasta dentro del campesinado, que debe asumir el investigador activo. Posteriormente los autores se refieren a un caso concreto de investigación activa realizada con el propósito de dinamizar organizaciones campesinas en una región donde prevalece una economía precapitalista de subsistencia para el autoconsumo.

5. Huizer, Gerrit. *Investigación activa y resistencia campesina. Algunas experiencias en el Tercer Mundo*. En Simposio Mundial de Cartagena. Op. cit. pp. 197-236. Documento que da cuenta de la experiencia del autor en 15 años de trabajo en países del Tercer Mundo, especialmente en América Latina. Di-

chas experiencias fueron desarrolladas en el núcleo rural con sectores campesinos y dicen relación con la supuesta «resistencia al cambio» de estos grupos de la población. A través de su inserción en los grupos y del trabajo colaborativo, el autor señala haber comprendido las motivaciones campesinas y sus posibilidades de movilización si se tiene como objetivo el cambio del sistema de relaciones vigentes por otro donde los campesinos pueden esperar un efectivo mejoramiento de sus condiciones de vida y de trabajo. A este descubrimiento y sus consecuencias para la acción se refiere el autor de este trabajo.

## CAPITULO TERCERO

### EVALUACIÓN EDUCACIONAL: TENDENCIAS HACIA EL DESARROLLO DE ENFOQUES PARTICIPATIVOS

*Steven Klees,  
Paulo Esmanhoto,  
Jorge Werthein*

#### I. LA EVALUACION EDUCACIONAL EN RETROSPECTIVA

La evaluación educacional como existe hoy en día es un campo relativamente nuevo. A pesar de que se pueden encontrar actividades evaluativas en las primeras descripciones de la historia de la civilización, no fue sino hasta comienzos de este siglo que se desarrollaron conceptos y técnicas que sirven de base a la evaluación educacional moderna.

El desarrollo de la así llamada prueba de inteligencia, que surgió con el propósito de poder reconocer a las personas con «retraso mental» entre los estudiantes normales (en Francia) y los inmigrantes (especialmente a Estados Unidos), fue fundamental para el desarrollo inicial de este campo. Este movimiento fue estimulado por ambas guerras mundiales, donde las pruebas de inteligencia fueron utilizadas para seleccionar y colocar personas. Durante estos años, la evaluación fue a menudo asimilada a la medición y enfocada hacia los individuos. La evaluación como enfoque de medición era adecuada para la cultura industrial de esos tiempos, ya que tenía fuertes ataduras con los métodos de indagación de las ciencias «duras» los cuales eran transferidos a otros campos, tales como la administración científica de los negocios.

Quizás la primera gran influencia en el campo de la evaluación educacional fue el trabajo de Ralph Tyler que predifinió el marco conceptual más explícitamente desarrollado en los últimos 25 años. Tyler enfatizó un enfoque sistemático y racional para el sistema de administración educacional, donde el establecimiento cuidadoso de objetivos era la base para planificar e implementar el curriculum educacional. La evaluación, como medio de establecer científicamente el punto hasta el cual se cumplían los objetivos, se transformó en la forma de juzgar los programas educacionales y no sólo a los individuos.

Sin embargo, la historia más reciente de la evaluación educacional muestra, más que una lenta evolución del pensamiento, el surgimiento de un gran interés cuya causa principal radica en la reacción americana al lanzamiento del primer Sputnik soviético en 1957. Pensar que las deficiencias educacionales americanas fueron la causa por la cual los soviéticos llegaron primero al espacio, significó un flujo de millones de dólares adicionales a una variedad de esfuerzos educativos y gran interés por evaluar estos esfuerzos. Este interés en la evaluación educacional, estimulado y respaldado con mucho financiamiento, tuvo otro empuje en la mitad de los 60 con la Guerra del Presidente Johnson contra la Pobreza. Esta le dio mucha relevancia a las estrategias de mejoramiento educacional y su evaluación, a un costo de cientos de millones de dólares, exigida por el Congreso de Estados Unidos. El resultado fue la creación de una nueva especialidad y la formación de especialistas para buscar nuevas y mejores formas de evaluar la educación.

Es muy difícil hacer una revisión coherente del conjunto de discusiones surgidas durante los últimos años en la literatura y la práctica evaluativa. A pesar de ello, intentaremos reseñar algo de esta teoría y práctica con el fin de comprender mejor tanto el contexto del cual ha surgido un creciente interés por formas de evaluación más participativas como los puntos substantivos que debe enfrentar dicho enfoque.

Del gran número de académicos responsables de los principales desarrollos en el campo de la evaluación educacional se destacan Lee Cronbach de la Universidad de Stanford, Michael Scriven de la Universidad de la Universidad de California en Berkeley y Daniel Stufflebeam de la Universidad de Michigan Occidental. Ellos fueron los primeros en plantear preguntas que todavía están siendo discutidas. Ya en sus primeros trabajos sobre evaluación curricular, Cronbach enfatizaba la necesidad de relacionar más las actividades evaluativas con la toma de decisiones. Más aún, debido a que se toman muchas decisiones durante el desarrollo del curriculum, Cronbach argumentaba que era importante que la evaluación se llevara a cabo durante dicho proceso. De esta forma dio origen a la distinción entre evaluación normativa y sumativa.

Mucho se ha dicho sobre esta distinción y, frecuentemente, se plantea que los enfoques hacia la evaluación formativa y sumativa debieran ser diferentes. Sin embargo, Scriven afirma que una buena evaluación formativa es casi idéntica a una evaluación sumativa, tanto en los métodos que utiliza como en las preguntas que formula. Si se lleva a cabo una evaluación normativa adecuada, ella debiera proporcionar resultados sumativos en forma continua.

Quizás el único requerimiento sumativo adicional es el uso de un evaluador (o equipo de evaluación) externo a fin de que haya mayor «objetividad» (a pesar de que, como veremos, este concepto está poco claro).

Scriven es más conocido por su defensa de la evaluación «no orientada por objetivos» que en su forma extrema significa que se mantiene intencionalmente a los evaluadores en conocer los objetivos establecidos por el proyecto. Esta cuasi negación del enfoque creado por Tyler, tiene su origen en una serie de observaciones hechas por Scriven en su práctica evaluativa. Entre ellas:

- La separación artificial entre objetivos y efectos colaterales (no anticipados), esto es, entre efectos intencionales y no intencionales.
- Cómo, a menudo, se usa la retórica de la intención como sustituto de la evidencia del éxito; y
- Cómo muchos educadores se han entusiasmado tanto con los objetivos educacionales que, para ellos, el acto de expresarlo no es sólo el principio sino también la verdadera finalidad del proceso de evaluación.

La opinión de Scriven es que debemos juzgar un proyecto por el impacto que tiene en la práctica, no por lo que se espera de él; y que, centrarse (o incluso conocer) en los objetivos establecidos puede oscurecer o disfrazar lo que realmente está sucediendo.

Otro punto al respecto, es que los objetivos, en sí mismos, deberían estar sujetos al proceso evaluativo. A pesar de que muy pocos evaluadores estarían de acuerdo en que es teóricamente deseable o prácticamente factible no dar a conocer los objetivos establecidos a los evaluadores, el argumento de Scriven ha sido suficientemente bien recibido como para que los evaluadores se hayan sensibilizado frente a la necesidad de buscar consecuencias no anticipadas.

Stufflebeam ha tenido influencia en los círculos de evaluación por su continuo debate con Scriven sobre varios de estos puntos. Quizás el mayor aporte de este autor haya sido el desarrollo de su tan conocido modelo de evaluación Contexto-Insumo-Proceso-Producto (CIPP). A partir de los principales puntos sobre las relaciones entre evaluación y toma de decisiones, Stufflebeam redefinió la evaluación como un sistema para proporcionar información que permita juzgar decisiones alternativas. Esto lo llevó a analizar tanto los escenarios como

los tipos de decisiones más comunes. En su modelo es fundamental el análisis de cuatro tipos de decisión: decisiones de planificación para determinar objetivos; decisiones de estructuración para diseñar configuraciones y procesos de insumos alternativos; decisiones de implementación para poner en práctica y refinar dichos procesos; y decisiones de reciclaje para juzgar y mejorar el estado de operación de los proyectos. Cada uno de los cuatro tipos de evaluación corresponden, según él, a las necesidades de uno de estos tipos de decisión.

Stufflebeam ha modificado con el tiempo su análisis, tratando de lograr que su modelo responda a varias críticas. Cabe señalar que la descripción de su modelo CIPP es más flexible de lo que aparenta. Por ejemplo, Stufflebeam no ve los cuatro enfoques de evaluación que él señala, como mutuamente exclusivos o secuenciales; la evaluación de contexto no es sólo un punto de partida, también debiera cumplir una función monitora continua. y la evaluación del proceso y del producto se sobreponen continuamente y, a menudo, deberían llevarse a cabo simultáneamente. En la actualidad, él afirma que todas estas formas de evaluación son útiles tanto para evaluación normativa como para la sumativa, estando implícitamente de acuerdo con Scriven en que ambas tienen las mismas interrogantes y métodos.

Desde el inicio de los 60 hasta la mitad de los 70 predominaron estas ideas y enfoques. Generalmente reflejaban una prolongación de la metodología científica a fin de encontrar la mejor forma de determinar el verdadero impacto de un proyecto educacional, confiando en especialistas altamente capacitados y en técnicas cuantitativas crecientemente sofisticadas. A pesar de que esta perspectiva todavía domina universalmente, ha habido un cambio en los últimos cinco a diez años que está enfatizando los métodos cualitativos, la participación de personas «no expertas» en el proceso de evaluación y la posibilidad de obtener múltiples valoraciones, a menudo conflictivas, del impacto del proyecto. Para comprender la naturaleza y razones de este cambio de pensamiento, es necesario analizar brevemente algunas tendencias que están fuera del desarrollo de los modelos de evaluación, pero que los han influido significativamente.

## II. LA CRISIS EN LA METODOLOGIA CUANTITATIVA

La evolución de la investigación cuantitativa y de la metodología evaluativa ha sido muy importante. El enfoque científico clásico para descubrir el impacto causal ha sido el experimento controlado, y es este enfoque el que ha domina-

do la metodología evaluativa. Sin embargo, cada día se reconoce un mayor número de serias insuficiencias en este enfoque: los controles adecuados son extremadamente difíciles de implementar en el laboratorio y casi imposible en terreno; en los experimentos de terreno sólo se puede obtener una «caja negra» de resultados donde, raramente, es posible demostrar cuál de los elementos del proyecto causó el impacto encontrado; hay, por supuesto, serios problemas éticos al hacer experimentos de largo plazo en las vidas humanas y, a menudo, los resultados más interesantes son los de largo plazo. Adicionalmente, aunque creamos en los resultados de un experimento controlado, ellos pueden no adaptarse al ambiente no controlado donde se va a implementar o expandir el proyecto. Más aún, la historia de los experimentos educacionales ha entregado, principalmente, resultados sin diferencias estadísticamente significativas, y aún cuando son estadísticamente significativas, la magnitud tiene un dudoso nivel de significancia práctica.

Todos estos problemas han llevado a los científicos sociales de todas las áreas a prestar mayor atención a las técnicas cuantitativas que miden el grado de relación de las variables de interés y que permiten el control estadístico (en vez de control experimental) de otros factores que pudieran haber influido en los resultados. Estas técnicas pueden ser tabulaciones cruzadas relativamente simples o más complejas, como el análisis de varianza u otras formas de análisis de correlaciones y regresión. Sin embargo, como lo enfatizan todos los cursos y textos de metodología de la investigación, la relación no es de causalidad y la mayoría de los métodos anteriores no justifican la inferencia causal debido a la forma «ad hoc» en que seleccionan, miden y controlan sólo algunas de las variables intervinientes.

Solamente el análisis de regresión múltiple puede pretender medir acuciosamente el impacto causal, pero sólo bajo circunstancias que son imposibles en el mundo real: se necesita una teoría que especifique todas las variables que influyen en el resultado que interesa, cómo medirlas y su interrelación funcional exacta. Por lo tanto, es muy probable que se cometan serios errores de especificación (debido, fundamentalmente, a la falta de precisión de nuestras teorías y, secundariamente, a los problemas de recolección de datos), en cuanto a utilizar una forma funcional incorrecta, a excluir muchas variables potencialmente relevantes, y a medir las variables incluidas en forma vaga e inconsistente. Con esta especificación del error común puede haber poca justificación para creer, incluso, en la dirección de las medidas de impacto (i.e. coeficiente de regresión), menos aún en su magnitud (siendo esta última la más necesaria para delinear políticas).

En términos prácticos, los resultados de esta situación son los interminables debates científico-sociales sobre el impacto de todo en cualquier cosa, con enfoques opuestos basados, a menudo, en distintos análisis de la misma información o de información parecida de la educación en el ingreso y en el status; de la «inteligencia», recursos escolares y clase social en el logro educacional; de la política monetaria y fiscal en la inflación, crecimiento y empleo; de varios factores en la movilidad individual, igualdad social, satisfacción en el trabajo o actitudes «modernas», etc.

De esta forma, al resumir los resultados de varios estudios sobre un tema específico, generalmente nos quedamos con conclusiones aparentemente vacías. Por ejemplo, Walker y Schaffarzick, en una revisión de lo que se sabe de las investigaciones y evaluaciones de curriculum educacional, delinearon dos conclusiones: si se incluye material en el curriculum, los alumnos aprenden más que si no se incluye y si se le enfatiza, aprenden aún más. Similarmente, Thornsten, Saha y Noonan, en una revisión sobre lo que ha comprobado la investigación acerca de cómo afectan los profesores el aprendizaje, obtuvieron que los estudiantes que tenían profesores inteligentes y que conocían bien su tema, presentaban mejores resultados que aquellos estudiantes con profesores menos inteligentes y conocedores del tema.

Estos mismos problemas son evidentes en el área de la evaluación. Por ejemplo, los debates sobre las evaluaciones educacionales de nivel nacional en Estados Unidos, tales como el estudio sobre igualdad de oportunidades educacionales de Coleman, et. al., la variedad de estudios sobre el impacto de los programas del Título I del Acta de Educación Escolar Elemental y Secundaria, los programas de la Guerra contra la Pobreza, ocupándose para la integración, o más recientemente, las evaluaciones realizadas por Barnow y Cain, demuestran que aún con un presupuesto adecuado y con expertos altamente calificados, hay pocas esperanzas de llegar a una conclusión sobre el éxito o fracaso de un programa.

A este respecto, cabe señalar la evolución del pensamiento de Lee Cronbach, ya citado, que en Estados Unidos es considerado el decano de la evaluación educacional.

Los primeros trabajo de Cronbach, como los de muchos otros investigadores, enfatizaban el método experimental como el enfoque básico para estudiar el impacto educacional. Sin embargo, la dificultad de institucionalizar en la práctica controles experimentales adecuados y la cantidad de experimen-

tos con resultados con «diferencias no significativas», llevó a Cronbach a proponer un enfoque de «interacción de características-tratamiento» (trait-treatment interaction), donde argumenta que el trato educacional puede tener impactos significativamente distintos para personas con diferentes características (o funcionando en ambientes con características diferentes). De esta forma, los experimentos que «igualan» a las personas asignadas (por azar) a distintos tratos educacionales, pueden demostrar que un tipo de trato no tiene efecto, aun cuando puede tener un efecto substancial.

Sin embargo, luego de muchos años de profundo interés en este enfoque y una extensa aplicación, los resultados han sido poco claros y desilusionantes, hasta tal punto que R. Mohr parafrasea a Cronbach diciendo:

«Me doy por vencido: no hay ninguna posibilidad de desarrollar una teoría del aprendizaje. Pensaba que introduciendo algunos términos interactivos lo lograría pero ahora veo que todavía es insuficiente, incluso yendo a interacciones de séptimo u octavo orden y mi conclusión es que es imposible trabajar con ese nivel de complejidad».

Los problemas son esencialmente los mismos que los mencionados para el análisis de regresión; hay tantas características potencialmente relevantes que afectan los resultados, y tantas formas de medirlas y de modelar su integración, que las especificaciones alternativas arrojan resultados diferentes y, a menudo, conflictivos.

### III. EL RESURGIMIENTO DE METODOS CUALITATIVOS

Un resultado significativo del fracaso de los métodos cuantitativos ha sido el resurgimiento de interés en los métodos cualitativos. Por ejemplo, Parlett y Hamilton critican lo que ven en investigación y evaluación como un paradigma agrícola-botánico dominante, derivado de una clásica tradición experimental y psicométrica. Al interior de este paradigma, a los estudiantes (casi como a los cultivos de plantas) se les hacen pre-tests (las semillas son pesadas y medidas) y luego se les somete a distintas experiencias, (condiciones de tratamiento). Posteriormente, después de un tiempo, su logro (crecimiento o rendimiento) es medido para indicar la eficiencia relativa de los métodos (fertilizantes) utilizados.

Debido a las serias debilidades de este enfoque, ellos y otros han defendido un paradigma de investigación y evaluación fundamentalmente distinto, basado en las tradiciones de la antropología, historia, sociología naturalista y psiquiatría.

El enfoque cualitativo siempre ha sido parte de la evaluación educacional. A pesar del trabajo de Tyler, a mediados de este siglo el juicio profesional era (y quizá todavía es) el método más común de evaluación, ya sea de profesores por supervisores, de estudiantes por profesores, o de curriculum y textos por sus creadores. Aun durante el énfasis post-Sputnik de un enfoque cuantitativo más «científico» de la evaluación, personas como E.W. Eisner enfatizaban el rol del juicio y de la reflexión humana y, más recientemente, del «conocedor», que Eisner, basado en la metáfora de la crítica artística, desarrolla como un modelo de evaluación educacional.

Utimamente ha habido una verdadera explosión literaria donde los investigadores y evaluadores han examinado cuidadosa y sistemáticamente los distintos enfoques cualitativos posibles y su aplicabilidad a la educación. Cabe señalar que la mayoría de estos investigadores y evaluadores no rechazan completamente las metodologías cuantitativas, sino que argumentan la complementariedad de los enfoques cualitativos y la necesidad de expandir estos esfuerzos para lograr un panorama más equilibrado.

El creciente interés en los métodos cualitativos es uno de los dos principales cambios relevantes para nuestro análisis de los problemas y de las nuevas direcciones de la evaluación educacional; el otro es el creciente interés en que participen «no expertos» en la investigación y evaluación, tales como profesores, alumnos, padres y la comunidad. Esto está relacionado con el mayor uso de los métodos cualitativos, pero se opone a su uso más elitista, como lo demuestra el trabajo de E. W. Eisner, ya citado.

#### IV. LA TENDENCIA HACIA MAYOR PARTICIPACION

Uno de los grandes empujes hacia evaluaciones más participativas ha sido el reconocimiento de los problemas existentes con la metodología cuantitativa científica, ya discutido. Junto con este problema ha surgido un creciente cuestionamiento sobre la objetividad de todo el paradigma de investigación y evaluación dominante, Muchos críticos están destacando que no hay, ni puede

haber, «objetividad» en la investigación científicosocial porque en la teoría es un concepto problemático y en la práctica es imposible.

Esta crítica de la objetividad ha promovido el uso de investigaciones y métodos de evaluación cualitativos, ya que elimina la principal objeción a su utilización (por ejemplo, el ser «muy subjetivo»). Se ve la replicabilidad como elemento fundamental de lo que significa la objetividad quedando, cada vez más claro, que los estudios cuantitativos no son más, y quizás son menos, replicables que los cualitativos. Sin embargo, más allá de esto, la crítica de objetividad y el argumento asociado de que toda teoría, investigación y evaluación científico-social son por naturaleza ideológicas, ha llevado a un creciente consenso de que no existe una sola «verdad» a ser encontrada en el fenómeno social.

Muchos autores han comenzado a aplicar esta crítica a la evaluación, señalando, como lo hace Hamilton, et. al., que «mucho del debate sobre evaluación es ideología disfrazada como tecnología». R. Paulston y F. House, ya citados, proporcionan excelentes análisis de las raíces ideológicas de varios enfoques de evaluación educacional, criticando los enfoques técnicos limitados de análisis de sistemas/toma de decisiones racional, embebidos en una visión de equilibrio/consenso liberal del mundo y defendiendo enfoques que formulan preguntas y utilizan métodos que surgen de un paradigma crítico/conflictivo.

En términos prácticos, todo esto implica que no hay una respuesta única a la pregunta evaluativa sobre si un programa educacional es un éxito o un fracaso; los impactos empíricos no sólo son extremadamente difíciles, sino también su interpretación y valor depende en gran medida de la propia perspectiva. Por lo tanto, las perspectivas de los participantes del programa son fundamentales para cualquier proceso de evaluación y el resultado de ese proceso no es una respuesta sino muchas que, a menudo, pueden ser conflictivas entre sí. De esta forma, la evaluación no es un proceso para encontrar la alternativa más «eficiente» y «óptima», sino que es parte de un proceso político que involucra conflictos, contradicciones, compromisos y poder.

El creciente interés en la participación no es sólo resultado del fracaso de los métodos cuantitativos o de las críticas radicales a la base ideológica de las ciencias sociales. Los resultados de políticas anteriores en muchas áreas, tales como en desarrollo rural y en la difusión de innovaciones (por ejemplo, en educación, comunicación o agricultura), han llevado a muchos investigadores

y políticos que eran muy tecnocráticos, a argumentar la necesidad de una mayor participación de los grupos «meta» en el desarrollo, administración y evaluación de políticas futuras. Por ejemplo, el extenso reconocimiento de que la mayoría de las innovaciones dirigidas hacia los grupos postergados no han sido adoptadas por éstos o si lo han sido, su implementación fue muy distinta que la pensada, originalmente, han llevado a los investigadores a examinar estos procesos en forma más cuidadosa. La conclusión ha sido el rechazo de la tesis de la «resistencia ignorante al cambio» que caracterizó a muchos trabajos anteriores a los años 70 y, la adopción de la creencia de que esta población «objeto» sabe más sobre sus necesidades y posibilidades que los diseñadores de innovaciones, requiriéndose, por lo tanto, una mayor participación en todos los aspectos del proceso de desarrollo.

## V. LA NATURALEZA DE LA PARTICIPACION

Volviendo a las interrogantes sobre evaluación educacional, vemos tanto una crisis actual como el potencial para una transformación radical de la materia. Guba y Lincoln señalaron cómo «más de cuarenta (modelos evaluativos) han sido suficientemente formalizados como para aparecer en la literatura» y pareciera ser que permanentemente siguen apareciendo otros, cada cual alegando ser el más adecuado y/o el más comprensivo. Debido a esta proliferación de modelos, los pragmáticos, al tratar de desarrollar un diseño evaluativo, enfrentan una situación muy confusa.

En América Latina, y en el Tercer Mundo en general, esta situación es aún más complicada debido a lo que podemos denominar una brecha de divulgación. Las críticas y los modelos alternativos no son divulgados tan amplia y rápidamente como en los países más ricos, mientras que, al mismo tiempo, hay ciertos académicos del Tercer Mundo (generalmente formados en el Occidente) que están desarrollando y siguiendo esta literatura crítica. De esta forma, más allá de la brecha entre países pobres y ricos, existe una brecha al interior de la mayoría de los países del Tercer Mundo, considerablemente más grande que la existente en los países ricos. Esto hace aún más difícil implementar nuevos enfoques evaluativos porque la mayoría de los evaluadores de las burocracias locales, estatales o federales no están conscientes de la historia que ha transcurrido desde los enfoques de hace 10 ó 20 años (que ellos utilizan) hasta los nuevos enfoques, actualmente en boga.

Más aún, específicamente con respecto a formas más participativas de evaluación, hay relativamente poca claridad teórica o práctica sobre lo que esto significa exactamente. La historia reciente de la literatura americana orientada hacia la búsqueda de enfoques de evaluación más participativos, parece estar demostrando la misma proliferación de modelos alternativos que ha caracterizado a la literatura de evaluación tradicional. Ello representa, básicamente, una búsqueda de cómo incorporar mayor participación a la evaluación así como un examen de las consecuencias de hacerlo.

Efectivamente, hay poca literatura que trate directa y explícitamente sobre la evaluación participativa. D.C. Kinsey proporciona un «marco preliminar» de orientación pragmática para visualizar la participación en la evaluación de programas de educación no-formal. A partir del enfoque de Stufflebeam, identifica tres dimensiones que forman una red de toma de decisiones; una dimensión es el «contenido de evaluación», constituido por los cuatro enfoques CIPP; un segundo elemento son las «fases de evaluación» que consisten en los cuatro tipos de decisiones de Stufflebeam; la tercera dimensión está constituida por «participantes en la evaluación», que se dividen en cuatro grupos: programadores, personal, educandos y comunidad. La planificación evaluativa consiste en llenar esta red, basándose en tres consideraciones: los objetivos de la participación, los límites de la participación, y los propósitos y métodos de la evaluación. Kinsey afirma que cada una de estas consideraciones (entrega una lista de seis ítems para cada una) puede alterar la deseabilidad o naturaleza de la participación. Por ejemplo, debido a la necesidad de tener «metodologías más duras (...) las oportunidades de participación disminuyen progresivamente a los límites impuestos por el contenido de la evaluación, su límite de tiempo o los mismos participantes (por ejemplo, el no estar preparados culturalmente para proporcionar una retroalimentación crítica) puede ser una «limitante» para la participación. A pesar de que Kinsey ofrece una forma de organizar la planificación de evaluación prácticas, hay un tono instrumental en su artículo que hace que la participación parezca más bien como una herramienta útil que, como nosotros argumentaremos, una base esencial de evaluación.

En la línea de nuestro pensamiento hay varios trabajos que, aunque no están etiquetados como esquemas de evaluación participativa, permiten o argumentan una mayor participación. Malcom Parlett y David Hamilton, ya citados, produjeron un excelente documento en 1972 sobre la «evaluación iluminativa». Dichos autores describen su enfoque como sigue:

- Las evaluaciones iluminativas -así como el medio innovador y de aprendizaje que ellas estudian tienen diversas formas. El tamaño, los objetivos y las técnicas de la evaluación dependen de varios factores: el interés del que financia; la naturaleza y la etapa exacta de la innovación; el número de instituciones, profesores y estudiantes involucrados; el nivel de cooperación y el grado de acceso a la información relevante; el grado de experiencia previa del investigador; el tiempo disponible para recolectar datos; el formato del informe requerido; y, por último, la cantidad de presupuesto.

- La evaluación iluminativa no es un paquete metodológico estándar, sino una estrategia general de investigación. Aspira a ser adaptable y ecléctica. La elección de tácticas de investigación no está dada por una doctrina de investigación, sino por decisiones sobre cuál es la mejor técnica disponible en cada caso; el problema determina los métodos utilizados y no viceversa. Igualmente, ningún método (con sus propias limitaciones internas) es utilizado en forma exclusiva o aislada; se combinan distintas técnicas para dar luces a un problema común. Además de visualizar el problema desde varios ángulos, este enfoque «triangular» también facilita el contra-chequeo de otros hallazgos tentativos.

- Al comienzo, el investigador se preocupa de familiarizarse con la realidad cotidiana del escenario que está estudiando. En esto se asemeja al antropólogo social o al historiador natural. Al igual que ellos, no intenta manipular, controlar o eliminar variables de situación, sino que toma como dado el complejo ambiente que encuentra. Su principal tarea es descifrarlo; aislar sus características significativas; delinear ciclos de causa y efecto; comprender las relaciones entre creencias y prácticas y entre modelos organizacionales y las respuestas individuales. Puesto que la evaluación iluminativa se concentra en examinar la innovación como una parte integral del medio de aprendizaje, hay un determinado énfasis tanto en la entrevista de los maestros y estudiantes que participan como en la observación en la sala de clases.

Ellos argumentan que cualquier «medio de aprendizaje» es tan complejo y diverso que no podemos analizarlo a través de modelos cuantitativos aprioristas. Los evaluadores deben ingresar al medio de aprendizaje, experimentarlo y estudiarlo a través de un proceso de enfoque progresivo, en el que observadores humanos exploran, juzgan, preguntan e interpretan, iluminando las perspectivas, a menudo conflictivas, de los diversos participantes involucrados. A pesar de que los cuestionarios pueden ser útiles en las etapas posteriores de este enfoque para «sostener o validar los postulados tentativos iniciales»,

ellos previenen que su uso es caro y «puede llevar a una insensata acumulación de datos imposibles de interpretar». Por lo tanto, deben ser poco utilizados y con precaución. Defienden el uso de métodos de observación participativa, entrevistas abiertas y análisis de documentos. Frente a la típica objeción acerca de los peligros de «gran parcialidad» y «subjetividad» destacan, por una parte, la misma naturaleza subjetiva del paradigma de investigación tradicional y, por otra, que hay varios mecanismos para «verificar» los encuentros cualitativos. Al respecto señalan que:

Hay varias técnicas preventivas posibles. Durante la investigación se pueden utilizar distintas técnicas para contra-verificar los resultados más importantes; materiales abiertos pueden ser codificados y revisados por otros investigadores externos; se pueden entregar a asesores interpretaciones preliminares desafiantes y actuar como abogados del diablo; también se puede encargar a los miembros del equipo investigador que desarrollen sus propias interpretaciones. En la etapa del informe, además de los resultados, también se pueden documentar los procesos de investigación crítica; se pueden discutir y explicitar los principios teóricos y las pautas metodológicas básicas; se pueden nombrar los criterios para seleccionar o rechazar las áreas de investigación; también se puede presentar la evidencia de tal forma que otros puedan juzgar su calidad.

Robert Stake, un conocido evaluador educacional americano, en sus trabajos recientes elabora con más detalle los cambios producidos por un enfoque de evaluación educacional organizado en torno a la participación de los diversos grupos afectados por el proyecto.

En efecto, Stake rechaza gran parte de su trabajo anterior en lo que él llama un modelo de evaluación «restringido» para aludir a un enfoque tradicional para evaluar los objetivos del sistema. Más recientemente dicho autor ha propuesto un nuevo modelo que denomina evaluación «sensitiva», dirigido a responder las distintas preocupaciones de diferentes «poblaciones participantes». Stake argumenta en su nueva propuesta que:

«una evaluación educacional es una evaluación «sensitiva» si se orienta más directamente a las actividades del programa que a lo que el programa intenta; si responde a los re-

querimientos de información de la población participante; y si se hace referencia a las distintas perspectivas valóricas existentes al informar sobre el éxito o fracaso del programa».

El enfoque de Stake está muy bien resumido por Guba y Lincoln. Ellos proporcionan un cuadro, , sobre lo que Stake ve como las principales diferencias entre la evaluación tradicional y la de respuestas. Aunque para los detalles es necesario ver los trabajos originales de Stake, vale la pena repetir algunos aspectos claves de su modelo, ya que es relevante para el enfoque evaluativo que hemos estado diseñando para el denominado Proyecto SIER, en curso en el Estado de Pernambuco, noreste del Brasil. Para las distintas bases de un proyecto evaluativo, el autor indica:

... sobre el diseño, cuando las preocupaciones e ideas de la población participante o a las actividades programadas van a ser la base organizativa (de la evaluación), es imposible proporcionar en forma adelantada un modelo. Un diseño de (evaluación) sensible no puede ser totalmente especificado, excepto en términos generales, porque cada paso del proceso está determinado, por lo menos en parte, por lo que ha surgido antes de ese punto (...) los diseños sensibles están evolucionando constantemente y, como tal, no se completan nunca

... sobre el método, la evaluación sensible utiliza métodos que son «subjetivos» y cualitativos más que cuantitativos; por ejemplo, observaciones y entrevistas. Más aún, el evaluador utiliza, como parte esencial de su método, las negociaciones e interacciones; por ejemplo, interactuar con la población participante para identificar sus preocupaciones y planteamientos y negociar con ella representaciones gráficas de los resultados de la evaluación para asegurar exactitud y comunicación.

... sobre el esfuerzo, se requiere una gran dedicación de tiempo y recursos para trabajar con la población participante clarificando sus preocupaciones e ideas (...) incluyendo poblaciones participantes que no se dan cuenta de lo que tienen apostado.

... del informe el evaluador sensible es mucho más informal en su comunicación, que tiende a consistir en «representaciones gráficas» (...). Se utiliza la comunicación oral si ella se adecua a la población participativa, así como otras formas de comunicación no-simbólicas: ejemplos, artificios, videotape, caricaturas y otros.

## VI. A MODO DE CONCLUSIONES

Evidentemente, estos desafíos a la evaluación tradicional no han pasado inadvertidas. Michael Scriven, aunque no se opone a enfoques más cualitativos y participativos ha comentado que el modelo de Stake es «sensible a todo, menos los datos». Por otra parte, hay personas como Eisner, que argumentan que en la evaluación educacional «parece que una onza de datos vale una libra de conocimientos».

Mientras continúa este interminable debate, los que estamos interesados en enfoques de evaluación educacional más participativos y cualitativos estamos mirando hacia una pequeña pero creciente corriente de aplicaciones reales para tener mayor claridad sobre cómo llevar a cabo estos estudios. Hamilton, et. al., proporciona una variedad de extractos, resúmenes y comentarios sobre estudios de caso de este tipo de evaluación de educación escolar formal en Estados Unidos y Gran Bretaña. Sin embargo, los ejemplos no se limitan a la educación formal o a los países desarrollados. P. Easton describe detalladamente una evaluación participativa de un programa de capacitación para los miembros de una cooperativa campesina en Mali; H. Richards hace un tratamiento entretenido y excelente de los problemas de la evaluación tradicional y la aplicación de un enfoque cualitativo más participativo a través de un programa no-formal de desarrollo comunitario y educación de padres en Chile, y la Universidad de Cornell comenzó a publicar en 1979 una Revista de Desarrollo Rural Participativo que refleja los crecientes intentos de administración, investigación y evaluación participativa alrededor del mundo. Estas aplicaciones «junto al creciente número de trabajos más generales que tratan sobre resultados de evaluación participativa, nos están proporcionando cada vez mayores antecedentes. Nos referimos, además de las fuentes ya señaladas, al trabajo de H. Walker que hace una buena generalización de las experiencias de evaluación participativa en el Programa Padres-Hijos de Chile; y para un análisis sobre las estrategias de investigación participativa en Brasil y otros países de América Latina, recomendamos ver M. Gajardo; C. Brandao y A. de Schutter.

A pesar de esta creciente literatura, debemos enfatizar que las pautas de cómo debe llevarse a cabo la evaluación participativa están poco claras. Aunque parece esencial enfatizar los métodos cualitativos como contrarios a los cuantitativos, la gran variedad de literatura sobre los métodos cualitativos ofrece una gran gama de alternativas que hacen que la elección de procedimientos para evaluar cualquier proyecto deba ser resuelta de acuerdo a la experiencia, conocimiento y juicio.

Aún más importante, debe hacerse hincapié en que la metodología cualitativa no es sinónimo de enfoque participativo. A pesar de que los métodos cualitativos pueden destacar las distintas perspectivas de los participantes y permitir una revisión y consideración comprensiva de los resultados de la evaluación, también pueden ser utilizados de forma “científico-técnica» tan limitada como lo son los métodos cuantitativos para descubrir la respuesta «correcta». Lo que significa la participación en sentido práctico no está muy claro y en tanto ha habido algunos ejemplos de participación en la evaluación, hay muy pocos ejemplos, si los hay, que aplican lo que eso significa, es decir, participación en la toma de decisiones resultantes de la evaluación.

La administración participativa tiene una historia que levanta algunas dudas. Basada, inicialmente, en un experimento «exitoso» en una fábrica de pijamas donde los trabajadores «participaban» con la administración en tomar ciertas decisiones, la administración participativa ha sido enseñada en las escuelas de negocios durante años como una estrategia para aumentar la productividad, a pesar de que es altamente dudoso si los trabajadores tuvieron algún poder real de decisión en el experimento original. Cada día es más común la representación de minorías, consumidores y trabajadores en las juntas corporativas de directores, pero son muy escasas las reubicaciones significativas de control.

Asimismo, en la educación hay pocas instancias de administración participativa. Mientras los proyectos dirigidos por la iglesia o grupos comunitarios, tales como el Programa Padres-hijos en Chile, o una estación de radio educativa administrada por un jesuita en México, permiten cierto espacio de control participativo, los proyectos financiados por gobiernos (o empresas) lo permiten mucho menos. Quizá, en este último caso, el problema más serio que enfrenta la administración y evaluación participativa es que contradice directamente la organización jerárquica y tecnocrática de la mayoría de las burocracias.

Las evaluaciones, generalmente, provocan ansiedad en los que se sienten evaluados. Probablemente, los esfuerzos de una evaluación participativa verdadera provocan aún más ansiedad, incluso en los responsables de coordinar la evaluación, porque significa dejar los roles acostumbrados y compartir el control. Es posible que las personas involucradas en este tipo de esfuerzo tendrán que desarrollar una mayor tolerancia hacia la ambigüedad y el conflicto, apoyadas por nuevas estructuras organizativas para la negociación y administración. A pesar de que esto es contrario a los tecnicismos pseudo-científicos de los enfoques dominantes en la administración y evaluación, desde nuestro punto de vista, es un requerimiento de los programas sociales democráticos y efectivos.

# ÍNDICE

## CUARTA PARTE

### COMENTARIOS

1. De Manuel Barrera a Enzo Faletto
2. De Pablo Latapí a Juan Eduardo García-Huidobro
3. De Orlando Fals Borda a Marcela Gajardo
4. De Robert G. Myers sobre el Encuentro

## CUARTA PARTE

### COMENTARIOS

A través de las diversas partes y capítulos de este libro se han venido distinguiendo cuestiones de contexto, aspectos referidos a estrategias metodológicas y problemas que derivan de la investigación y evaluación presentes en las experiencias de educación popular.

Se quiere recordar, al finalizar este volumen, que este conjunto de trabajos fue producto de una reunión en torno del lema. Ellos fueron por ende, objeto de debate y comentarios críticos a fin de avanzar en la comprensión del fenómeno y en el diseño de nuevos estudios sobre el tema. Es por esta razón que se han seleccionado aquí tres comentarios sobre los documentos e ideas presentadas a la reunión. El primero, de Manuel Barrera, analiza y amplía los conceptos que aportara Enzo Faletto con respecto a la importancia que debe atribuirse a grupos y movimientos sociales para lograr una cabal comprensión del aporte que pueden hacer los procesos de educación popular a la construcción de un proyecto popular alternativo.

Pablo Latapí comenta, desde la perspectiva de su propio trabajo sobre educación no-formal en la sociedad mexicana, aquél preparado por Juan Eduardo García Huidobro sobre procesos educativos y procesos pedagógicos presentes en la actividad educativa con sectores populares. Destaca las limitaciones y aciertos del trabajo. Las primeras se refieren a las fuentes de información, mayoritariamente datos secundarios, utilizados por García Huidobro, y la construcción de la muestra, de carácter restringido, segmentado. Las segundas se refieren al esfuerzo teórico del autor que, a pesar de las limitaciones anteriores, propone formas de clasificación sobre la base de un esquema de interpretación para analizar los procesos de educación popular en América Latina, considerando tanto el papel que juegan grupos e instituciones privadas como agencias vinculadas o dependientes del aparato estatal.

Orlando Fals Borda, en el apartado referido a la investigación social, comenta el estudio sobre estilos alternativos de investigación educativa construidos sobre una selección de casos que explicitan sus objetivos sociopolíticos y se ubican en la perspectiva del poder. Utilizando un referencial de análisis que distingue el quehacer científico convencional de lo que él caracteriza como ciencia popular, señala que pocos son los procesos que pueden entenderse en

una perspectiva de cambio. En la maraña terminológica que se ha ido tejiendo en torno de esta actividad, propone rescatar lo positivo de ella -lo que efectivamente contribuye a aumentar la participación y el poder popular- y dejar de lado lo que ya ha sido incorporado al acervo sociológico por corrientes del pensamiento tradicional. Como bien señala Robert G. Myers, en sus notas sobre la reunión, Orlando Fals Borda hace, en su comentario, un llamado a la búsqueda de fórmulas o caminos que permitan superar las dicotomías sujeto-objeto; teoría y práctica, presentes en la mayoría de los estilos académicos de investigación social. Adicionalmente, propuso analizar, y sobre todo utilizar, el análisis histórico, la modestia científica y la simplicidad de lenguaje como instrumentos importantes en la generación de un nuevo modelo, un nuevo paradigma, en el trabajo de indagación social y trabajo educativo.

Por último, pero no por ello menos importante, el comentario de Robert G. Myers presenta una visión a la vez sintética y globalizante de lo que fue el desarrollo de la reunión, sus logros y vacíos. Aun cuando él mismo llama la atención del lector sobre su carácter subjetivo, es un incisivo análisis de los tópicos más relevantes debatidos en el encuentro y una apreciación personal de los aportes y orientaciones de los documentos de trabajo y el debate que ellos generan. En tanto diálogo y crítica estuvieron siempre en la mira de los participantes, no cabe sino cerrar esta breve presentación con las palabras con que el autor introduce su comentario: la esperanza que tanto éstos, como el conjunto de textos que conforman este libro provoquen una discusión mayor y generen nuevas reflexiones.

## I. DE MANUEL BARRERA A ENZO FALETTO

Tengo como misión comentar el trabajo que tiene como título: «Notas sobre estilos alternativos de desarrollo. Política y movimientos sociales». Lo que intentaré es levantar algunos problemas que tengan atinencia al interés de la gente que trabaja en educación popular. Es decir, señalaré algunos aspectos a nivel de análisis más concreto referidos a experiencias en distintos países latinoamericanos. Estas son experiencias diferentes entre sí, para poner un tono de mayor discontinuidad de las situaciones históricas de un país latinoamericano a otro, ya que el trabajo que nos ha expuesto Enzo es un análisis o teoría política del fenómeno de transición de un estilo de desarrollo a otro.

Ahora bien, la lógica interna me parece excelente y da pie para apoyarse en ella. Dentro de la lógica interna, que es donde uno puede hacer la crítica de un trabajo, veo una especie de indecisión acerca de si la transición del autoritarismo o de los regímenes de América Latina se orienta hacia la democracia o si es una transición hacia el socialismo. Eso, apoyado por las referencias bibliográficas que en el trabajo se citan, creo que conduce a la realidad histórica de América Latina. Sin embargo, no quiero hacer una referencia comprensiva al trabajo todavía sino referirme a la riqueza de los planteamientos que realiza. Procuraré, pues, tomar algunos temas que señala y sobre todo retomar sus consideraciones sobre «movimientos sociales» a los cuales no aludió en la exposición.

Primero, el contexto latinoamericano en el cual los movimientos populares y sus adversarios, al decir de Marshall Wolff, las estructuras antiparticipatorias y el mismo Estado, deben diseñar tácticas realistas de acción en el contexto en el cual éstos están cambiando y siendo tan heterogéneos como las economías internas de la mayoría de los países de la región. Muchos de estos cambios provienen de las aglutinaciones que experimenta el orden internacional y que tienen cada vez mayor repercusión en las economías de los sistemas políticos latinoamericanos. Esos cambios tienen consecuencias inmediatas para los grupos excluidos del control de los recursos disponibles y de las instituciones políticas. Bajo tales circunstancias es mejor presentar el cuadro latinoamericano como contradictorio, lo que lleva a analizar tanto la necesidad del uso de tácticas y de herramientas flexibles por parte de los sectores populares como los esfuerzos de las estructuras “antiparticipatorias» para poner el peso de la crisis sobre tales sectores, sobre los sectores populares.

Ya sabemos que los grandes países de la región, y también algunos pequeños, alcanzaron en los últimos años elevadas tasas de crecimiento industrial y de ingreso per capita. Muchos devinieron en sociedades urbanas, constituyeron un mercado nacional o fortalecieron el crecimiento de sus economías, como es el caso de Brasil. Este fortalecimiento se dio con pautas de «consumo modernas» y servicios sociales del Estado que alcanzaron incluso hasta áreas rurales. Sin embargo, este desarrollo se acompaña mejor con una concentración que con una difusión de los beneficios, la que acumuló tales tensiones sociales que resultaron incompatibles con los valores de la democracia y la justicia social. Pero lo más importante y paradójico es el hecho del aparente triunfo del capitalismo monopolista internacional en la región en circunstancias que, al mismo tiempo, en los países centrales tal capitalismo se ve abocado a serias crisis y desafíos por parte de las propias posibilidades de desarrollo de

estas sociedades, incompatibilidades en los sistemas políticos allí imperantes e incompatibilidad con los propios movimientos sociales. Hoy asistimos a crisis de recesión, inflación, desempleo e incluso una sicosis bélica. Sin embargo ello no significa que las fuerzas en que América Latina se apoya en el capitalismo internacional monopólico se debilitan políticamente en el centro fortaleciéndose en la periferia y demostrando en varios países una gran capacidad para sobrevivir, crecer, reprimir y asentarse firmemente en los comandos del poder económico y político.

Al parecer, las fuerzas dominantes no están ahora demasiado preocupadas por ofrecer estilos alternativos de desarrollo como fue la experiencia de Velasco en el Perú y de Freire en Chile, aun cuando se deba reconocer en ellos el control y la cooptación de los movimientos populares. Por otro lado, la crisis del modelo del denominado socialismo real, que entre otras cosas se da en sociedades que son tecnológica y financieramente dependientes del capitalismo monopólico y que con su burocratización han perdido mucha de su capacidad creativa, deja a los movimientos populares en un ámbito de referencia plagado de crisis.

En este contexto es interesante señalar que los movimientos populares están dispuestos a múltiples mecanismos de acción adversa por parte del Estado y de las clases dominantes en América Latina. Uno de ellos es el cooptación, siendo el caso mexicano el que más se menciona al respecto. Al parecer, el Estado mexicano y los partidos en el poder han tenido éxito en monopolizar la memoria histórica de las comunidades campesinas y bloquear la aparición de discursos ideológicos alternativos, así como de organizaciones independientes. La rica tradición histórica enraizada en el pasado lejano de los campesinos, es parte cotidiana del discurso oficial. Esto también se da en el poderoso movimiento sindical mexicano cuyos dirigentes, “charros” como se les llama, han sido descritos en numerosos trabajos. Ellos constituyen una burocracia sindical encargada de la mediación ideológica y política necesaria para mantener al movimiento obrero disciplinado.

La burocracia sindical, que recibe numerosas prebendas del Estado, cuenta con sus propios mecanismos de represión, además del aparato represivo del Estado. Estos mecanismos han sido necesarios porque desde 1940 en adelante se realizan esfuerzos heroicos por constituir un sindicalismo independiente. El estudio del conflicto de las bases con la burocracia sindical no responde a un sistema mecánico, rígido, invariable en el tiempo si no que, tanto dicha

burocracia como el Estado, son bastante dúctiles y acomodaticios a circunstancias específicas.

Otro ejemplo de cooptación más delimitado históricamente, menos importante desde el punto de vista histórico, es el pacto militar campesino en Bolivia, que se constituye sobre la base de una alianza entre el gobierno de Barrientos, que asume el poder en 1964, y el campesinado quechua. Barrientos se instala cuando las tareas fundamentales de la reforma agraria se habían realizado y se empieza a agudizar la desintegración de la alianza de la revolución nacional. Utiliza lazos personales, una política clientelística y prácticas paternalistas. De hecho, el pacto militar campesino es un ejemplo de los mecanismos de cooptación. Por éste, localidades campesinas en conjunto, a través de sus organizaciones, podían beneficiarse con la política asistencialista del Estado, del gobierno, a cambio de apoyo político. La factibilidad de este pacto se basó en parte en las divisiones de las comunidades quechuas y aymará, más que en aquellas del Altiplano. Las aymarás formaron un bloque campesino independiente que derivó en una reafirmación étnica que llegó a rechazar de manera explícita la integración y subordinación partidista de los campesinos.

El tema de la cooptación puede llevar al de la memoria histórica, ya que desde alguna perspectiva es exactamente su contrario. Es decir, la definición de la propia identidad generada por el conocimiento histórico puede llevar a colectividades oprimidas a tener una orientación en el mundo social y político. Es, en el fondo, el uso político de la historia de vida de los grupos sociales, su perfección, como formando parte de un proceso que viene de una tradición de luchas, éxitos, fracasos, mitos, valores. Es el estudio de la historia de muchos de estos grupos sociales en que se observa que a pesar de muchas y fuertes derrotas, persisten en la misma lucha, a veces con la confianza de que, a pesar de la imposibilidad de un triunfo, la lucha en sí los reafirma como grupo. Es el caso, por ejemplo de los sindicatos chilenos cuyas posibilidades de éxito en el proceso de negociación colectiva son nulas; sindicatos urbanos y mineros hacen huelgas no para ganarlas, porque saben que esto es posible desde el punto de vista estrictamente monetario, sino para generar un hecho ligado a su razón de ser. Es curioso que cuando las clases trabajadoras están en una situación difícil y se conversa con los dirigentes sindicales acerca de un programa de educación, de un currículum para una iniciativa educacional, éstos plantean siempre la incorporación de materias referidas a la historia del sindicalismo a fin de que los jóvenes conozcan lo que fue el movimiento sindical. Aún cuando ello sirva de nada en su confrontación con los problemas de la negociación de condiciones salariales y laborales en situaciones de crisis eco-

nómica, política y sindical, la historia del movimiento expande una visión del mundo y conforma la ideología del mismo. De ahí que la educación popular no pueda prescindir de la historia colectiva de los grupos con que trabaja. Esta legitima al grupo, difunde las nociones éticas de la justicia y los derechos basados en el modo ideológico de inserción del grupo en la sociedad tal como la noción material de necesidades está basada en la percepción de los niveles de vida relativos de los distintos grupos sociales.

El Centro de Educación y Comunicación Popular del Perú está haciendo una reconstrucción de la historia de la sindicalización campesina en el Perú a base de la tradición oral, a pedido del Instituto Cultural, en Parcona, comunidad costeña del Valle del Ica, conformada por los hijos y nietos de los comuneros de Parcona que fueron víctimas de una masacre en 1924 durante el gobierno de Elguía, lo cual significó que tal comunidad fuese arrasada e incendiada por un batallón de soldados. La comunidad desapareció completamente; 15 años después sus pobladores la reconstruyeron según el recuerdo que ellos tenían de cómo fue, y la diseñaron tal como la recordaban.

Una investigadora boliviana, Silvia Rivera, estudió las raidonas campesinas aymarás del altiplano paceño durante las décadas 1910 - 1920, las cuales tienen un vasto alcance regional y son de gran violencia. Como forma de resistencia indígena se vitaliza el sistema de autoridades tradicionales o caciques apoderados. Las comunidades tenían títulos de propiedad privada a favor de los caciques. Sin embargo, a fines del siglo XVI y a lo largo del siglo XVII, estos títulos coloniales tenían también una base de legitimación en la sociedad oligárquica. La lucha de los campesinos se legitima entonces, con la búsqueda de genealogía para la sucesión hereditaria. Los viajes a los archivos de Sucre y de Lima son frecuentes para obtener copias legalizadas de esos antiguos títulos coloniales. Todo ello forma parte de la rebelión. La rebelión está prácticamente dirigida por lo que ellos llamaban los tinterillos que iban a desenterrar los archivos y por los caciques que reclamaban ser hereditarios de los caciques favorecidos con esos títulos de los siglos XVI y XVII. Los primeros éxitos obtenidos en los tribunales acarrearán una avalancha de reivindicaciones y el programa que se da en esta avalancha es muy similar al de la reforma agraria de 1953.

Todo lo anterior me lleva a señalar la importancia de la recuperación de la memoria histórica y la cultura popular con fines educativos. La investigación juega, aquí, un papel fundamental tanto en el rescate de la historia de grupos y movimientos populares como en el proceso de educación. Sin desconocer que

éstas son, también, armas de doble filo. Si bien pueden contribuir a generar una mayor movilización y participación popular, pueden contribuir, también, a nutrir los mecanismos de cooptación ideológica.

El último punto que quiero tocar se refiere al tema de la trascendencia de la superación de la enajenación planteado por Enzo. La crítica de Bahro al desarrollo de la sociedad socialista en lo que se ha logrado en materia de educación, salud, vivienda, previsión, se hizo de un modo muy similar a la vía capitalista. La línea crítica plantea la revolución permanente de las relaciones sociales de producción como componente fundamental de la praxis revolucionaria en la transición. Guevara creía que las victorias del movimiento social debían más de lo que Marx pensaba a factores subjetivos. Su crítica a los incentivos materiales radica en que esos métodos llevan dentro de sí el “veneno del pasado”. En vez de la preeminencia del desarrollo de las fuerzas productivas para encarar la transición, directamente la transición hacia el socialismo, plantea la formación del hombre nuevo y del desarrollo de la técnica como factores paralelos para construir el comunismo. Simultáneamente con la base material, hay que formar al hombre nuevo para lograr que el individuo se sienta más realizado económica y políticamente. Es preciso aumentar su participación y para ello es necesario acentuarla consciente, individual y colectivamente en todos los mecanismos de dirección y producción, ligándola a la idea de las necesidades de la educación técnico-ideológica, de manera que sienta cómo esos procesos son estrechamente interdependientes y sus avances paralelos. La humanización del trabajo no sólo exige la superación de su división social sino el estímulo de la creación en el lugar de trabajo. La Revolución Sandinista habla de círculos de trabajo y Bahro de grupos autónomos de comunicación personal. Se trata de grupos de metas múltiples: educación, gestión, recreo, etc., en donde se procura romper la división del trabajo sobre la base de la comunicación personal y del esfuerzo colectivo. En la Revolución Sandinista se pueden reflejar también algunas problemáticas de la institucionalización del movimiento popular en el tránsito de éste a la organización nacional. Pienso en la importancia de estudiar las problemáticas que surgen cuando se trata de institucionalizar un movimiento popular.

Voy a mencionar algunos de estos problemas. El primero se refiere al papel de la vanguardia. En el caso de Nicaragua, el problema principal surge del hecho de que la fuerza social determinante no es la clase obrera sino el campesinado. Desconocemos la forma que presentan estos problemas en sociedades con regímenes autoritarios o en aquellas donde aún existen formas democráticas de gobierno.

Otro problema se relaciona con las fuerzas dirigentes. En el Caribe y en América Central ésta no es la clase media urbana. De hecho, en Nicaragua, por ejemplo, los sindicatos urbano-industriales no se plegaron al movimiento insurreccional y algunos permanecieron al margen hasta después del triunfo del movimiento sandinista. En toda Centroamérica no hay una clase obrera urbana como la que conocemos en el Cono Sur. En Nicaragua se habla de una amplia alianza de sectores populares que encuentra su eje central en la llamada tercera fuerza, ni la burguesía ni la clase obrera, que derroca a la dictadura somocista.

Otro tema es el del Estado y el movimiento popular. Como Bahro dice: “Pueblo y funcionarios”. Esta es la dicotomía inevitable de cualquier sociedad protosocialista, es la contradicción más importante en el seno del pueblo. En Rusia existió un estado proletario y una sociedad campesina y de ahí surgieron muchos de sus problemas. En los países pequeños industrializados se plantean los problemas de que el crecimiento burocrático es casi inevitable durante la transición, de modo que el problema es cómo defender la vitalidad del movimiento popular en contra de la deformación burocrática y cómo controlar el Estado.

Las limitaciones de la vanguardia y las deficiencias teóricas del vanguardismo representan otra área de reflexión como también la comunicación masiva, la propaganda y la reproducción de cuadros. Para controlar el burocratismo es necesaria la información a las masas, la esencia de la burocracia es el secreto. La participación popular es igual a la realización de tareas revolucionarias más un elevado ritmo de reproducción de cuadros políticos y se forma cuando se recibe la responsabilidad de tomar decisiones en base a la información existente. Todo sistema de información, con los ritmos de aumento de información y su distribución masiva, todo el sistema para filtrar información, requiere conocerse, saberse, estudiarse para aumentar la participación de las masas.

El sector productivo y la distribución de los servicios sociales como salud y educación, representan otra área de problemas. Una de las tareas de la transición en las sociedades que brotan en el Gran Caribe, por ejemplo, es la integración estrecha de los servicios sociales dentro de los centros de trabajo y la creación de una política social con un fuerte componente de participación popular.

Ejemplo de ello es la existencia de cruzadas o la integración de la participación popular dentro de los programas gubernamentales a través de las conocidas campañas de alfabetización. Naturalmente que el grado máximo de la participación popular es la insurrección popular misma y otro grado son estas campañas masivas de alfabetización. Pero la sociedad no puede vivir dentro de una cruzada permanente. Cuando éstas terminan hay que sostener lo que se hizo con la acción de los movimientos populares a través del procedimiento ordenado de las burocracias y ése es un tema que hay que manejar desde el punto de vista de la participación popular. Cómo integrar el proceso de movilización en los programas gubernamentales desde su inicio o, el tema más general, cómo generar el movimiento popular desde el Estado, es otro de los temas de reflexión que surge, sobre la base del texto de Enzo Faletto, como un desafío para los educadores populares.

## II. DE PABLO LATAPI A JUAN EDUARDO GARCIA HUIDOBRO

Voy a hacer algunos comentarios, advirtiendo desde el principio el carácter muy tentativo y preliminar de ellos. Con esta advertencia, voy a dividir los comentarios en tres partes. En primer lugar, los aportes que hace este estudio en su conjunto. En segundo lugar, señalaré algunas limitaciones viendo el conjunto de la metodología y el estudio. Y en tercer lugar haré algunas observaciones más particulares.

El esfuerzo de Juan Eduardo es sumamente valioso e implica reflexión, mucha prueba y error para ver que puede darse en un ejercicio como éste. Encuentro particularmente interesante la segunda clasificación que propone bajo el título de orientaciones o estrategias educativas porque revela la dinámica pretendida por los proyectos. Cuando uno se acerca a quienes hacen los proyectos de campo y les habla de que trata de sistematizarlos, se percibe su inquietud porque se acepte lo que llaman la dinámica real, cómo va desarrollándose el proyecto. Creo que este intento de clasificación de estrategias educativas y orientaciones generales de los proyectos logra captar, de alguna manera, la dinámica de los mismos.

Ciertamente, creo que faltaría completarla y relacionarla con el análisis de los contenidos que está todavía por hacerse.

Sin embargo, esta clasificación tiene, a mi modo de ver, ciertas limitaciones. En resumen, cada investigador trata de integrar una clasificación en una

síntesis de una manera particular. En este sentido, encuentro que esta forma de conceptualizar las orientaciones educativas, o estrategias de los proyectos, es un poco elástica. Si observan, por ejemplo, uno de los elementos contenidos en la segunda de estas categorías, el denominado síntesis, captación de la lógica del capital y valoración de la cultura popular, éste es, en cierta forma, elemento común con otros de la primera y la tercera categoría. En la primera se habla de identidad colectiva, en la tercera de confianza en sí mismo. Encuentra uno que no son tan distintas las categorías. En parte por estas superposiciones en el proyecto de CEESTEM, nosotros preferimos fijarnos en los procesos, sean los procesos educativos, sean los de conscientización, el de capacitación, sea el proceso económico, el proceso organizativo, el proceso político. De alguna manera éstos son procesos más objetivables y más claros. Señalo las diferencias que hay entre esta manera de conceptualizarlas grandes orientaciones de la dinámica de los proyectos y otra como la del CEESTEM, pero repito que para mí esta clasificación es quizás uno de los elementos más valiosos de todo el documento. Paso, pues, a señalar algunas limitaciones.

Desde luego, como lo señala Juan Eduardo, este ejercicio se basa en el examen de documentos, por tanto, capta sólo el discurso; aún cuando sean documentos que relaten la experiencia ya realizada, son documentos. Están, por tanto, a una distancia muy grande de la experiencia. Y como se ha hablado muchas veces, entre lo que se pretende hacer y lo que se anuncia que se va a hacer, e incluso entre lo que se dice que se ha hecho y lo que sucede en la realidad, hay siempre una distancia.

Sin embargo, pese a esta limitación, creo que hay que ver el valor que tienen, sobre todo porque a través de este intento se capta la importancia de la intencionalidad; se empieza a captar, a registrar la intencionalidad de los proyectos. Es evidente que en la intencionalidad hay un desdoblamiento entre lo que se pretende y la intencionalidad real o efectiva, pero el examen de la intencionalidad proclamada o pretendida es importante. Creo, por tanto, que si bien es una limitación, ésta se da dentro de ciertos márgenes en tanto el examen documental tiene también su valor si a partir de él se hacen este tipo de reflexiones y clasificaciones.

Una segunda limitación, más seria, es la manera en que está construida la muestra de los 15 proyectos. No se señalan los criterios conforme a los cuales se integra la muestra. Se dice que es fruto de una búsqueda bibliográfica, pero creo que hubiera sido bueno establecer algunos criterios en función de lo que se pretende. De alguna manera se pretende integrar una muestra “representa-

tiva” que refleje lo que pasa en el conjunto de la realidad de la educación popular. Quizás se han manejado criterios pero no se dice, ni aparece, la forma como está organizada la muestra. Existe, respecto de la cobertura geográfica, repetición de países. La base institucional privada-pública, en cambio, sí es más equilibrada. Lo anterior lleva muy fácilmente a conclusiones cuestionables que se obtienen sobre la base de suponer una muestra representativa. Pongo como ejemplo aquella que señala la ausencia casi total de proyectos obreros. Yo no conozco la fuente de origen de la documentación, pero se me hace difícil llegar a afirmar que no existe ningún proyecto obrero documentado. De hecho se conocen muchos proyectos obreros de educación popular que vinculan lo sindical-político con la capacitación. O sea, se llega a la conclusión de la no existencia de proyectos obreros, y un vacío en tal sector del cuadro, en función de la manera en que se integró la muestra.

Por otra parte, se afirma que el trabajo es un estado-del-arte. Creo que no responde, al menos a mi definición, de lo que es estado del arte. Este supone la reconstrucción del fenómeno, en este caso de la educación popular, vista desde un corte ya sea histórico progresivo, ya sea del presente. De lo que reconstruya el estado actual de una situación, con una pretensión de representatividad y cobertura total. Pienso que, con todo su valor, el documento no se ajusta a esa definición.

Esto en cuanto a limitaciones.

Paso a la tercera parte con sólo algunas observaciones más particulares.

No me parece que la primera clasificación de la ubicación estructural de los proyectos refleje la realidad, aunque sea esquemática y simplificada, de las situaciones estructurales y sociopolíticas en que se ubica la educación popular en América Latina. Pienso que el haber tomado sólo dos categorías de las cinco que propone Germán Rama lleva a una parcialización y a una polarización de la realidad sociopolítica o de los estilos educativos en realidades sociopolíticas en América Latina. Se juega, por una parte, con las categorías modernización, estados de estilos de modernización en sociedades más o menos abiertas y por otra, con la situación de congelamiento político, pero se dejan fuera otros varios estilos que señala Germán Rama. Para decirlo más en concreto: situaciones de países tales como Paraguay, Bolivia, varios países centroamericanos, no creo que quepan dentro de la categoría de modernización, sino que son países más tradicionales y por tanto, de estilos educativos y de política educativa también más tradicionales. Me parece que no caben en

esta clasificación naciones con gobiernos que manejan su política educativa con un estilo más modernizados, que alienta cierta movilidad, que establece ciertas alianzas entre las fuerzas sociales.

Ahora, el análisis que se hace de la ubicación social de los proyectos, no llega a explicar el porqué de la gran variedad de enfoques que adoptan los proyectos. Al ir desglosando cómo se ubican los proyectos, se tiende a pensar que el haberlos ubicado en ciertas situaciones sociopolíticas explicaría su ubicación en determinada situación. Pero resulta que más adelante se va encontrando una variedad muy grande de enfoques. Prima el análisis en términos de marginalidad e integración expresados en objetivos diversos. A veces se agrega la idea de defensa y reivindicación. Finalmente, en la mayoría de los proyectos, la anterior lucha defensiva se vincula e inserta en la búsqueda de una nueva sociedad. A pesar de lo anterior, no hay elementos suficientes para explicar porqué los proyectos admiten esa gran variedad en sus enfoques.

Otra observación, que es casi una reflexión personal, se refiere a la ausencia o menor representación de proyectos obreros en el área de la educación popular. Yo hago la siguiente reflexión: la teoría, si hubiese sido asimilada la teoría ortodoxa, marxista, sobre el proletariado como clase portadora de un proyecto alternativo, revolucionario, debería haber privilegiado los proyectos obreros. Y me hago esta pregunta, ¿no será que los educadores populares en contacto más directo con la realidad de la explotación, como se da en América Latina, intuyen que hay otras alternativas teóricas distintas? O sea, que esto no es un simple accidente sino que incita a pensar si realmente no estamos confundiendo una alternativa teórica distinta que aún no está definida.

Me parece muy acertada la observación sobre el papel del Estado, la no-homogeneidad del Estado. Todavía encuentra uno, sobre todo en investigadores de la educación popular, personas que identifican al Estado como el gran cómplice de dominación y, por tanto, adoptan una función de rechazo total ante cualquier iniciativa estatal. En cambio, aquí se hacen ver las ambigüedades de la actuación del Estado en muchos países y situaciones que resaltan esa falta de homogeneidad de la acción estatal.

Por último, una observación sobre educación popular y política. Se habla de dos matrices. La matriz que considera que el proyecto política está ya construido y se trata sólo de incorporarse a él, o la matriz que trata más bien de construir al sujeto de un nuevo proyecto. Sin embargo, la observación que yo hago, sobre la base del estudio de CEESTEM, es que en casi todos los proyec-

tos con una clara intención política, hay un gran vacío de teoría política intermedia referida a una situación local o de estrategia inmediata. Están claras las grandes finalidades políticas, pero en general, al menos en nuestra experiencia, los proyectos ni siquiera han empezado a elaborar una teoría política intermedia que permita fundamentar las acciones.

### III. DE ORLANDO FALS BORDA A MARCELA GAJARDO

En cuanto a los proyectos de investigación participativa que examiné, resultó que no coincidieron las cifras con las de Marcela Gajardo. No veía cómo se pudieran clasificar, como investigaciones participantes, determinados casos que Marcela había puesto en ese apartado. Hay un problema de definición de lo que es, realmente, la investigación participativa. Entonces, yo quiero comenzar por ahí para aclarar un poco ese tema de lo que es, por lo menos, en la vertiente sociológica esta corriente de pensamiento.

Creo que la razón de nuestra disparidad en este campo tiene un origen histórico y radica en la forma como se ha trascendido el paradigma freiriano de la conscientización. En los años 60, P. Freire tuvo la oportunidad de practicar en Chile la idea de la educación popular en un contexto de praxeología y esta iniciativa que, si mal no recuerdo, fue en El Recurso, envolvió una experiencia muy concreta de mejoramiento de las condiciones de vida y economía de los campesinos. También se hizo lo mismo en otros sitios: en Colchagua, por ejemplo. Había un elemento ideológico presente en ello que el mismo Freire expresa en sus libros hasta hoy. Entiendo que lo que se pretendió hacer aquí en Chile era algo fundamental, un cambio radical, y el sistema revolucionario chileno de aquellos días permitía ese tipo de acciones.

Pero con los desarrollos sucesivos de la experiencia chilena, con la exportación que luego se hizo del paradigma de la conscientización a otros países, entre ellos por J. Bosco Pinto, esta articulación original de la conscientización como elemento revolucionario, liberador, fue perdiendo sentido. Se fue transformando en otra cosa, no por causa de Freire, ni de Bosco Pinto, a quienes admiro, sino porque como ha ocurrido con tantos otros conceptos técnicos y tácticas en el campo social, estos elementos fueron siendo sucesivamente asimilados por el sistema dominante. Fueron cooptados. Lo que aparecía en el contexto chileno como algo revolucionario y positivo, al pasar a Haití o al pasar a Colombia recibió un sentido integracionista y muchas veces, contrarrevolucionario. J. Bosco Pinto, a pesar de sus grandes esfuerzos por

determinar la metodología de la conscientización, sólo logró producir, por lo menos en mi país, una corriente de pensamiento que reta al sistema pero que termina en el Desarrollo Rural Integrado (DRI), o sea, en un programa favorecido por el “statu quo” como un paliativo económico y político.

No logra, por lo mismo, desarrollar toda la potencialidad de la idea de la conscientización como originalmente se había planteado.

Así, en Haití, la metodología que llevó Rosco Pinto se redujo a políticas de crédito para comprar un buey o una carreta y si juzgamos por los resultados en esos países, vemos que los que se han conscientizado no han sido realmente los campesinos sino los funcionarios, por motivos personales muy diferentes.

Ustedes aquí han hecho la crítica a ese tipo de desarrollo de la conscientización como paradigma, cuando se refirieron a cómo una búsqueda encaminada a determinar temas generadores, en la terminología de P. Freire, resultó en la determinación de anti-temas. Cómo la realidad estaba contradiciendo un poco el instrumento de su concepción. Y, alguien más lo señaló, que lo que finalmente había resultado de estas experiencias se condecía claramente con el utopismo pedagógico. Piaget parecía influir más que Marx en este paradigma de la conscientización aún cuando P. Freire reconoce la influencia de Marx en su concepción educativa. Sin embargo, ya en el plano de la realidad, era en el aspecto puramente educativo, yo diría cíclico, donde se sentía el efecto del trabajo freiriano. Por lo mismo, se detenía en el proceso, en un momento dado, sin poder impactar la dimensión social y política, siendo que esto era lo que se esperaba en la teoría amplia de la conscientización.

Había, pues, una discontinuidad, una contradicción en el paradigma de la conscientización que, a la larga, vino a ser insatisfactorio para todos aquellos que deseábamos un trabajo todavía más profundo y radical en la transformación de nuestras sociedades.

La crisis del paradigma de la conscientización llevó a buscar formas de trascenderlo. Esto empezó a sentirse a principios de la década de 1970 básicamente a través del descubrimiento de un concepto marxista, el concepto de praxis, que aunque incluido en la teoría de la conscientización, no se destacaba lo suficiente. Y no se destaca lo suficiente por la falta, en dicha concepción, de un verdadero método de investigación sociológica.

La piedra filosofal de aquella trascendencia de un paradigma a otro radicó en la idea de que el conocimiento para la transformación social no radicaba en la formación liberadora de la conciencia, sino en la práctica de esa conciencia. Es en la práctica de donde se deriva el conocimiento necesario para transformar la sociedad. Aún más: en ese paso y de ese sentir de la praxis, también se deriva un saber y un conocimiento científico.

Hasta ese momento, en las ciencias sociales se hacía una diferencia tajante entre teoría y práctica. Había una tendencia a definir la ciencia como pura y aplicada. Se reconocía cierta relación de una con otra; que la teoría permitía que la práctica fuera más eficaz y que la práctica se fuera inspirando en la teoría, y así, que esa combinación fuera haciendo avanzar el conocimiento científico. Pero, no se habla reconocido la posibilidad de que en la misma práctica, en la acción, pudiera haber al mismo tiempo la posibilidad de una acumulación del conocimiento científico. Fue esta posibilidad la que, en mi opinión, permitió superar las dificultades ideológicopolíticas del paradigma de la conscientización. A ese paso se le denominó, en aquellos primeros años de la década de los 70, como investigación-acción.

Sin embargo, una vez que se habló de investigación-acción y se le dio ese sentido radical de transformación profunda y revolucionaria, se cayó en la cuenta de que este concepto de investigación-acción estaba también contaminado por la tradición sociológica. Inclusive había sido ya cooptado. Por investigación-acción se podía entender toda una gama de trabajos que, en términos políticos, iban desde la extrema derecha hasta la extrema izquierda. En esa gama de la investigación-acción caía Kurt Lewin en la década de 1920. Bien se sabe que el propósito de K. Lewin al proponer la investigación-acción era adaptar a los obreros a las condiciones de trabajo de las fábricas. Era, pues, absolutamente integracionista. Más tarde los antropólogos retomaron la idea de la antropología activa y apareció Sol Tax y toda su escuela representando poco más que la ya conocida observación participante.

Pero ya se sentía la tensión dentro de las ciencias sociales, aquellos que- mas no eran suficientes. Los sociólogos y antropólogos empezaron también a introducir elementos nuevos en el curso de la vida real de las sociedades y a experimentar con ellos. Y así surgió el enfoque metodológico de la intervención-experimentación

Pero, ¿ qué pasaba entonces con la práctica, con la praxis? La praxis allí no estaba clara. Había una diferencia entre lo que hacía el investigador y el

investigado. Por más que el antropólogo o sociólogo dijera que estaba participando o que era un observador participante, él seguía siendo el doctor, él controlaba la investigación, él disponía todo lo concerniente al trabajo investigativo, él era el sujeto de la investigación. Los otros eran clientes, eran objetos y, por lo tanto, seres explotables de la investigación. Casi siempre, estos investigadores produjeron monografías o libros para promoverse ellos mismos o para sacar títulos, sin tomar en cuenta siquiera la necesidad de devolver ese conocimiento a quienes lo habían facilitado. Continuaba, pues, esa diferencia tajante entre sujetos y objetos de investigación.

Cuando tuvo lugar el Simposio Internacional de Cartagena en 1977, algunos de nosotros insistimos en el tema de la participación. Sin embargo, no fuimos lo suficientemente claros. Y así salió del Simposio de Cartagena una confusión aún mayor porque a partir de ese momento la idea de la investigación-acción o la investigación activa fue retomada por otros no bien informados. Algunos sociólogos europeos produjeron sus propias definiciones sobre esta práctica investigativa. Dumazedier de Francia, propuso una sociología activa que es apenas planificación social; no tiene nada que ver con lo nuestro, pero así la llaman. Alain Touraine, en Francia, produjo lo que él llama sociología-intervención. Se acerca mucho más a lo nuestro, pero Touraine insiste claramente (en "La voix et le regard", uno de sus libros) que no es posible para el sociólogo comprometerse con los grupos populares. Mantiene, así, la distancia entre el técnico sociólogo que va a investigar y los grupos de base. A pesar de la validez de su concepto sobre movimiento social, no puede decirse que lo suyo sea un tipo de investigación-acción como el nuestro. Y, por último, Himmelstrand, de Suecia, propuso una sociología hermenéutica que da a entender que mantiene esa división clásica entre la sociología pura y la sociología aplicada.

En fin, son ejemplos de cómo se ha producido la cooptación del concepto de investigación-acción. A mi juicio esto ha afectado la clasificación que Marcela Gajardo nos ha propuesto. Es por ello que la cuenta que he hecho cuando he aplicado los criterios de una investigación participante no concuerdan con los del texto sobre estrategias participativas de investigación. Esto no es ninguna acusación, ni ningún cargo personal. Es un cargo contra la sociología, contra las ciencias sociales de nuestros países y la tendencia a la asimilación acrítica de aquello que cuestiona lo establecido, el "statu quo", la tradición.

Y ¿ qué es lo que está ocurriendo en este momento? Aquí viene nuevamente el juego de términos y palabras. Anisur Rahman, sociólogo de

Bangladesh, con gran experiencia en este tipo de trabajo participativo, ha propuesto quitar ya esa idea de investigación-acción en tanto que ésta cubre toda la gama, y decir que lo que queremos nosotros hacer es Investigación-Acción-Participativa (IAP; PAR en inglés). Entonces, si vamos a seguir dentro de esta tendencia de desarrollo conceptual y teórico, lo que tenemos que hacer ahora es ver si podemos desarrollar esa IAP ( la investigación-acción-participativa), con mucha más especificidad, para que los sociólogos y antropólogos del futuro no la sigan cooptando como hasta ahora ha ocurrido con los términos anteriores. Esto suena como un problema puramente nominal, pero tiene su importancia.

El criterio metodológico central para lograr esta meta de defensa conceptual debe ser la insistencia en romper el binomio clásico de sujeto y objeto de investigación. Ahí está el secreto de la cuestión. Ya no es solamente la praxis. Se aprendió la lección de la praxis y ella ha quedado incorporada dentro de la teoría y el método de la investigación-acción-participativa. Ahora queda ese misterio de lo que significa el rompimiento del binomio sujeto-objeto. Es un misterio porque no se sabe exactamente qué es lo que pasa con ello en el terreno, aunque esfuerzos como el que han hecho Carlos Brandao y otros que ustedes han mencionado aquí, son pasos que se dan en esta dirección. Yo diría, como científico social, que podría compararse la potencialidad que tiene el rompimiento de este binomio con lo que en la física ocurrió cuando se rompió el núcleo del átomo. Debe haber allí energías sociales latentes. Este rompimiento del sujeto-objeto sería en las ciencias sociales el equivalente a lo que en la física ha sido la energía nuclear. Si esto tiene esa potencialidad, ello sugiere, por supuesto, un cambio muy radical en las concepciones del trabajo, de la metodología y de la teoría en las ciencias sociales.

Para poder romper ese binomio tiene uno que empezar por las cosas pro-saicas. En los proyectos sociológicos de investigación en aspectos sociales, la concepción tendría que hacerse con los grupos de base, desde el inicio del trabajo y con la temática misma. La propuesta, según esto, debe iniciarse a partir de los grupos de base y no como clásicamente ha ocurrido como inspiración de una persona determinada, de un sociólogo o de un técnico que cree que presentando determinadas hipótesis va a descubrir ciertas leyes sociales o hacer avanzar el conocimiento. Con este referente de base, el control de la investigación pasa, por lo mismo, al grupo de base que pertenece a una clase social explotada u oprimida.

Al aplicar este criterio metodológico central, de los 31 casos que nos presenta Marcela, quedan 13 en que se acoge este principio. Pero si seguimos aplicando otros criterios, vemos que este número puede irse reduciendo aún más.

¿ Qué otros criterios podemos mencionar de acuerdo con la metodología de IAP ? Uno es el de la recuperación histórica. En muchos de los casos que hemos visto aquí se destaca la importancia del análisis histórico; pero ninguno de los 31 casos responde a este criterio. Todos son análisis de situaciones actuales con empleo de técnicas de corte seccional. No estoy diciendo que esto sea malo, que no sea útil, sino que no está acorde con la metodología de la IAP como se ha propuesto, en la cual el estudio de la historia tiene un papel fundamental con fines de recuperarla para movilizar a los grupos de base. Además, al leer los resúmenes se nota que las técnicas empleadas son bastante complejas; no se ha aplicado el criterio de una ciencia modesta, que es otro de los criterios importantes de esta metodología. Creemos que las técnicas de investigación no deben ser sofisticadas ni complicadas, para que personas que no han ido a la universidad sean capaces de dominarlas, entenderlas y aplicarlas. Recordemos que una ciencia no deja de ser ciencia por ser modesta. Grandes descubrimientos se han hecho sin tabuladoras IBM y sin dinero. No es una necesidad disponer de un presupuesto de agencias internacionales o mundiales para poder hacer propuestas pertinentes.

Luego viene el problema del lenguaje. Al aplicar el principio de la devolución sistemática (aunque a algunos no les gusta la palabra devolución, no encuentro otra adecuada) del conocimiento a las bases, veo que en los casos presentados se usa un lenguaje demasiado esotérico. Por eso, uno se hace la pregunta clásica: ¿ para quién estamos trabajando ? ¿ Para quién estamos investigando: para nosotros mismos, para la Fundación Ford, para el CIID, para el gobierno o para las bases? Si es para las bases, como lo espero, este lenguaje tiene que ser modificado fundamentalmente. Claro que existen problemas de comunicación, de semántica, de sintaxis y de fonología que muchos de nosotros todavía no dominamos y que tenemos que dominar si queremos realmente ser eficaces en cuanto a metodología. Luego, tampoco el análisis cualitativo sale bien librado, como uno lo esperaría en la IAP.

Estas observaciones al trabajo de Marcela no quitan la importancia que tiene como recopilación y como una forma de llevarnos a meditar sobre lo que es la investigación participativa, la IAP. En este sentido, quisiera enfatizar que estamos en una búsqueda, que no hay una sola respuesta. Pero está cristali-

zando un pensamiento común y esto es muy importante en concreto. Porque los problemas de nuestros países cada vez se agudizan más y es necesario estar presente en el proceso con herramientas adecuadas. Ya se logró trascender aquel paradigma de la conscientización. Ahora estamos viviendo otro paradigma que es el de la participación. ¡No nos dejemos engañar en el desarrollo de este nuevo paradigma; no nos dejemos cooptar, ni nuestras ideas ni nuestras personas! Ya se ha dicho aquí, que tanto la educación popular como la investigación participativa tienen efectos políticos inevitables. Es necesario que este efecto quede explicitado y no nos engañemos, porque muchas veces, cuando no lo explicitamos, queremos, directa o indirectamente, mantener el “statu quo”. La idea de compromiso fue lo que permitió, en los años 70, dar aquel paso hacia el descubrimiento de la praxis. Pero el compromiso no era lo único: también era necesaria la inserción en el proceso social. Pienso que esto ya lo aprendimos, ojalá de manera irreversible.

#### IV. DE ROBERT G. MYERS SOBRE EL ENCUENTRO

La educación popular, según la entiendo, se define en función de su unidad de propósitos, sus contenidos, metodologías y grupos a los que se dirige. Ninguna de estas dimensiones es, por sí sola, suficiente para distinguir la educación popular de otras formas de educación. La educación es “popular” porque involucra sectores sociales postergados o grupos marginales. Es popular porque su contenido educacional está enraizado en la vida cotidiana de estas poblaciones, y en sus necesidades básicas, construyéndose a partir del conocimiento popular.

El objetivo principal (y quizás la característica más distintiva) de la educación popular es apoyar las transformaciones sociales y políticas, aumentando el conocimiento común de las realidades y contradicciones sociales, desarrollando una capacidad de análisis crítica y descubriendo y ensayando alternativas sociales y políticas. Procesos tales como la alfabetización, educación general o capacitación para el trabajo son procesos subordinados en la educación popular, a pesar de que ellos pueden, también, orientar un proyecto educativo.

La metodología de educación popular requiere y promueve la participación colectiva en acciones destinadas a satisfacer necesidades básicas y a apoyar la movilización, organización y autogestión de los sectores populares. El aprendizaje, colectivo e individual, se da tanto durante el desarrollo de la

experiencia como en las reflexiones posteriores sobre ella. En el proceso se unen teoría y práctica. Los educandos generan y adquieren conocimientos participando en investigaciones sobre su realidad. El proceso participativo es, generalmente, dirigido por un “promotor” o “animador” quien se compromete a trabajar con un grupo popular, o a acompañar al grupo en su análisis, acción y búsqueda de alternativas.

Dentro de este amplio marco común, las denominadas experiencias y proyectos de educación popular son muy vedadas. Dichas variaciones son el reflejo de distintos participantes, contextos, visiones sociales, grado de compromiso “externo”, temas y materiales. Los grupos postergados pueden ser predominantemente urbanos o rurales, pequeños propietarios o asalariados, empleados domésticos u obreros industriales. El contexto social y político que influye sobre la forma y contenido de cada experiencia puede ser represivo, democrático o revolucionario. La educación popular puede inspirarse en más de una filosofía social, visión utópica o ideología. Un proyecto puede tratar de resolver cualesquiera de las necesidades definidas por la comunidad (ingreso, organización, alfabetización, agua, etc). El ímpetu para la educación popular puede provenir de la comunidad o de fuera y el educador (animador o promotor) puede pertenecer a la comunidad o venir de fuera. Algunos proyectos están ligados a programas de desarrollo comunitario. Otros están relacionados a la educación de adultos, a programas de nutrición, capacitación de líderes sindicales o a esfuerzos de revitalización cultural. Como en muchas otras formas de educación, las técnicas específicas pueden variar desde el teatro popular hasta el uso de panfletos u otros medios de comunicación, como la radio.

América Latina posee, probablemente, el conjunto más rico y variado de experiencias de educación popular. Esto puede atribuirse, en parte, a los mayores niveles de alfabetización y desarrollo económico existentes en esta región en comparación con otros continentes como Africa y parte de Asia. Por otra parte, fue en este continente donde la educación popular recibió empuje en varias direcciones. Durante la década de los 60 Paulo Freire comenzó en Brasil una labor que, reprimida por el gobierno militar fue, posteriormente, refinada en Chile. En otros países, por ejemplo Colombia, el diseño de nuevos modelos de producción agrícola sirvieron de incentivo para iniciativas emergentes de educación popular. Para algunos, ésta era un medio para integrar a los campesinos al nuevo sistema. Para otros, era un medio de trascender el reformismo tras la búsqueda de transformaciones sociales más fundamentales. Muchas veces estos dos motivos operaban en un mismo lugar en proyectos animados por distintos grupos. La “modernización” bajo gobiernos libera-

les proporcionaba circunstancias relativamente abiertas y cambiantes dentro de las cuales ambas formas de educación popular podían crecer.

Al acercarse y desaparecer la década del 70, otros hechos estimularon el desarrollo de la educación popular. El gobierno de Allende en Chile puso a la educación popular a nivel de política nacional. En Perú, bajo el gobierno de Velasco, las reformas sociales incorporaron varios elementos de educación popular. Los cambios en la Iglesia Católica, después de 1968, ayudaron al movimiento de educación popular sacando a hombres de la iglesia de detrás de sus altares para ponerlos a trabajar con grupos de base, construyendo sobre los extraordinarios recursos y la buena voluntad que sólo la Iglesia puede proporcionar. La reaparición de regímenes autoritarios, el deterioro económico de los años 70 y la desilusión frente a las teorías en boga, también contribuyeron al crecimiento de la educación popular. Estos cambios no sólo afectaron a los grupos más pobres del campo y la ciudad sino que condujeron a los intelectuales hacia la búsqueda de nuevos interlocutores y a involucrarse cada vez más en proyectos de acción social, entre ellos los de educación popular.

A pesar de que la educación popular ha surgido en América Latina durante las últimas dos décadas y que su campo es rico y vedado, se ha hecho poco para sistematizar y evaluar las excedencias, para consolidar metodologías, para extraer elementos teóricos comunes, o para clarificar su significado en términos del diseño de futuras alternativas sociales y políticas. Esta debilidad no es del todo sorprendente dada la naturaleza de la mayoría de las experiencias en este campo de actividad. Los proyectos exitosos se caracterizan, generalmente, por su espontaneidad e improvisación creativa, su singular contenido local y su compromiso y dedicación a la labor específica. Pero las mismas características que facilitan el éxito, también impiden tener una visión más amplia. La dedicación a la acción local focaliza la atención hacia adentro. La necesaria apertura al cambio de un proceso participativo causa constantes cambios y dificulta la evaluación. Más aún, el hecho de que la educación popular sea tan variada, el hecho de ser sólo un elemento en un proceso de transformación más amplio y aquél relativo a que más de una ideología pueda desarrollar experiencias de este tipo, dificulta la generalización y comparación.

### *1. Propósitos del Encuentro de Punta de Tralca*

Se esperaba que el encuentro de Punta de Tralca sirviera para superar estas dificultades al reunir personas que habían estado intentando, a través de

diversas formas y por diferentes razones, evaluar proyectos de educación popular, acumular y sistematizar experiencias y avanzar en la teoría. Reconociendo dicha situación, los objetivos del encuentro difundidos a través de un documento de convocatoria, se establecieron en los siguientes términos:

a. analizar la situación actual y perspectivas de la educación popular e investigación participativa y avanzar en la sistematización y clasificación de estas experiencias;

b. examinar y avanzar en la explicitación de las teorías y o estrategias de cambio que subyacen a los procesos de investigación y educación con sectores populares;

c. examinar la conceptualización de la relación pedagógica en las prácticas de educación popular, así como las estrategias metodológicas, métodos y técnicas, que derivan de las concepciones existentes;

d. examinar los enfoques utilizados para evaluar programas educativos con sectores populares y debatir sobre los aportes de la evaluación a la práctica de la educación popular.

Adicionalmente, se esperaba que el encuentro pudiera:

a. Identificar algunas áreas de investigación conducentes al desarrollo de proyectos y actividades que posibiliten el estudio comprensivo de los problemas más relevantes en este campo de actividad.

b. Proporcionar antecedentes que permitan a educadores, planificadores e investigadores priorizar cursos de acción sobre la base de información sistemática y actualizada de las experiencias existentes en el campo de la educación popular.

c. Establecer mecanismos de comunicación e intercambio de experiencias entre educadores e investigadores ocupados en el desarrollo de proyectos educativos con sectores populares.

d. Elaborar un informe dando cuenta de la situación actual de la educación popular en América Latina.

El encuentro fue organizado por Marcela Gajardo, investigadora asociada de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) quien también preparó el documento ya reseñado. En él estableció no sólo los objetivos de la reunión sino los términos de referencia para cada uno de los documentos que servirían de base a la misma. El financiamiento lo proporcionó el Centro Internacional para la Investigación y Desarrollo (IDRC) y la Fundación Ford. La Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) colaboró en la organización del encuentro y proporcionó apoyo de secretaría.

## 2. *El Encuentro*

Una casa de retiro religioso en Punta de Tralca, en la costa del Pacífico de Chile, proporcionó el conveniente aislamiento y austeridad para el encuentro. Los 29 participantes (incluyendo 3 observadores), venían de Argentina (2); Brasil (3); Canadá (1); Chile (11); Colombia (3); Ecuador (1); Estados Unidos (1); México (2) y Perú (5). El grupo incluía educadores, sociólogos, científicos políticos, antropólogos y filósofos. Nueve eran mujeres. A pesar de que la educación popular en el medio rural era parte importante de la discusión, no había ningún agrónomo presente. La mayoría de las personas tenían experiencia directa en educación popular, pero solamente tres de los participantes estaban en ese momento trabajando y viviendo tiempo completo “en terreno”. Cuatro de los participantes estaban asociados al IDRC o a la Fundación Ford.

Un conjunto de excelentes artículos proporcionó la materia prima para el seminario. La mayoría fueron preparados especialmente para el encuentro. A grandes rasgos, dichos documentos pueden agruparse en tres categorías: los que enfatizan el contexto, los que examinan el contenido y métodos de la educación popular y los que sistematizan o evalúan estos procesos educativos.

Los documentos de base, referidos al contexto de la educación popular, provinieron de Enzo Faletto («Estilos alternativos de desarrollo y movimientos sociales»); Francisco Vío («Movilización campesina y problemas de desarrollo rural») e Isabel Hernández («Conciencia étnica y educación indígena»). Verónica Edwards contribuyó con un documento de apoyo que enfatizaba aspectos contextuales («Condiciones de la educación popular bajo un régimen autoritario»).

El tema de educación popular fue tratado por Juan Eduardo García Huidobro en un análisis de 15 proyectos; por Carlos Brandao en su artículo sobre «

Estructuras sociales de reproducción del saber popular». Otros documentos aportaron importantes elementos sobre los métodos y el contenido. Entre ellos aquél del Centro de Estudios Económicos y Sociales para el Tercer Mundo (CEESTEM) y el presentado por Eduardo Contreras dando cuenta de diversas experiencias que, en el campo de la educación radiofónica, desarrollan las entidades afiliadas a las Asociaciones Latinoamericanas de Educación Radiofónica (ALER).

La mayoría de los artículos presentados trataban de evaluar y sistematizar experiencias de educación popular. Es el caso de los documentos reseñados en el párrafo anterior y otros como el de Horacio Walker, sobre el Programa Padres-Hijos (PPH) en Chile, presentado como documento de apoyo. Los documentos de García Huidobro y Marcela Gajardo eran también esfuerzos de sistematización. Muy relacionados con ellos había trabajos más generales de Julio Waiselfisz, Orlando Fals Borda y Manuel Barrera, analizando el rol de la investigación participativa en la educación popular. Los dos últimos eran también material de apoyo al debate.

La diversidad de los participantes enriqueció la discusión pero dificultó llegar a conclusiones más generales. Las diferencias de lenguaje debidas a distintas formas de pensamiento hicieron, a veces, que la discusión se dispersara. Por ejemplo, la «sistematización» tenía distintos significados para los participantes. Sin embargo, la discusión se caracterizó por la ausencia de dogmatismo. También fue, en general, una discusión muy académica.

Con sólo algunas excepciones, los artículos no fueron preparados con suficiente anticipación para poder ser distribuidos y leídos antes del encuentro. Por lo tanto, los participantes recibieron al llegar una enorme cantidad de materiales. Tan sólo el documento de México sumaba 300 páginas y era producto de dos años y medio de investigación y reflexión. Como consecuencia, el encuentro perdió tiempo en presentaciones verbales y no valoró la gran calidad de la mayoría de los trabajos. Tampoco prestó la debida atención a algunas contribuciones que estimulaban el debate y que podrían haber proporcionado bases adicionales de discusión durante la reunión. El continuo intercambio o la concentración en una idea específica fue impedido también por el tamaño del grupo.

A continuación comentaré varios de los principales temas del encuentro, a saber: 1) contextos sociales y políticos; 2) sistematización, 3) evaluación e

investigación participativa; y 4) relaciones entre intelectuales y organizaciones de base.

### 3. *Contextos y perspectivas sociopolíticas*

Debido a que, por definición, la educación popular es parte y todo de un proceso de transformación, cualquier discusión sobre el tema debe tocar concepciones alternativas de la sociedad. ¿ Qué visión utópica guía el proceso ? ¿ Cómo llegó (o llega) dicha concepción a ser una visión guía ? También son importantes las preguntas sobre la forma en que las circunstancias económicas, políticas y sociales actuales se oponen con las alternativas deseadas y el modo en que ellas condicionan los métodos que pueden usarse en la búsqueda de alternativas.

Existía el peligro de que el encuentro de Punta de Tralca se estancará en discusiones idealistas, eternas, sobre grandes proyectos utópicos. Esto no sucedió. El primer artículo y la presentación de Enzo Faletto sobre « Estilos alternativos de desarrollo político y movimientos sociales », ubicó la discusión en un camino moderado y realista. Faletto restó importancia a los esquemas utópicos y enfatizó la búsqueda de un estilo alternativo (más que un sistema alternativo) que reconciliara diversos intereses sociales, construyera un futuro colectivo y satisficiera las necesidades por él definidas. Su análisis lo llevó a considerar la democracia no sólo como una buena forma político-administrativa de gobierno sino también como un camino posible de transformación de una sociedad que valora la producción y el intercambio (caracterizada por concentración, exclusividad y dependencia) a una basada en valores de uso (enfaticando distribución, participación y autonomía). Sostuvo que los principales problemas de la « democracia », tal como se practica actualmente, no deberían llevar a descartar la opción sino más bien a corregirla con mayor democracia. El artículo de Faletto proporcionó, también, una perspectiva histórica de los cambios de estilo intelectual durante las últimas dos décadas. Describió una progresión y contraposición de intereses desde una preocupación inicial y simple del crecimiento económico hasta una revolución. Desde el énfasis en el autoritarismo y autosugestión hasta la discusión más reciente de estilos alternativos. El encuentro se ubicaba en esta última forma intelectual, preocupado mucho más de las transformaciones sociales que del crecimiento económico o de la distribución. El énfasis se puso en la forma y la expresión política y cultural, considerando también la satisfacción de las necesidades e intereses ya definidos. Dentro de esta perspectiva, la educación debía ir más allá de mejo-

rar los recursos humanos y transferir conocimiento. Debía apoyar la participación activa en la búsqueda para unificar identidades culturales y alternativas políticas.

Al dar un enfoque general, Faletto se expuso a la crítica. Por ejemplo, a pesar de que reconoció la importancia de la existencia de diferencias en los contextos, sus afirmaciones fueron a menudo formuladas sin referirse a estas diferencias. Tampoco trató las diferencias obvias entre contextos, como el chileno, colombiano y nicaragüense. De igual forma, el término « democracia » fue utilizado sin calificación o referencia a las variaciones que pueden surgir en el modelo democrático por las progresiones históricas típicas de cada país.

Ilustrativo del efecto que puede tener el « contexto » en la discusión fue el hecho de realizar el encuentro en Chile. La presencia de varios chilenos contribuyó al tono pragmático de la discusión y al rechazo aparente de posiciones más radicales. También sesgó el análisis hacia situaciones representativas donde las opciones educacionales y políticas son muy limitadas. El sesgo se reforzó con la presentación de grupos de teatro chilenos en la tarde, los cuales recordaban el pasado y el presente de Chile. Los programas y proyectos de educación popular diseñados como respuestas al autoritarismo son, probablemente, muy distintos a aquellos llevados a cabo en un ambiente más abierto (como México o Colombia) o en condiciones de reformas revolucionarias como en Nicaragua (que no estuvo representada en el encuentro). Ejemplo de ello es que el lugar del encuentro tuviera que cambiarse poco antes de comenzar debido a que el gobierno denegó 1a petición de FLACSO para realizarlo en Isla Negra.

Desgraciadamente, en mi opinión, el encuentro no especificó las principales diferencias de contexto que debieran tomarse en cuenta al analizar la educación popular. En su análisis de proyectos, García Huidobro diferenció entre estilos de modernización y solidaridad política, pero éstos no fueron mayormente discutidos. El intento de Latapí por sugerir criterios para diferenciar contextos fue dejado de lado en el debate, pero merece ser recuperado. El sugirió clasificarlos de acuerdo a: 1) tipo de régimen político; 2) madurez política; 3) disponibilidad de recursos humanos e institucionales; 4) relación entre intelectuales y organizaciones de base; 5) grado de contacto y organización de los grupos marginales; 6) grado de apertura para la existencia de organizaciones autónomas; 7) rol de la Iglesia. Con estos antecedentes nos aproximamos a otro tema: el de la sistematización.

#### 4. *Sistematización*

La sistematización tiene una connotación de orden. Pero el orden puede hacerse en distintos niveles (por ejemplo, dentro de un proyecto o a través de proyectos) utilizando distintos esquemas (por ejemplo, histórico o comparativo). El proceso de ordenar puede ser llevado a cabo por quienes están involucrados en la acción o por otros ajenos a ella. Y el orden puede servir para distintos propósitos. Estas diferencias fueron evidentes en la discusión.

Por lo menos dos tradiciones analíticas orientaron la discusión sobre sistematización, cada una con su propia lógica e intencionalidad. Para algunos participantes, la sistematización significaba reconstruir, consciente y ordenadamente, las experiencias particulares dentro de su contexto histórico, social, económico y político. Esta reconstrucción histórica era vista como parte de un proceso que permitía la reflexión y otorgaba identidad a los grupos populares sobre su pasado y presente con el fin de mejorarlo. La reconstrucción ayudaba también a la construcción de una alternativa futura. Para otros, la sistematización significaba establecer categorías para describir un conjunto de experiencias o proyectos, a fin de buscar explicaciones generales y elaborar teorías a través del análisis comparativo.

Quienes propusieron ambos enfoques parecían atrapados por su propia terminología y retórica, sin lograr distinguir el método de la intencionalidad. No me parece obvio que la reflexión basada en el análisis de las propias experiencias no pueda ser complementaria a la reflexión apoyada en información proveniente del análisis comparativo. La primera enfatiza una realidad inmediata, la segunda contrasta elementos que, al mismo tiempo, sugieren alternativas y aumentan la comprensión que uno pueda tener sobre el particular. Tampoco es obvio, para mí, el que los sectores populares no puedan realizar y sacar ventajas tanto de la sistematización comparativa como de la sistematización histórica.

Aquellos a favor del enfoque histórico parecían rechazar cualquier intento por categorizar, por ser inconsistente con el deseo de comprender globalidades. Esto explica lo poco que en el encuentro se avanzara en relación a la sistematización en sentido comparativo. También explica el porqué no se diferenciaron los contextos políticos.

Tampoco hubo mayores progresos en términos de diferenciar las formas, métodos y objetivos de la educación popular en relación a las diferencias en

los grupos participantes. Hubo una fuerte tendencia a oscurecer las distinciones entre sectores informales urbano-rural y trabajador industrialcampesino, a pesar de algunos esfuerzos en contrario (ver al respecto el trabajo de García Huidobro). La mayoría de los participantes tenía a uno u otro grupo en mente al hablar. Vio diferenciaba tipos rurales en su artículo y presentación pero no elaboró mayormente sobre ellos. Sin embargo, a pesar de que la discusión dejó pasar estos aspectos, pareciera ser que, efectivamente, la educación popular se había desarrollado muy poco en sectores vinculados a los trabajadores urbanos; la mayoría de los proyectos se refería al sector rural o sectores «subproletarios». Se sugirió que esto podría deberse tanto a la mayor dificultad de acceso hacia estos grupos como al grado de organización alcanzado por ellos, y a la mayor responsabilidad que esto significa.

El esfuerzo mexicano de sistematizar experiencias representó un avance. Reunió, en forma ordenada, los resultados de una gran variedad de experiencias de educación no-formal en el medio rural (incluyendo la popular). Sin embargo, eso fue realizado con la participación de las personas vinculadas a cada proyecto. Dicha participación permitió a cada proyecto obtener retroalimentación inmediata en lo concerniente a nuevas ideas y a percepciones obtenidas en la reflexión colectiva.

El ejercicio mexicano se llevó a cabo a través de un período de tiempo, es decir, no fue una evaluación coyuntural. Buscaba generalizaciones. Más que tratar de ubicar cada proyecto en categorías basadas en premisas sociales, los proyectos fueron categorizados en términos de su congruencia o incongruencia entre los objetivos y las prácticas; entre los supuestos teóricos que apoyaban las metas aquellos implícita o explícitamente presentes en la conducción del proyecto. Varios proyectos de educación popular que, por ejemplo, defendían la participación, utilizaron técnicas que no la fomentaban.

El identificar incongruencias permitió a los más teóricos buscar explicaciones para la inconsistencia interna, a través del análisis de las características de los proyectos y las condiciones que los afectaban. Los más prácticos obtuvieron información que les ayudaba a reflexionar sobre sus proyectos específicos sirviendo también para ajustar acciones u objetivos.

La experiencia mexicana fue de corte participativo. Esta participación permitió obtener información de la comunidad pero, a la vez, se ubicaba en un escalón superior al del nivel local.

Sería posible imaginar un esfuerzo similar al mexicano donde la materia prima para la participación fuera la historia de cada proyecto, la sistematización previa a nivel de cada proyecto. La reconstrucción histórica iniciada a este nivel, podría ser retomada colectivamente por los participantes de varios proyectos proporcionando identidad y perspectiva, además de la posibilidad de realizar acciones comunes a nivel más allá entre los sectores populares.

##### *5. Educación popular, evaluación e investigación participativa*

Durante la discusión se pusieron en evidencia varios propósitos de evaluación. Entre ellos, mejorar un proyecto específico, capacitarse en el proceso de evaluación, incorporar personas a un proyecto a través de su participación en la evaluación y dar a conocer los resultados del proyecto con el fin de acumular información explicativa. En este último caso, la evaluación se aproxima a la sistematización. En otros casos, puede tomar la forma de una investigación participativa.

Se señaló que el tipo de evaluación necesaria, generalmente, varía de acuerdo al destinatario. Las necesidades de información son distintas para la comunidad, el jefe de proyecto o los que lo financian. Sin embargo, no faltaban aquellos esfuerzos de evaluación que distinguen a los destinatarios, desde sus inicios, e incluyen múltiples formas de evaluación. A pesar de las distinciones, a mi juicio muy rígidas, ya que no dan cabida a intereses sobrepuestos, no hubo ningún intento por sugerir que una forma de evaluación era más apropiada que otra.

Los problemas de evaluación mencionados incluyeron interrogantes referidas a: 1) cómo lograr la auto-evaluación permanente; 2) cómo captar, en la evaluación, las particulares dinámicas de cada experiencia; 3) cómo evaluar las condiciones que han impedido o ayudado al éxito de una evaluación con intención de repetirla y; 4) cómo asegurar que el producto de la evaluación retorne a las personas.

La discusión sobre evaluación se superpuso significativamente con la investigación participativa. Esto se debió, en parte, a la revisión exploratoria de 31 proyectos llevada a cabo por Marcela Gajardo y a los comentarios hechos sobre ella por Orlando Fals Borda. Gajardo seleccionó proyectos que eran explícitos en sus metas sociales y políticas; que combinaban la investigación, educación y participación; que trataban de superar la distinción entre el sujeto

y el objeto de investigación; que relacionaban teoría y práctica y que eran, en sí mismos, intentos por producir cambios. Delineó el desarrollo de la investigación participativa en los proyectos analizados desde la « investigación temática» de Freire (desarrollada en los años 60 dentro de un contexto de reforma agraria y enfatizando la identificación de temas apropiados para crear conciencia); a través de la «investigación acción» de los años 70 (enfatizando el estudio de experiencias sociales e históricas de los grupos marginales); la « investigación en acción» (evaluaciones continuas, generalmente de tipo experimental) e « investigaciones militantes» (relacionadas directamente a acciones de liberación política); hasta las « investigaciones participativas». En general, estas últimas implican la producción y uso del conocimiento colectivo para el análisis crítico de los problemas contemporáneos con el fin de buscar soluciones transformadoras.

En sus comentarios, Fals Borda recordó al grupo que el término «investigación-acción» había sido contaminado por distintas corrientes sociológicas y antropológicas. Para superar la contaminación (cosa que según él no logra hacer la clasificación de proyectos de Gajardo), se refirió a la «investigación-acción-participativa» donde los participantes de base están, desde el comienzo, involucrados en la investigación -partiendo desde la concepción de un proyecto- y sus problemas. Con ello se entrega el control de la investigación al grupo más que mantenerlo en “el investigador», superando, así, la distinción sujeto-objeto. Fals propuso también que la investigación participativa fuera analizada en relación a su uso del análisis histórico, su modestia científica y su lenguaje.

Tanto Gajardo como Fals señalaron que la participación se puede dar en varios momentos del proceso de investigación, definición del problema y diseño de la investigación, recolección de datos, sistematización y análisis o divulgación y utilización. A menudo, el nivel de participación alcanzado dentro de los proyectos denominados « participativos» es limitado, contradiciendo los supuestos teóricos de la investigación participativa. Esta deficiencia merece ser analizada.

Pareció haber cierta confusión en la discusión entre una participación más reducida de los grupos de base en los procesos de investigación y una participación más amplia en la acción política donde la investigación juega un cierto papel. El punto hasta el cual el conocimiento es producto de las acciones políticas tomadas y reflejadas en estas formas de participación. Fals veía la participación como la dimensión política y organizativa de un proceso que es edu-

cativo (en el sentido de crear conciencia ideológica) e investigativo (en el sentido de producir o captar conocimiento popular).

Gajardo señaló que la investigación participativa no otorga mucho valor a criterios científicos tales como la objetividad, precisión, control, replicabilidad y generalización. Esto suscita preguntas fundamentales sobre cómo tratar la imprecisión, validez, replicabilidad y el uso de experiencia acumulada. ¿ Deben estos valores ser eliminados o se pueden encontrar nuevas formas de expresar los que no sean ideológicamente inconsistentes con el objetivo político de la investigación?

En el encuentro se discutió sobre la « verificación». Reconociendo la dificultad de la precisión, replicabilidad y control, se sugirió que en la investigación participativa la verificación era posible buscando congruencia entre los puntos de vista y la información obtenido entre los participantes así como la congruencia de los resultados obtenidos a través de diversas técnicas

#### *6. Intelectuales y grupos de base*

Los participantes del encuentro debatieron en torno a la relación entre intelectuales y sectores populares. Producto de ello fueron las afirmaciones referidas a: 1) el fracaso e incapacidad de los intelectuales para dar respuestas a los problemas y necesidades de los sectores populares; 2) la necesidad de que las soluciones surjan de la praxis; 3) la necesidad de un grupo de referencia tanto para los intelectuales orgánicos como para los de élite; 4) la necesidad de que los sectores populares produzcan sus propios intelectuales y las posibilidades de alienación si esto ocurre; y 5) el problema existencial que probablemente enfrentarán los intelectuales en términos de justificar su rol si los sectores populares producen sus propios intelectuales.

A pesar de que se enfatizó acerca de los intelectuales de base y la tradición popular, hubo poca discusión sobre cómo interactuarían los intelectuales de base con sus contrapartes en la actual tradición dominante.

En un nivel más inmediato, hubo algo de discusión en torno a la relación entre «agentes educativos» (que pueden ser o no ser intelectuales) y sectores populares, así como las formas que puede cambiar con el tiempo el rol del agente, de ejecutor a organizador o asesor. Este último punto fue tratado de

manera muy interesante por Brandao, quien señaló que el control del conocimiento es menos importante que saber quién lo controla.

## 7. *Observaciones finales*

1. El alcance de la educación popular es todavía escaso y la replicabilidad de las experiencias es relativamente poco frecuente. Para aquellos que ven en la educación popular un instrumento de apoyo a las transformaciones sociales, la naturaleza aún inconexa de estos procesos no es un buen presagio. Más aún, la idea de que cada proyecto es único y que hasta la evaluación de proyectos debe volcarse hacia adentro, dificulta la generalización de los esfuerzos en este campo a un frente más amplio y sólido.

2. A pesar de haber planeado un debate sobre aspectos relativos a los proyectos de educación popular que se dan vinculados a instituciones gubernamentales (asumiendo una sede de arreglos políticos), esto no se logró.

3. Como señalara Carlos Brandao, el enfoque que sobre la educación popular propone Paulo Freire no fue un tema central de discusión. Los presentes parecían haber avanzado intelectualmente más allá del supuesto, moderadamente condescendiente, de la falsa conciencia presente tras los primeros trabajos de Freire así como del trabajo de muchos de sus discípulos que han desarrollado un estilo propio. En realidad, la discusión trascendió, con mucho, un debate limitado a algún método específico.

4. A pesar del lugar en que se llevó a cabo la reunión, de la presencia de sacerdotes y ex-sacerdotes, del compromiso de la Iglesia con la educación popular y de la influencia histórica de la Iglesia latinoamericana en la estructura social y los valores humanistas, la Iglesia y religión fueron muy poco analizadas. El estudio mexicano incluía la influencia de la Iglesia como una de las áreas que merecía prioridad en estudios futuros. La omisión parece reflejar, por una parte, la poca importancia que le atribuyen los intelectuales laicos y, por otra, el deseo de las personas relacionadas con la Iglesia de no sobredimensionar el papel de esta institución.

5. Los artículos preparados para el encuentro aportaron contribuciones excelentes al proceso de sistematizar los resultados y métodos de la educación popular. Sin embargo, aún queda mucho por hacer. La discusión en el encuentro no avanzó más allá de lo expuesto en dichos documentos.

6. En el encuentro no hubo ningún intento explícito por identificar áreas futuras de investigación aún cuando éste era uno de los resultados esperados. Sin embargo, de la discusión y o artículos se pueden deducir varias de ellas. Existen, por ejemplo, serios vacíos en la educación popular de trabajadores urbanos. Hay mucho que sondear en los sistemas y estructuras del conocimiento popular. Se debe analizar el rol de la religión y la Iglesia en la educación popular. Se debe prestar atención a los roles competitivos y a los diferentes compromisos de los « agentes» de educación popular.

7. De los resultados del encuentro se pueden obtener pocos elementos que sirvan como guías de acción.

8. No se atribuyó mucha importancia al debate sobre la «pedagogía» de la educación popular.

9. Durante la discusión sobre los costos de experiencias específicas de educación popular éstos no estaban en tabla, tocándose apenas al debatir sobre procesos de evaluación. Esta carencia refleja una cierta aversión a conceptualizar los proyectos en términos de eficiencia porque hacerlo distorsiona el pensamiento y contradice el sentido de la educación popular. Puede que esto sea así, pero aunque la eficiencia no sea un objetivo, todas las experiencias tienen costos monetarios y no-monetarios. La contradicción existe y debe ser enfrentada. Puede que lo que se requiera sea una nueva terminología que permita la discusión de los costos aun cuando se reconozca que el « testimonio» es más importante que la « eficiencia».

10. A pesar de que el propósito fundamental de mucho de lo que se llama educación popular es « construir un poder popular», las diferentes perspectivas de los allí presentes hacían difícil clarificar el concepto de poder popular o proyectar el camino hacia su realización.

11. Debo concluir señalando que estas notas son una apreciación personal sobre el encuentro. No es, de modo alguno, una apreciación objetiva, pero creo que recoge el espíritu de la reunión. Como tal, espero que provocará mayor discusión y nuevas reflexiones.

## APENDICES

### Apéndice 1

Convocatoria: Teoría y Práctica de la Educación Popular.  
Antecedentes para un Debate

### Apéndice 2

Lista de Documentos de Apoyo

### Apéndice 3

Participantes en el Taller sobre la Teoría y la Práctica de la Educación Popular, Punta de Tralca, Chile, 1982

## APENDICE 1

### CONVOCATORIA: TEORIA Y PRACTICA DE LA EDUCACION POPULAR. ANTECEDENTES PARA UN DEBATE

(Documento preparado por Marcela Gajardo)

#### 1. *Palabras previas*

La educación popular y la investigación participativa son dos de los temas en torno de los cuales se viene desarrollando un programa de estudios patrocinado por el International Development Research Centre (IDRC) y la Fundación Ford. En estas temáticas se inscriben, también, los esfuerzos que investigadores y educadores vienen desplegando en términos de aportar a la sistematización y evaluación de la experiencia acumulada y contribuir tanto al avance teórico como a la búsqueda de alternativas metodológicas que permitan una mejor comprensión de un problema a la vez complejo y rico en su evolución y contenidos.

Conscientes de lo avanzado hasta ahora en la teoría y la práctica de la educación con sectores populares, de los problemas aún presentes en ella y de la necesidad de una mayor comunicación entre quienes se encuentran en este campo de trabajo y estudio, hemos pensado en propiciar un debate conducente a profundizar en el significado y alcances de esta actividad, reflexionar en torno de las interrogantes teóricas y metodológicas que ésta genera y definir algunas áreas de investigación conducentes al desarrollo de proyectos y actividades que hagan posible un estudio comprensivo y coherente de este tema.

Concordante con lo anterior, y como resultado de los diversos trabajos que conforman el programa de estudios indicado, se ha propuesto concentrar el debate en torno de cuatro áreas de problemas, a saber: a) la sistematización y clasificación de experiencias de educación popular e investigación-acción o investigación participativa; b) la identificación de las teorías de cambio social que subyacen a los proyectos de investigación y educación con sectores populares; c) los supuestos teóricos y derivaciones prácticas de los métodos y medios utilizados en esta actividad; y d) el examen de los enfoques evaluativos aplicados para verificar el impacto y los alcances de estas experiencias.

E1 bosquejo que se entrega a continuación intenta definir en términos amplios y más bien generales, un marco analítico y organizativo que permite integrar los estudios existentes y elaborar un temario de debate . Se pretende asimismo, explicitar algunas de nuestras interrogantes sobre los alcances y perspectivas de esta actividad, dar cuenta de lo que estamos entendiendo por educación popular y delimitar las diversas manifestaciones que vemos en esta idea. Con ello pretendemos iniciar un diálogo que culmine en un encuentro sobre el tema. Las preguntas finales y consecuentemente el temario de discusión, deben ser producto de un trabajo colectivo, circulamos este documento con el propósito de recoger sugerencias y puntos de vista que contribuyan a una mayor precisión conceptual, a delimitar los enfoques del problema y precisar las preguntas del encuentro.

## *2. Introducción*

La educación popular viene apareciendo como una de las áreas de trabajo de un sector significativo de educadores, investigadores y, en general, de la mayoría de los organismos no-gubernamentales de investigación y desarrollo educativo en América Latina. Si nos remitimos a la experiencia acumulada, puede constatarse una proliferación creciente y hasta cierto punto dispersa, de proyectos que ubican a la educación e investigación educativa como componentes de procesos más amplios orientados a satisfacer los intereses y necesidades de los sectores populares, incrementar su capacidad de movimiento y participación y apoyar el fortalecimiento de sus organizaciones.

Dentro de este marco general se pueden encontrar proyectos de educación popular vinculados al desarrollo comunitario, a la educación de adultos en general, a la capacitación sindical, a programas de salud y activación cultural e incluso a programas regulares de enseñanza ubicados en la perspectiva de modificar la práctica docente y las relaciones educador-educando al interior de los sistemas tradicionales de educación formal. Aún cuando en tales proyectos coexisten conceptos y orientaciones diversas, éstos comparten, casi en su totalidad, una visión crítica frente al estilo de desarrollo capitalista y dependiente que caracteriza a la mayoría de las sociedades latinoamericanas. Sobre la base de tal visión, dichos proyectos generalmente se postulan con el objetivo, implícito o explícito, de transformar el factor educativo en componente e instrumento de un estilo de desarrollo alternativo sustentado en una distribución equitativa de los bienes y beneficios sociales y en la incorporación efectiva de los grupos postergados a los diversos niveles de decisión social. La toma de deci-

siones en la esfera productiva, el acceso al poder y a la cultura son algunos de los aspectos determinantes de los valores presentes en los procesos de educación popular y aquellos conocidos bajo la denominación de investigación acción e investigación participativa. Para ambas prácticas acción y reflexión no son sino momentos de un mismo proceso de aprendizaje colectivo actualizados en una pedagogía que, al investigar y tematizar con los sectores populares, se asume y define como acción transformadora, insertándose en estrategias determinadas de cambio social.

Lo anterior puede ilustrarse con la evolución que han tenido estas actividades. Durante muchos años, y en particular durante la década de los 60, los supuestos subyacentes a los procesos educativos con sectores populares se relacionaron estrechamente con los fundamentos teóricos de la denominada teoría de la marginalidad. Así, se destacaban los vacíos educativos de grupos importantes de la población como consecuencia del « atraso » de ciertos sectores en relación con otros más « modernos » y desarrollados. Los programas educativos, entre ellos, las campañas de alfabetización, los programas de educación de adultos y aquellos vinculados al desarrollo comunitario, fueron los instrumentos utilizados con mayor frecuencia para incorporar a los sectores populares a la vida nacional y adaptarlos a las condiciones que imponían los requerimientos de la modernización social en las sociedades latinoamericanas. El debate generado en torno de estos puntos y estudios realizados durante estas décadas, demostró que la situación de marginalidad, y consecuentemente de pobreza, vivida por algunos grupos, no era de manera alguna consecuencia de « atrasos » o vacíos sino producto directo del modelo de desarrollo vigente en estas sociedades. La marginalidad social pasó a entenderse, entonces, como una forma de inserción de los sectores populares en la sociedad, siendo su participación limitada, discontinua, escasamente estructurada y altamente conflictiva.

Al avanzar la década de los 60 se abrieron canales de participación social y se fortalecieron grandemente las organizaciones populares. Del mismo modo surgieron nuevos enfoques sobre los procesos educativos y los instrumentos más adecuados para apoyar procesos participatorios. Entre ellos, cabe señalar como determinante de la práctica en este período a la concepción conscientizadora de la educación y las corrientes liberadoras y sociopolíticas a que ésta dio origen. La educación, fuera ésta concebida como programa de desarrollo comunitario, y en general el conjunto de actividades de educación de adultos desarrolladas al margen del aparato de educación formal, pasaron a ubicarse en la perspectiva del poder. Numerosos grupos pasaron a asumirla,

entonces, como un proceso de acción cultural que, inserto en esquemas de transformación estructural, perseguían incorporar efectivamente a los sectores menos privilegiados a la producción, al consumo y a la vida social y política.

De este modo empezaron a coexistir programas educativos con connotaciones diversas dependiendo del contexto social en el que se insertan y de los grupos que los impulsan. En muchos casos estas experiencias han nacido y se mantienen al amparo del aparato estatal. En otros se han generado a partir de la iniciativa de las iglesias, grupos de inspiración cristiana y organismos no-gubernamentales de carácter independiente. Así, aún cuando se han mantenido en común los actores del proceso, el origen y ubicación de estos programas ha condicionado tanto la orientación general como las funciones de esta práctica. En la actualidad y como elementos hasta cierto punto polarizados, se pueden ubicar tendencias diversas e incluso contrapuestas. Por una parte, existen los programas estatales de educación con sectores populares que visualizan estas actividades como un factor de integración decisivo en la tarea de apoyar procesos de desarrollo económico-social en el marco de las estructuras vigentes. Otros, se ubican en una perspectiva de cambio estructural proyectándose como un tipo de educación que, respondiendo a los intereses y necesidades de las clases populares se orientan hacia la transformación del orden existente y al establecimiento de un nuevo sistema de relaciones sociales. En una posición intermedia se ubican aquellas concepciones que visualizan a la práctica de educación popular como un conjunto de esfuerzos sistemáticos dirigidos a ubicar las estrategias de desarrollo existentes en una perspectiva de satisfacer necesidades autodeterminadas por los sectores populares y sus organizaciones de base. Dicha posición supone la reformulación de las relaciones de poder con el surgimiento de una organización popular autónoma y del establecimiento de nuevas formas de relación entre éstas y el aparato de Estado, confrontándose así dos fuerzas principales: un poder central representado por los organismos oficiales y un poder de base que emerge en la búsqueda de nuevas modalidades de expresión.

Ahora bien, estas orientaciones no surgen por azar. Visualizadas como procesos podría decirse que son expresión de las particulares circunstancias históricas por las que han atravesado las sociedades latinoamericanas siendo, a la vez, portadoras de lineamientos alternativos de acción en el campo de la educación y cultura. Aun cuando sus orígenes pueden remontarse al propio surgimiento del movimiento obrero y popular, lo cierto es que este tipo de educación empieza a adquirir fuerza especial al explicitar su función social postulándose como un instrumento de apoyo en la formación y desarrollo de la

capacidad organizacional de aquellos grupos sociales que comparten una situación de pobreza y dominio. En este sentido se señala que lo central de esta modalidad de trabajo educativo, al igual que los proyectos de participación popular, no se relaciona tanto con cuestiones pedagógicas o propiamente educativas, sino con el poder ejercido por unas personas sobre otras, por unas clases sobre otras. Ello puede explicar el por qué la educación popular, sustentándose en la realidad de sociedades estratificadas, concentradoras y excluyentes, postula como función y tarea del trabajo educativo el fortalecimiento de aquellos grupos y sectores que desarrollan intentos sistemáticos por lograr una redistribución del control de los recursos y del poder en favor de aquellos que viven de su propio trabajo productivo. Se aclara esto para los propósitos de enmarcar el debate y definir los enfoques y áreas prioritarias del análisis evitando evadir la cuestión central del poder que aparece, en un número importante de los escritos existentes, como núcleo y motor de esta modalidad de trabajo educativo.

Explicitar esta dimensión de la educación popular permite aproximar algunos alcances respecto de las dimensiones pedagógicas de esta práctica. En ella, la acción y reflexión se conciben como procesos actualizados a través de metodologías participativas que propician el desarrollo de una capacidad crítica y una mejor comprensión de los mecanismos de funcionamiento de la sociedad y del papel que las organizaciones tienen en las formas posibles de inserción de ella. De ahí también el énfasis en supeditar el factor educativo al desarrollo, transformación y/o creación de organizaciones de base y, a la que algunos autores denominan como la transformación del pueblo en un sujeto político. Teniendo en estos aspectos sus objetivos prioritarios, los programas de educación popular propugnan, también, por un aumento de los niveles educativos y por el mejoramiento de las condiciones de vida y de trabajo de los sectores postergados, por vías del aprovechamiento de los recursos disponibles y de potencial disponibilidad, tomando en cuenta para su desarrollo los siguientes elementos:

a. sustentarse para su realización tanto en el tipo de actividades en que se desempeñan los participantes, grupos o comunidades, como en su nivel y experiencia organizacional, sus normas y valores, adaptando las metodologías de trabajo a esta realidad y a las necesidades más inmediatas de los sectores populares;

b. promover la participación activa de los sectores populares en la gestión y desarrollo de los procesos educativos, formales y no-formales, utilizando el

factor investigación como un instrumento para develar su propia realidad y desarrollar la capacidad de identificar las habilidades y/o conocimientos que precisan adquirir para el logro de los objetivos propuestos para uno o más cursos de acción;

c. posibilitar la paulatina transferencia de los proyectos y, consecuentemente, de la información y conocimientos a los participantes y sus organizaciones a fin de que estas últimas determinen nuevas metas a cumplir y los medios y métodos adecuados para lograrlas, y

d. posibilitar que la práctica educativa y los procesos de investigación implícitos en ella sean conducidos por elementos de las organizaciones y/o grupos comunitarios apoyando e incentivando su organización y dejando bajo su responsabilidad aquellas decisiones que se refieren al desarrollo de la misma.

Los antecedentes presentados en los apartados anteriores son los que hacen de la educación popular una temática interesante de estudio y debate. Históricamente, y sobre la base de los elementos presentes en ella, se puede postular que la educación popular se perfila más que como un modelo o idea, como un proceso que, enraizado en la realidad de los sectores populares, intenta llevar a la práctica una concepción educativa sustentada en principios de transformación social. Concebida como un proceso de acción cultural, y a pesar de que no logra aún dar cuenta de sus alcances y perspectivas, representa una forma de responder al desafío de un trabajo educativo basado en un enfoque sociopolítico de la educación y la creación cultural. Profundizar en sus logros y vacíos, sus límites y posibilidades, es la tarea que requerimos del debate y del encuentro al que se hará referencia con posterioridad.

### *3. Algunos problemas presentes en la educación popular*

En este conjunto de dimensiones teórico-metodológicas de la educación popular se van configurando las interrogantes relacionadas con la función social de los procesos de educación popular, el papel que ésta juega en contextos diversos y las características que asume según los grupos que la impulsan. Interrogantes que se relacionan con la visión de la sociedad en que se sustentan los proyectos de educación popular y las concepciones de cambio subyacentes en ellos.

Interrogantes relacionadas con las posibilidades y limitaciones de la educación en su contribución a superar problemas socioeconómicos, su vinculación con otros procesos que tienen lugar en la sociedad y las funciones que ésta asume cuando se inscribe como componente de políticas nacionales desarrolladas desde el ámbito del aparato estatal. Plantearse tal problema necesariamente implica analizar, también, el papel de la educación popular cuando se le entiende como el conjunto de proyectos o programas propuestos y ejecutados por organismos no-gubernamentales de promoción y desarrollo social y, sobre todo, el significado que ésta adquiere cuando es asumida por el movimiento popular y sus organizaciones.

Estas dimensiones de la educación popular condicionan a la mayoría de los problemas presentes en ella. Y con ellos se comprueba que, a pesar de existir un relativo consenso entre quienes implementan proyectos conducentes a validar en la práctica la relevancia que la producción y comunicación de conocimientos tiene para los sectores menos privilegiados, es poco lo que se conoce aún sobre los supuestos que subyacen a los procesos de educación popular e investigación participativa. Poco es lo que se conoce sobre su papel en la tarea de apoyar el desarrollo de una capacidad de comunicación y reflexión crítica sobre procesos y relaciones sociales. Poco, también, lo que se conoce sobre sus funciones, en general, y aún menos lo que se sabe sobre su contribución al fortalecimiento y emergencia de nuevas formas de organización popular. Recuentos recientes sobre lo avanzado en el campo, coinciden en señalar como uno de los problemas más relevantes de esta actividad, la falta de sistematización de experiencias y la escasez de trabajos que dan cuenta de los avances teóricos y de los resultados de la práctica educativa con sectores populares. En general, se reconoce que tanto la educación popular como la búsqueda de alternativas metodológicas en el terreno de la investigación han crecido sin teoría. o, al menos, sin explicitar las estrategias de cambio que las subyacen y que permiten vincular la contribución de estos procesos a otros más amplios de transformación social, política y económica. A la dispersión de experiencias vacíos teóricos e imprecisión conceptual presentes en muchas de estas actividades, se suma su desvinculación frecuente al resto de las prácticas sociales que ocurren en una sociedad y aquellos problemas que derivan de la práctica pedagógica misma.

En la actualidad se reconoce que los problemas de contexto y el condicionamiento impuesto por estilos autoritarios de relación entre educadores y educandos hacen muchas veces difícil la implementación de estrategias metodológicas que, mediante la combinación flexible de métodos y medios,

persiguen establecer una relación de sujetos a lo largo de una práctica pedagógica que se entiende como una acción dialógica, participante y conscientizadora.

Lo anterior con respecto a algunos problemas presentes en la educación con sectores populares. A éstos se hace necesario agregar otra serie de problemas que surgen cuando se intenta reflexionar y aproximar algunas consideraciones sobre la función que juega la investigación social y los procesos evaluativos en la génesis y desarrollo de tales proyectos y el papel de los actores en las fases de diagnóstico y evaluación de estas actividades. Reflexión que se vincula con dos dimensiones particulares. Por una parte, con la búsqueda de enfoques de investigación y evaluación que permitan dar cuenta del significado que tienen estos procesos en la modificación de percepciones y comportamientos de los sectores populares frente a su propia realidad. Por otra, con la preocupación que existe respecto de la verificación de los efectos que tienen estas actividades en el mejoramiento de las condiciones de vida y de trabajo de los sectores populares y la necesidad de establecer definiciones, pautas y criterios de evaluación, que permitan determinar el significado e impacto de esta práctica educativa. Esta preocupación queda de manifiesto en la búsqueda de enfoques y metodologías que permitan una aproximación más precisa a la verificación del éxito o fracaso de determinadas experiencias y estrategias metodológicas. Experiencias cuyos objetivos son difícilmente mensurables en tanto requieren, para su satisfacción, de la puesta en marcha de una multiplicidad de procesos sociales, políticos y económicos. Experiencias cuyas dimensiones más específicas, relacionadas con la adquisición de conocimiento y destrezas que posibilitan una mayor participación de los sectores populares en la vida social y productiva (i.e. alfabetización, capacitación para el trabajo), adquieren connotaciones diversas al ubicarse en una perspectiva de cambio que difícilmente puede medirse con criterios tradicionales de evaluación. Esta búsqueda de enfoques y alternativas metodológicas intenta superar las limitaciones que frente a estos procesos presentan los enfoques de investigación tradicional. En la práctica, éstos se han demostrado incapaces de penetrar en la lógica de proyectos educativos que se ubican en una perspectiva de cambio social y cuyo impacto debe considerar, junto a otros factores, las modificaciones producidas en la percepción y el comportamiento de aquellos grupos que han sido mantenidos al margen del poder y la cultura. Si bien se han logrado algunos avances en este campo, es mucho lo que queda aún por avanzar en lo concerniente a la definición de estrategias de evaluación que, considerando la participación de los actores, puedan dar cuenta de la red de interpelaciones que determinan el éxito o fracaso de un proyecto educativo

o de una investigación participativa. De ahí que tanto las opciones teóricas previas a la formulación del problema, variables a estudiar y técnicas a utilizar, constituyan temas relevantes de debate y reflexión. Por ello, junto a los problemas que se suman en torno de la teoría y la práctica de la educación popular, referidas tanto a la sistematización de experiencias como a los aspectos problemáticos que presenta la utilización de metodologías participativas y medios no convencionales en el área educativa, se propone, en función del análisis de experiencias concretas, debatir sobre la utilidad de la investigación social, en general, y evaluativa, en particular, como parte de la tarea de contribuir a la resolución de los problemas que entraña la participación popular y de elevar los niveles de conciencia social y política de aquellos sectores que se ubican en los tramos más bajos de la estructura social y ocupacional.

#### *4. Encuentro/taller sobre la teoría y la práctica de la educación popular*

##### *4.1. Objetivos del Encuentro:*

Con el fin de aproximar respuestas a los problemas reseñados en puntos anteriores y a los que surgirán de otros aportes, se propone compartir los avances y resultados de los trabajos que conforman el programa de estudios ya indicado, en un encuentro/ taller que reúna a educadores e investigadores ocupados en este campo de actividad. Esto con los objetivos siguientes:

a. analizar la situación actual y perspectivas de la educación popular e investigación participativa y avanzar en la sistematización y clasificación de estas experiencias;

b. examinar y avanzar en la explicitación de las teorías y/o estrategias de cambio que subyacen a los procesos de investigación y educación con sectores populares;

c. examinar la conceptualización de la relación pedagógica en las prácticas de educación popular así como las estrategias metodológicas, métodos y técnicas, que derivan de las concepciones existentes;

d. examinar los enfoques utilizados para evaluar programas educativos con sectores populares y debatir sobre los aportes de la evaluación a la práctica de la educación popular.

Adicional al logro de los anteriores objetivos, se espera que los aportes derivados de los estudios en curso y aquellos antecedentes que se generen como resultado del debate permitan:

a. identificar algunas áreas de investigación conducentes al desarrollo de proyectos y actividades que posibiliten el estudio comprensivo de los problemas más relevantes en este campo de actividad.

b. proporcionar antecedentes que permitan a educadores, planificadores e investigadores priorizar cursos de acción sobre la base de información sistemática y actualizada de las experiencias existentes en el campo de la educación popular;

c. establecer mecanismos de comunicación e intercambio de experiencias entre educadores e investigadores ocupados en el desarrollo de proyectos educativos con sectores populares;

d. elaborar un informe dando cuenta de la situación actual y perspectivas de la educación popular en América Latina, la experiencia acumulada en lo concerniente a metodologías y métodos de trabajo en este campo, investigaciones y evaluaciones realizadas en torno de estos proyectos y aquellos aportes teóricos y metodológicos que deriven del debate y permitan, en aproximaciones sucesivas, avanzar en la comprensión y desarrollo de estas actividades.

## *4.2 Perspectivas de análisis y propuesta de temario*

### *4.2.1. Perspectiva de análisis*

Para avanzar en los objetivos propuestos y alcanzar los resultados perseguidos, se propone centrar el debate en torno de los problemas que plantea la educación popular cuando se le ubica en la perspectiva de contribuir a apoyar procesos de transformación social. En este contexto, se entienden como sujetos de esta acción a aquellos grupos que, por efectos de la desigual distribu-

ción de los bienes de una sociedad, se encuentran al margen de los beneficios del trabajo, del poder social y de la creación cultural.

En la perspectiva de intentar responder, a nivel conceptual o teórico, aquellas interrogantes que derivan de la práctica de la educación popular, se propone entender dicha actividad en una doble perspectiva:

a. la educación popular como un proceso que, vinculado a las prácticas sociales desarrolladas por el movimiento popular, persigue apoyar las acciones de transformación social, económica y política que posibiliten la efectiva participación de los grupos postergados en los beneficios del trabajo, el poder y la creación cultural;

b. la educación popular como instrumento orientado a apoyar el surgimiento de una identidad colectiva, propiciar el aumento de la capacidad organizativa de los sectores populares y posibilitar la adquisición de conocimientos y destrezas para un mejor aprovechamiento de los recursos disponibles y los de potencial disponibilidad.

En el marco de estos lineamientos, amplios y generales, se propone abordar la situación actual y perspectivas de la educación popular e investigación participativa en América Latina considerándolos en las siguientes dimensiones:

a. como componentes de políticas nacionales de desarrollo, con especial énfasis en la acción del Estado, sus límites y posibilidades;

b. como componente de políticas propuestas y ejecutadas por organismos no-gubernamentales, con énfasis tanto en el papel de las iglesias, organismos y grupos de inspiración cristiana, como en el papel que juegan los centros privados de investigación y experimentación educativa;

c. como componentes de políticas diseñadas y ejecutadas por los sectores populares, con énfasis en el papel de las organizaciones representativas de estos grupos;

d. como instancias de encuentro, confrontación y coordinación de experiencias participativas en el campo de la educación e investigación educativa.

El conjunto de interrogantes a abordar en cada una de estas dimensiones se reseña en el punto seis de este documento donde se incluyen los términos de referencia de los documentos de apoyo al Encuentro. Allí se indican, también, la extensión requerida de los documentos y mecanismos de circulación.

#### *4.2.2. Precisión del entorno*

Respecto del entorno en el cual centrar el debate, se propone priorizar las situaciones y problemas referidos al medio rural, en general, y campesino en particular. Esto, en tanto los programas a los que se hace referencia han prestado una atención preferencial a estos grupos de la población ubicados entre los más pobres y desorganizados de la sociedad. Muchos de los proyectos educativos desarrollados en este sector se han orientado a apoyar el surgimiento de organizaciones campesinas e incentivar una mayor participación de estos grupos en las distintas esferas de decisión social. Al mismo tiempo, es en este sector donde se puede identificar el mayor número de conflictos y contradicciones verificándose, también, un número significativo de acciones colectivas en defensa de los intereses campesinos y de movilizaciones tendientes a pensionar por programas y medidas gubernamentales que mejoren las condiciones de vida y de trabajo de dichos grupos. Por último, es en este sector donde se han impulsado procesos de reforma agraria que, con dimensiones y características distintas, han requerido de la participación campesina para el logro de sus objetivos.

El énfasis de estos grupos, sin embargo, no es obstáculo para plantearse críticamente frente al hecho de que los proyectos de educación popular hayan venido priorizando un trabajo con los sectores más atrasados y, por ende, menos organizados, minimizando el desarrollo de proyectos con otros grupos y sectores con mayor potencial organizativo (i.e. movimiento obrero). En la práctica, ello ha acarreado un conjunto de problemas relacionados con la mitificación que se ha hecho de la educación popular como instrumento movilizados y conscientizador en América Latina. Como problemática general, este tema tan controvertido tampoco debiera quedar fuera del debate.

## 5. *Propuesta de temario para la discusión*

### Tema 1

*Hacia una sistematización de experiencias de educación popular.* Se propone en este tema debatir sobre los conceptos utilizados para definir las acciones educativas con sectores populares e intentar la definición de pautas y criterios que permitan la construcción de una tipología para facilitar su clasificación. Dichos criterios deberán considerar no sólo las experiencias existentes sino, también, la ubicación histórica de las mismas y el conjunto de transformaciones sociales que las enmarcan.

#### *Documentos de referencia:*

- Estilos de desarrollo, educación y participación popular en América Latina.
- Movimientos sociales, cambio agrario y educación popular. Alcances y perspectivas.
- Hacia una sistematización y clasificación de experiencias de educación popular. Antecedentes para el debate.

### Tema 2

*Estrategias de cambio y educación popular.* La escasa información disponible y los vacíos teóricos presentes en la educación popular no permiten dar cuenta de las diversas manifestaciones que presenta este fenómeno y de las teorías de cambio que subyacen a estos procesos. De ahí que en este tema se proponga avanzar en la determinación de las teorías subyacentes a las prácticas en este campo, las implicancias ideológicas de las conceptualizaciones existentes y las diversas que presenta esta actividad.

#### *Documentos de referencia:*

- Teorías de cambio y procesos de educación no-formal en el medio rural. Consideraciones en torno del caso mexicano.

- Los organismos no-gubernamentales y la educación popular, la experiencia acumulada por los programas de educación radiofónica.
- Los programas de educación popular en el contexto de organismos estatales. Consideraciones en torno del caso colombiano.
- Los programas de educación popular como estrategia de encuentro y confrontación.
- Investigación-acción e investigación participativa en América Latina. Situación actual y perspectiva.

### Tema 3

*La dimensión pedagógica de la educación popular.* Se propone en este tema profundizar en las estrategias metodológicas, métodos y técnicas utilizados en la educación popular. Se propone, asimismo, debatir sobre el papel que juegan los medios no-convencionales de comunicación en la educación con sectores populares.

#### *Documentos de referencia:*

- Estado del arte sobre la conceptualización de la relación pedagógica en la educación con sectores populares.
- El uso de los medios no convencionales en los procesos de educación popular. Consideraciones teórico-prácticas.
- Estructuras de producción y reproducción del saber popular.

### Tema 4

*La evaluación en los procesos de educación popular.* Sobre la base de proyectos específicos y esquemas de evaluación, se propone debatir en torno de las dimensiones de la utilidad de la evaluación y de las diversas estrategias evaluativas. El intento será determinar, sobre la base de experiencias concretas, cuáles de estas estrategias se adecuan mejor a las características y dimensiones de los programas de educación popular. Interesa, particularmente,

aproximarse a aquellos enfoques que visualizan el esfuerzo evaluativo como una instancia de encuentro y aprendizaje y debatir sobre la manera más apropiada de difundir los hallazgos de una evaluación.

*Documentos de referencia:*

- Los diseños de investigación evaluativa en los procesos de educación popular.
- Los procesos de evaluación en la educación radiofónica. La experiencia de ACPO.
- El enfoque iluminativo en los procesos de evaluación. El caso del proyecto padres-hijos.

El análisis de los problemas específicos de la teoría y la práctica de la educación popular se sustentará en el conjunto de documentos enunciados en el apartado anterior. Como norma general se propone que dichos documentos entreguen tanto elementos de diagnóstico como proyecciones críticas. Esto es, no se trata de centrar el análisis en el intercambio de experiencias particulares sino, sobre la base de la experiencia acumulada, formular un conjunto de problemas y plantear interrogantes que permitan situar el debate, buscar respuestas y formular nuevas preguntas. Los documentos no deberán exceder de 35 páginas y, a fin de facilitar el debate, deberán circular con anterioridad a la reunión.

Junto a los documentos base arriba reseñados, se distribuirán, en los meses previos a la reunión, algunos materiales producidos por diversos autores que avanzan en el análisis del problema, sea en términos macro-sociales o en términos de tocar en profundidad alguno de los focos de interés.

## APENDICE 2

### DOCUMENTOS DE APOYO UTILIZADOS EN EL TALLER SOBRE LA TEORIA Y LA PRACTICA DE LA EDUCACION POPULAR

Además de los artículos incluidos en este volumen, se utilizaron los siguientes textos como material de apoyo al debate:

AZCUETA, Miguel. *La institucionalización de la educación: neutralizando la educación popular*. Centro de Comunicación Popular de Villa El Salvador, mimeo, 1982.

BARRERA, Manuel. *Una experiencia de investigación participativa con dirigentes sindicales*. Documento de trabajo del Centro de Estudios Socio-Económicos (CES), mimeo, 1981.

CARIOLA, Patricio. «Educación y participación social en América Latina». *Separata Socialismo y Participación No. 14*. 1980.

CHATEAU, Jorge. *Proposición de criterios para la evaluación de proyectos de acción social*. Documento de Trabajo FLACSO, 1982.

EDWARDS, Verónica. *Nuevas condiciones de la educación popular bajo regímenes autoritarios*. PIIE-Estudios, mimeo, 1983.

FALS BORDA, Orlando. *La ciencia y el pueblo: nueva, reflexiones sobre la investigación-acción*. Tercer Congreso Nacional de Sociología, Bogotá, Colombia, agosto 1980.

FALS BORDA, Orlando. *La nueva conjunción de la educación e investigación popular*. Documento mecanografiado de circulación restringida, preparado para el Proyecto Latinoamericano de Participación Social coordinado por la Organización Internacional del Trabajo (OIT).

GOMEZ DE SOUZA, Luis Alberto. «La participación popular en América Latina». *FAO-Acción Pro-Desarrollo, IFDA-Dossier, No. 24*. 1980.

GAJARDO, Marcela. *Teoría y práctica de la educación popular. Antecedentes para un debate*. Convocatoria del Taller, mimeo, 1982.

TORRES, Guillermo. *Síntesis del estudio de evaluación de ACPO* realizado por Florida State University.

WALKER, Horacio. *Una evaluación para los proyectos de educación popular*. Documento de trabajo, CIDE, 1982.

## APENDICE 3

### PARTICIPANTES EN EL TALLER SOBRE LA TEORIA Y LA PRACTICA DE LA EDUCACION POPULAR. PUNTA DE TRALCA MARZO 29 - ABRIL 1º, 1982

#### 1. *Autores y participantes*

- Miguel Azcueta, profesor, director del Centro de Comunicación Popular de Villa El Salvador, Perú.

- Alberto Alvarado, sociólogo, investigador de Acción Cultural Popular (ACPO), Colombia.

- Manuel Barrera, sociólogo, director del Centro de Estudios Socioeconómicos (CES), Chile.

- Carlos R. Brandao, antropólogo, profesor de la Universidad de Campinas (UNICAMP), Brasil.

- Félix Cadena, educador, investigador del Centro de Estudios Económicos y Sociales para el Tercer Mundo (CEESTEM), México.

- Patricia Castaño, becaria del Centro Internacional de Investigación para el Desarrollo (CIID), Colombia.

- Eduardo Contreras, especialista en Comunicaciones, investigador del Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina (CIESPAL), Ecuador.

- Jorge Chateau, sociólogo, investigador de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Chile.

- Verónica Edwards, educadora, investigadora del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), Chile.

- Enzo Faletto, sociólogo, investigador de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Chile.

- Orlando Fals Borda, sociólogo, director de Editorial Punta de Lanza, Colombia.

- Elizabeth Fox, representante del Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (CIID), Argentina.

- Marcela Gajardo, educadora, investigadora asociada de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Chile.

- Juan Eduardo García Huidobro, educador, investigador del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), Chile.

- Isabel Hernández, educadora, directora de Artes y Ciencias, Argentina.

- Pablo Latapí, educador, director de Prospectiva Universitaria, México.

- Alfonso Lizarzaburu, sociólogo, profesor de la Universidad de Lima, Perú.

- Gabriela López, educadora, investigadora del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), Chile.

- Robert G. Myers, representante de la Fundación Ford, USA.

- Jaime Ramírez, profesor, Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), Colombia.

- Nelly Stromquist, representante del Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (CIID), Canadá.

- William S. Saint, representante de la Fundación Ford, Perú.

- Liliana Vaccaro, educadora, investigadora del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), Chile.

- Rodrigo Vera, educador, investigador asociado del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), Chile.

- Francisco Vío, sociólogo, investigador del Grupo de Investigaciones Agrarias (GIA), Chile.

- Julio Waiselfisz, sociólogo, profesor de la Universidad Federal de Río Grande do Sul, Brasil.

- Jorge Werthein, coordinador del Area Educación del Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA), Brasil.

## 2. *Observadores*

- Patricio Cariola, educador, director del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), Chile.

- Ton De Witt, investigador, Universidad Nacional de Huamanga, Ayacucho, Perú.

- Vera Gianotten, investigadora, Universidad Nacional de Huamanga, Ayacucho, Perú.