

Decisio

SABERES PARA LA ACCIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS

Educación popular. Editor invitado: Carlos Núñez Hurtado

2 *Carta del editor*

3 **Educación popular: una mirada de conjunto**

Carlos Núñez Hurtado/México

15 **Educación popular y ética**

Fernando Cardenal/Nicaragua

25 **Los desafíos de la educación popular**

Frei Betto/Brasil

32 **Referencias éticas para la educación popular**

Alípio Casali/Brasil

39 **La educación popular en derechos humanos y la construcción del sujeto democrático**

Raúl Leis/Panamá

46 **El método del arco: una forma de hacer educación problematizadora**

Juan Díaz Bordenave/Paraguay

51 **Cuatro ideas obvias para democratizar la comunicación**

Gabriel Kaplún/Uruguay

57 **Escuela de promotoras comunitarias**

Cecilia Fernández Zayas y Ana Luisa Barajas Pérez/México

62 *Abstracts*

64 *Testimonios*

66 *Reseñas bibliográficas*

68 *Eventos*

73 *¿Ahora qué..?*



Decisio

ENERO-ABRIL 2005

NÚMERO 10

Editor general

JM GUTIÉRREZ-VÁZQUEZ

Editor invitado

CARLOS NÚÑEZ

Editora adjunta

CECILIA FERNÁNDEZ

Editoras asistentes

DIANA FRANCO

ESPERANZA MAYO

Diseño de la versión digital

DAVID SERVÍN

VERÓNICA MESA

ARIEL DA SILVA

Investigación de arte

JM GUTIÉRREZ-VÁZQUEZ

Fotografía

CARLOS BLANCO

Diseño

VALENTÍN JUÁREZ

Composición electrónica

ALEJANDRO ACOSTA

Consejo editorial

Rosana Martinelli

ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS

Silvia Schmelkes

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, MÉXICO

Ana Deltoro

INSTITUTO NACIONAL PARA LA EDUCACIÓN DE LOS ADULTOS, MÉXICO

Carlos Zarco

CONSEJO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS DE AMÉRICA LATINA

Jorge Osorio

FONDO DE LAS AMÉRICAS, CHILE

Liliana Francis Turner

ASOCIACIÓN DE PEDAGOGOS DE CUBA

Oficinas editoriales

AV. LÁZARO CÁRDENAS S/N * COL. REVOLUCIÓN * C.P. 61609

PÁTZCUARO, MICHOACÁN, MÉXICO

TEL.: (00 52) 434 34 2 81 82

VERSIÓN DIGITAL: <http://decisio.crefal.edu.mx>

Distribución y suscripciones

GABRIELA ARÉVALO

garevalo@crefal.edu.mx

Corresponsales

SANDRA MARÍN, LA PATAGONIA, ARGENTINA

HUGO JOSÉ SUÁREZ, BOLIVIA

Decisio continúa desarrollando su red de corresponsales en diferentes partes de América Latina. Si usted está interesado en participar puede ponerse en contacto con nosotros, nos interesa su opinión y participación, escríbanos: jmgv@crefal.edu.mx, emayo@crefal.edu.mx, cfernandez@crefal.edu.mx

*

Precio por ejemplar: \$ 30.00, US \$ 3.00

www.crefal.edu.mx

ISSN 1665-7446

Decisio SABERES PARA LA ACCIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS. Revista cuatrimestral, enero-abril 2005. Editor responsable: Humberto Salazar Herrera. Número de Certificado de Reserva otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor: 04-2002-070317064500-102. Número de Certificado de Licitud de Título: 12153. Número de Certificado de Licitud de Contenido: 8806. Domicilio de la publicación: Lázaro Cárdenas s/n, Quinta Eréndira, Col. Revolución. Pátzcuaro, Mich., CP 61609. Distribuidor: MEXPOST.

Impreso en México

Carta del editor

Como usted ya habrá percibido, avisado lector, después de tres años hemos decidido introducir algunos cambios en el diseño y el contenido de **Decisio**. Para ello hemos seguido una serie de ideas que habíamos venido discutiendo entre nosotros, los editores; pero también hemos tomado en cuenta los comentarios recibidos de nuestros lectores así como algunas sugerencias de la nueva administración del CREFAL. Mantenemos, sin embargo, el objetivo con el cual nacimos: poner a disposición de los prácticos de la educación de adultos, de manera directa y clara, reflexiones y experiencias provenientes de diversas latitudes y enfoques que nos ayuden a enriquecer nuestro quehacer dentro del campo que cultivamos.

Además de un manejo más abierto y limpio de los espacios, hemos incluido nuevos elementos y nuevas secciones, tanto en la versión impresa como en la digital: testimonios, para dar voz menos formal a quienes intervienen en la educación de adultos, ya se trate de educadores, alumnos, promotores, facilitadores, investigadores, escritores o administradores; breves datos biográficos de los autores, con el fin de propiciar una mayor comunicación entre colaboradores y lectores; *abstracts*, para facilitar el acceso al contenido de nuestra revista de quienes no manejan el español; un poco más de humor, del que siempre estamos tan urgidos; y la reproducción de la obra de arte de la carátula como una tarjeta coleccionable.

Esperamos seguir contando con los comentarios de nuestros lectores para continuar en este proceso de desarrollo, ya que **Decisio** es una revista que está viva y, por lo tanto, madura y cambia.

Para este número, dedicado a la educación popular, contamos con aportes de algunos de los pensadores más importantes en el desarrollo del campo. En su conjunto, abordan tanto las raíces como los actuales retos, internos y externos, que la corriente en cuestión enfrenta. El artículo introductorio de Carlos Núñez Hurtado nos proporciona una visión general que después enriquecen y diversifican Fernando Cardenal, Frei Betto, Alípio Casali, Raúl Leis, Juan Díaz Bordenave y Gabriel Kaplún. Si bien estos textos se apartan de la estructura y extensión de las colaboraciones recibidas por **Decisio**, dando al presente número un carácter peculiar, el trabajo de Cecilia Fernández Zayas y Ana Luisa Barajas Pérez con que el número termina nos hace retornar al terreno de la experiencia práctica concreta.

Confiamos en que tanto el contenido como las modificaciones editoriales introducidas cuenten con el beneplácito de nuestros lectores.

J.M. Gutiérrez-Vázquez

Educación popular: una mirada de conjunto

Carlos Núñez Hurtado

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE. CÁTEDRA PAULO FREIRE/GUADALAJARA, MÉXICO
carlosn@iteso.mx



Introducción

El número de *Decisio* que está en sus manos aborda, desde diferentes ópticas y temáticas, el amplio y complejo tema genéricamente reconocido como “educación popular”.

Cuenta con colaboraciones que consideramos como un verdadero privilegio. Las aportaciones de Nita Freire, Fernando Cardenal, Frei Betto, Alípio Casali, Raúl Leis, Juan Díaz Bordenave, Gabriel Kaplún, Eduardo Galeano, Cecilia Fernández y Ana Luisa Barajas son de una riqueza práxi-

ca y conceptual que de seguro ayudarán al lector a tener una visión de conjunto sobre el campo de las ideas, prácticas y sujetos en los que trabaja activamente la educación popular en el continente.

Agradeciendo sus generosas colaboraciones me corresponde, en mi calidad de editor invitado para este número, introducir el tema desde una mirada de conjunto basada obviamente, en mi propia apreciación teórico-práctica de lo que es y representa la educación popular hoy día.

Este artículo, siendo original, está basado en otros diversos trabajos de mi propia autoría. Espero que resulte claro y útil.

En consecuencia abordaré brevemente sus antecedentes históricos, lo que es y lo que no es la educación popular, sus principales fundamentos teóricos, sus elementos y componentes éticos, epistemológicos, metodológicos, pedagógicos y didácticos y sus premisas y compromisos sociopolíticos.

Antecedentes históricos

Como “corriente” de pensamiento y acción, la educación popular sólo puede entenderse y conceptualizarse a partir de su propia *praxis*. Por lo tanto, no se trata de dar una definición de ella, sino que más bien corresponde analizar sus componentes y sus diferentes expresiones para así construir las categorías que ayudan a dar cuenta de su naturaleza.

Este proceso “práxico” cuenta con importantes antecedentes relacionados con pedagogos, políticos, actores sociales e incluso próceres de nuestras historias que podríamos reconocer como “precursores” de la educación popular.

Sus planteamientos y propuestas políticas, educativas y pedagógicas son en verdad muy coincidentes con las que sostiene la actual educación popular. Entre aquellos viejos precursores encontramos las ideas de Simón Rodríguez, el maestro de Simón Bolívar, del propio Bolívar, de José Martí, de Félix Varela, de José Carlos Mariátegui, de Sandino, de Lázaro Cárdenas y del Che Guevara, sólo por mencionar a los más connotados. En 1994 el Colectivo de Investigación Educativa “Graciela Bustillos” de Cuba realizó un muy interesante evento llamado “Precursores de la educación popular”. En él se estudiaron justamente los planteamientos y propuestas de los aquí mencionados y otros más. Resulta realmente sorprendente la gran similitud de dichos planteamientos (acotados a su época y circunstancia) con lo que plantea la educación popular.

En Europa, y a pesar de las grandes diferencias contextuales, desde principios del siglo pasado el

movimiento de las escuelas populares (sobre todo en países nórdicos) y el original movimiento de las universidades populares, marcan sin duda referencias importantes de carácter histórico a lo que hoy conocemos modernamente como “educación popular”. Sin embargo, efectivamente se trata sólo de referencias en el sentido histórico, pues más que influir directamente su impacto tuvo que ver con el predominio que ejercieron en muchos de sus precursores “modernos”.

Habría que agregar más actualmente —de una u otra manera— la influencia indudable de las propuestas de pedagogos como Freinet, Vygotsky y Piaget, entre otros.

Pero quien realmente vino a constituirse como el “padre” moderno de esta propuesta teórico-práctica es sin duda el gran pedagogo brasileño Paulo Freire. Nacido en el nordeste brasileño y muerto en 1997, vivió una vida plena de compromiso coherente (que incluso le costó cárcel y destierro durante la dictadura militar de los sesenta en su país) y de una gran producción intelectual. Sus primeras obras *La educación como práctica de la libertad* y *Pedagogía del oprimido*, justamente de dicha década, se han convertido en verdaderos clásicos de la pedagogía moderna y, por supuesto, de la corriente llamada educación popular. A lo largo de su vida Freire nos ofreció muchas más obras, siendo las últimas la *Pedagogía de la esperanza* y la *Pedagogía de la autonomía*. Como obras póstumas, su viuda Ana María Araujo de Freire (Nita) nos ha regalado ya la *Pedagogía de la indignación* y la *Pedagogía de los sueños posibles*.

Desde estos antecedentes podemos ahora encontrar la expresión más actual de la educación popular a partir de la década de los sesenta, época de gran interés e importancia en cuanto a fenómenos sociales, políticos, religiosos y culturales se refiere. Freire escribió las obras mencionadas arriba a finales de dicha década, mismas que influyeron de manera muy significativa en los cada vez más numerosos estudiantes, jóvenes militantes cristianos, intelectuales y religiosos que se volcaron al trabajo sociopolítico de base como consecuencia de fenómenos históricamente significativos que acaecieron en esos años.



El peso del contexto

El triunfo de la revolución cubana marca significativamente los inicios de la década de los sesenta. La situación de pobreza e injusticia generalizada en América Latina hizo que dicho fenómeno atrajera la atención y el interés de muchos militantes sociales, no sólo, o principalmente, para *copiar* el modelo de lucha armada (que sin duda se generó) sino también para buscar compromisos desde el contacto con dicha realidad social y sus actores naturales. Así, surgieron grupos, asociaciones sociales, expresiones religiosas, etc., que buscaban acercarse al pueblo para tratar de generar y/o apoyar sus incipientes manifestaciones de organización.

Preocupados por dicha “mala influencia”, el gobierno de Estados Unidos y sus cómplices nacionales desarrollaron bajo la administración Kennedy la Alianza para el Progreso, estrategia de cooptación de dichas inquietudes mediante el desarrollo de cientos de proyectos de “desarrollo comunitario” (vivienda, servicios básicos, infraestructura, etc.) a lo largo y ancho de nuestra América.

Independientemente de la intención política, la Alianza colocó —de hecho— inquietudes so-

ciales, capital, tecnología y debate en el campo de las políticas públicas, lo cual favoreció, de alguna manera, las inquietudes y compromisos generados en esa década por los fenómenos descritos, entre ellos, muy especialmente, el Concilio Vaticano II.

El Concilio Vaticano II tuvo una gran influencia renovadora a nivel mundial, ya que colocó a muy amplios sectores religiosos y cristianos en general en el camino —entre otras muchas consecuencias— del reencuentro con los pobres del continente. Ello provocó la madurez del pensamiento y la práctica socioreligiosa de lo que se llamó (y se llama) la Teología de la Liberación, expresada en los “Documentos de Medellín” de la Conferencia Episcopal Latinoamericana (CELAM) en 1968.

Coincidentemente con la fecha de Medellín se dieron los movimientos del 68 en el mundo. En México, bien sabemos, con su cuota enorme de sangre y sacrificio, marcó sin duda un parteaguas en la conciencia y la vida política del país.

En estos escenarios realmente complejos aparecieron también construcciones teóricas que pretendían explicar la pobreza del continente. Así encontramos la “teoría de la marginalidad” y su antídoto, la “promoción popular”. Esta última,





producida en Chile por el equipo de Desarrollo Económico y Social para América Latina (DESAL) ofreció, quizá por primera vez, una interpretación histórica y estructural de la pobreza continental. Su impacto fue significativo en el fortalecimiento de los proyectos que en forma incipiente se iniciaban por aquellos años.

Es en este escenario de finales de los sesenta que la obra de Paulo Freire se hizo presente, ofreciendo no sólo aportes teóricos y conceptuales, sino también propuestas metodológicas que sirvieron de asidero a muchos de aquellos que, “concientizados” (según la propuesta freiriana) por los acontecimientos descritos, buscaban aportes que les permitieran concretar sus inquietudes sociales y políticas.

Así se “inició”, en su expresión “moderna”, la corriente de pensamiento y acción llamada educación popular.

Estos y otros fenómenos sociales, así como pensadores e intelectuales comprometidos, impulsaron el despertar de la conciencia de cambio hacia sociedades más justas y más humanas, creando el ambiente y el espacio ético e intelectual que dio origen a esta importante propuesta.

En los setenta el proceso continuó fortaleciendo organizaciones de base, creando organizacio-

nes no gubernamentales (ONG) y ampliando campos de acción. En 1979 el triunfo de la revolución sandinista en Nicaragua marcó una nueva etapa en el desarrollo de la educación popular.

En un continente sometido a regímenes dictatoriales en muchos de sus países, la esperanza del cambio renacía y el carácter tan particular de dicho proceso revolucionario (humanista, participativo, con fuerte presencia cristiana) generó un espacio inédito para el desarrollo de la educación popular. Efectivamente, por primera vez esta corriente era invitada a asumir retos de envergadura nunca antes demandados. Se trataba de asumir, desde sus presupuestos y propuestas, la elaboración de políticas públicas en materia educativa, de vivienda, de salud y de fortalecimiento de las organizaciones sociales, entre otras, a nivel nacional.

Lo vivido, creado y experimentado en ese proceso pronto se proyectó al resto del continente, que a su vez trabajaba por la recuperación y/o profundización de la democracia. Así pues, los ochenta fueron de fortalecimiento y desarrollo de la educación popular. Surgieron y se consolidaron experiencias muy valiosas. Se promovieron y consolidaron redes y articulaciones. Es época de intercambios, de influencias, de avance. A veces con mayor acierto metodológico, otras tantas con in-

tuiciones fundamentales; algunas —incluso— con serias deficiencias, pero la gran mayoría —insisto— se ubican y autodefinen como experiencias de “educación popular”.

Conforme fueron avanzando los años, la capacidad de incidencia de los procesos sociales populares fue aumentando. Nacieron las “coordinadoras”, “los frentes” y las “alianzas” que relacionaron y dimensionaron a muchas de las organizaciones sociales de base, carentes en un principio de proyección política y, por lo tanto, de verdadera capacidad de incidencia en los procesos de transformación que les daban origen ético.

Algunas veces como antecedente, y otras como consecuencia de estos fenómenos, la creación y el desarrollo de múltiples ONG fue también expresión explícita del avance de la educación popular. Éstas se fueron haciendo cargo de las “nuevas temáticas” y de la atención a los “nuevos sujetos” (o “sujetos emergentes”, como se les ha dado también en llamar). Así, el trabajo de la educación popular se empezó a expresar también en la promoción y defensa de los “derechos humanos”, del cuidado del “medio ambiente” o de la problemática “ecológica”, en la educación para la “equidad de género”, en el “tema de la paz”, entre otros; todos estos fenómenos expresaban las nuevas problemáticas, el desarrollo mismo de la conciencia sobre dichas temáticas y el creciente protagonismo de la sociedad civil que colocaba nuevos sujetos antes no existentes o siquiera considerados.

A finales de los ochenta el derrumbe del socialismo histórico, la caída del muro de Berlín y la derrota electoral del sandinismo provocaron fuertes crisis en la educación popular. Los noventa son, en consecuencia, años de desconcierto, de debates sobre la “refundamentación” de la propuesta, de repliegue, de abandono del apoyo financiero internacional, pero también de fuerte impacto y presencia significativa en escenarios antes no abordados, como la incidencia en políticas públicas, en foros internacionales, en la política misma y en la vida académica.

En la actualidad el nuevo siglo ha permitido una etapa de re-encuentro, de nuevas síntesis, de reactivación. Es momento de reconocer la fuerza

acumulada, de lanzar nuevas iniciativas. Es un momento de esperanza y de fuerte proyección.

Qué es y qué no es la educación popular

Es importante reconocer que hay diferentes apreciaciones sobre el tema. Para muchos, la educación popular sólo consiste en la aplicación de determinadas “técnicas” o herramientas didácticas que hacen más ameno y eficiente el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para otros es sinónimo de “educación de adultos”, es decir, de todos aquellos procesos educativos “formales” que se realizan “informalmente”, es decir, fuera del aula, con horarios flexibles, pero que en el fondo son parte de las políticas compensatorias para los déficits del sistema educativo formal y escolarizado. Algunos más la ubican en el terreno de otras modalidades educativas, como educación a distancia, educación especial, etc.

Pero por su propio nombre de “popular”, y porque la mayoría de sus prácticas se realizan justamente con sectores populares, casi todos coinciden en que se trata de prácticas “marginales”, a pequeña escala, dentro de esquemas “informales” y normalmente realizadas con adultos pobres.

Todas y cada una de estas interpretaciones se basan en aspectos que en verdad suelen identificar a muchas de las prácticas concretas de la educación popular y que utilizan o expresan alguno o algunos de los elementos aquí descritos. Pero para mí (y para una gran corriente de educadores y educadoras populares de América Latina), la educación popular es algo mucho más complejo e importante.

Efectivamente, la educación popular constituye una corriente de pensamiento y acción dentro del campo de las ciencias sociales, particularmente de la pedagogía, que trabaja principalmente dentro del gran espectro de lo que conocemos genéricamente como el campo de “lo popular”, y como tal, no puede reducirse a meras “modalidades”, aspectos parciales, métodos, etc.

La educación popular, entonces, es una propuesta teórico-práctica, siempre en construcción



desde cientos de prácticas presentes en muy diversos escenarios de nuestra América (y más allá). Su visión es integral, comprometida social y políticamente. Parte y se sustenta desde una posición ética humanista. Asume una posición epistemológica de carácter dialéctico, rechazando por tanto el viejo, tradicional y todavía “consagrado” marco positivista. En consecuencia, desarrolla una propuesta metodológica, pedagógica y didáctica ba-

favorecen el pensamiento y la acción de los sectores dominantes económica, política, social y culturalmente; un mundo globalizado bajo el modelo neoliberal vigente en el que privan la mentira, el egoísmo, la explotación y, lo que es peor, la asimilación de la desesperanza y la aceptación del orden vigente como algo “normal” y casi connatural al desarrollo de la humanidad. Este es el discurso del “fin de la historia” que después de la

Es la “ética de la vida”, que encuentra una lectura “moral” en nuestro entorno latinoamericano (y mundial), lo que nos lleva a un renovado compromiso en pos de la transformación social

sada en la participación, en el diálogo, en la complementación de distintos saberes. Y todo ello desde y para una opción política que ve el mundo desde la óptica de los marginados y excluidos y que trabaja en función de su liberación.

Como una síntesis que ilustra su concepción, Freire nos dice con respecto a la educación que “como *proceso de conocimiento*, formación *política*, manifestación *ética*, búsqueda de la *belleza*, *capacitación científica y técnica*, la educación *es* práctica indispensable y específica de los seres humanos *en* la historia, como movimiento, como lucha”.

Y esta conceptualización amplia que Freire ofrece para la educación en general cabe muy bien en lo que nosotros entendemos como educación popular, pues él no diferencia su visión de “la educación” de su comprensión de lo que llamamos “educación popular”.

Sus elementos sustantivos

Desarrollaré ahora, brevemente, cada uno de los elementos sustantivos que definen, a mi juicio, a la educación popular.

Su posición ética

Vivimos en un mundo de crecientes injusticias, donde la mentira, la simulación y la componenda

derrota de los modelos socialistas históricos y de la caída del muro de Berlín, se nos ha venido imponiendo como el único válido, el que debe normar y guiar el desarrollo de la humanidad... no importa que para ello tengan que sufrir hambre y miseria cada día más y más hermanos nuestros.

Los contrastes y la injusticia son verdaderamente escandalosos. Baste este dato para ilustrarlo. En 1987 había en todo el mundo 145 personas —individuos con nombre y apellido, no familias, ni empresas, sino individuos— multimillonarios, es decir, con una fortuna personal de más de mil millones de dólares. En el año 1994 éstos pasaron a ser 358. Es decir, hubo un aumento del 150% en apenas siete años. Su ingreso es igual al del 45% de la población del mundo.

Frente a ello, la educación popular parte y se sostiene en un marco ético que, a diferencia de la ética del mercado, es profundamente humano. Es la “ética de la vida”, que encuentra una lectura “moral” en nuestro entorno latinoamericano (y mundial), lo que nos lleva a un renovado compromiso en pos de la transformación social.

Freire advierte que “La ideología fatalista, inmovilizadora, que anima el discurso liberal, anda suelta en el mundo. Con aires de posmodernidad, insiste en convencernos de que nada podemos hacer contra la realidad social que, de histórica y cultural, pasa a ser o tornarse ‘casi natural’”.

Esta advertencia tiene que ver con la necesidad de mantener viva la esperanza y nuestro consecuente compromiso ético.

El mundo cambia. Los fenómenos que expresan los cambios, también. Algunos son verdaderamente nuevos, pues el campo del conocimiento, la informática, la genética, etc., no existían o no se expresaban como ahora. La lectura e interpretación de dichos fenómenos no puede hacerse sino desde la opción ética —y su lectura moral— que fundamenta y sostiene la educación popular.

La ética nos guía. La moral, que es siempre expresión histórica y contextual de la ética, es la que se mueve, cambia y se adapta... como se cambia el mundo.

Ante los cada día más complejos retos del mundo globalizado bajo el modelo neoliberal, nuestro posicionamiento ético nos conduce a replantear nuestro compromiso de siempre, pero según los signos de ahora.

En la educación popular la ética es un componente que no cambia. Cambia, sí, nuestra *lectura moral* frente a los nuevos fenómenos. Y por ende,

nuestra interpretación de los hechos y la adaptación de nuestras propuestas.

El tema define nuestra posición en el mundo, y la educación popular tiene, sin duda, una opción ética ineludable. En su propuesta, inherentemente, sustancialmente, como componente y como guía de su accionar, el componente *ético* es uno de sus pilares fundamentales.

Su marco epistemológico

De acuerdo con lo anterior, la educación popular sostiene que el conocimiento, elemento esencial del hecho educativo, es un fenómeno humano, social, histórico y contextual. En consecuencia, asume una teoría del conocimiento acorde con sus principios y valores. Si se trata de construir sujetos liberados mediante la educación, nunca el conocimiento puede ser entendido y usado como un instrumento de dominación y/o enajenación. La educación entendida y practicada como un acto liberador requiere de un marco epistemológico en el que el conocimiento es construcción social permanente de los sujetos educandos,





en el acto individual y social de comprender(se) y liberar(se).

Así pues, se parte de un marco epistemológico de carácter dialéctico, y no positivista, es decir, aquel que convierte al educando en mero “objeto” de transmisión pasiva de conocimientos preelaborados que, muchas veces, son ajenos a su sensibilidad e intereses. Lo que Freire llama “educación bancaria”, que en *Pedagogía del oprimido* define como aquella en la que “el conocimiento es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes”. Abunda sobre ello en *Extensión o comunicación* cuando nos dice: “Este es un modo estático, verbalizado, es la forma de entender el conocimiento que desconoce la confrontación con el mundo como la fuente verdadera de conocimiento”.

Por ello, para la educación popular la realidad es la fuente verdadera de conocimiento, y en consecuencia, no podemos simplificarlo al aislarlo de

las dinámicas reales socio-económicas, culturales y políticas del contexto de la educación para “enseñarlo” en forma vertical, repetitiva y memorística.

“Conocimiento es, pues, proceso que resulta de la praxis permanente de los seres humanos sobre la realidad”, nos recuerda Freire. Es cierto. El conocimiento siempre se genera socialmente. Siempre. Y hay momentos, épocas y circunstancias que provocan síntesis que *autores intelectuales* con gran capacidad de comprensión y proyección tienen la capacidad de sistematizar y presentar como un “construido teórico”.

El conocimiento se produce desde la relación dialéctica entre “el ser”, “el medio” y “la historia”; por naturaleza es construcción social y debe ser socializado a niveles, capas y alcances diversos. Al ser social y compartible, es por tanto enriquecible siempre. Todo el conocimiento ha nacido de otro que antes ya existía. Esta es la dialecticidad del hecho de conocer. No hay conocimiento estático. Jamás lo puede haber.

La educación implica una determinada teoría del conocimiento puesta en práctica; en el caso de la educación popular, uno de sus pilares fundamentales es su propuesta en torno al objeto que se trata de conocer y al método de conocerlo. Paulo Freire reitera permanentemente en toda su obra dicha preocupación: “El conocimiento, siempre proceso, resulta de la práctica conciente de los seres humanos sobre la verdad objetiva que a su vez los condiciona. De ahí que entre aquellos y ésta se establezca una unidad dinámica y contradictoria. Como dinámica y contradictoria es también la realidad.”

En síntesis podemos decir que la educación popular sostiene un enfoque epistemológico dialéctico, complejo, procesual, holístico, contextual, histórico, dinámico, que supera las visiones parcializadas y profesionalizantes que el paradigma positivista pregona y sostiene. Por ello apela e incorpora la esfera de lo sensible (clave en los procesos pedagógicos) pero encuadrándola en el proceso más complejo del conocer: “Todo conoci-

miento parte de la sensibilidad, pero si se queda a nivel de la sensibilidad no se constituye en saber porque sólo se transforma en conocimiento en la medida en que, superando el nivel de la sensibilidad, alcanza la razón de actuar”, nos dice Freire.

Para los educadores y educadoras populares, los seres humanos somos seres individuales cargados de experiencias personales, familiares y sociales. Históricas y objetivas, si podemos llamarlas así. Pero también cargadas de connotaciones subjetivas. Somos seres que vivimos en un contexto “objetivo”, pero que también lo vivimos y lo interpretamos desde nuestra propia subjetividad,

Y es que tantos años de vivir, estudiar y practicar las viejas formas y los viejos métodos nos han marcado más de lo que nos imaginamos. Si desde que nacemos, en la familia, en la escuela, en la sociedad, en la iglesia, en la universidad, en la política, es decir, en prácticamente todas las instancias del quehacer social se nos “educa” para la competencia, en la anti-democracia, con métodos “verticalistas” y autoritarios... ¿qué podemos esperar, en consecuencia, de nuestras formas de actuar, sino la repetición de lo mismo?

Si desde siempre se nos ha enseñado a “aprender” (¿memorizar?), pero no a *pensar*, si sólo se

Para los educadores y educadoras populares, los seres humanos somos seres individuales cargados de experiencias personales, familiares y sociales

nuestras creencias, posiciones ideológicas, opciones éticas y políticas. Somos seres sociales en un determinado contexto histórico. Este es el ser humano, que es educador o educando. O mejor dicho, educador y educando siempre. Ese es el objeto/sujeto del hecho de conocer y de enseñar.

Su propuesta metodológica y pedagógica

Con mucha frecuencia encontramos diferentes actores sociales, educativos o políticos que se adhieren claramente a lo anteriormente planteado. Es decir, a nivel de discurso, posición e intención, no hay problema. Pero cuando se revisan sus prácticas concretas encontramos una gran distancia entre teoría y práctica. Es un problema generalizado de *incoherencia*.

En la base de esta distancia hemos encontrado un problema de carácter *metodológico*, es decir, del *cómo* hacer realidad —coherentemente— lo que en el discurso y la opción ética se proclama con honestidad. Normalmente no se trata de un problema de falsedad, mentira o incoherencia dolosa, sino simplemente de incapacidad de trabajar de “otra” manera diferente, nueva y consecuente con lo que buscamos y expresamos en nuestro discurso sincero de carácter renovador.

nos exigen “resultados” (sobre todo de tipo cuantitativo), sin importar *el proceso* mediante el cual se obtuvieron dichos resultados; si siempre hay una autoridad que es incuestionable (en la familia, en el aula, en el partido, en la organización, en la iglesia...) entonces... ¿cómo vamos a pensar libremente? ¿Cuándo seremos capaces de dialogar — incluso de disentir— sin dejar de ser respetuosos? En una palabra, hemos sido *domesticados*, más que *educados*. Por ello, aunque muchas veces queramos cambiar nuestros hábitos o métodos de trabajo nos resulta realmente difícil lograrlo, pues el peso de lo establecido, lo autorizado, lo correcto, lo *normal*, sigue siendo muy fuerte y hasta determinante.

La educación popular siempre ha sido crítica de esta situación, pero también ha sido propositiva.

En su *propuesta metodológica de carácter dialéctico* los elementos de una pedagogía crítica y profundamente participativa, acompañados de una didáctica en consecuencia, permiten el desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje verdaderamente activo, donde el conocimiento es construido procesualmente y en forma colectiva. Se hace a partir de

los conocimientos, la práctica y el conocimiento del contexto que los educandos tengan de él. Se trata de un *proceso teórico-práctico*, donde el conoci-



miento generado y acumulado por la humanidad (la teoría), está al servicio del proceso de construcción colectiva del conocimiento, y no *sobre* él. Es la teoría *a partir de la práctica* y no *sobre* ella, como suele ocurrir, y que provoca la aniquilación del descubrimiento y el goce. La propuesta de la educación popular tiene siempre, como punto de par-

En este proceso de enseñanza-aprendizaje el maestro o educador no desaparece ni pierde su rol conductor; por el contrario, sigue siendo elemento sustantivo y dotado de la gran responsabilidad de conducir a los educandos al desarrollo complejo de su personalidad, a su crecimiento en conocimientos, hábitos y actitudes de colaboración, de

Desde la educación popular, la educación hay que entenderla como un hecho democrático y democratizador, en el aula y más allá del aula

tida, la propia *práctica social* de los participantes en el proceso educativo. Parte de lo concreto, de lo simple, de lo personal y lo subjetivo. De lo más cercano. Pero desde ahí, procesualmente, avanza hacia lo abstracto y lo complejo, hacia las categorías científicas que explican —al menos temporalmente— los fenómenos estudiados. Y esto —reiteramos— sólo puede lograrse con la participación activa de todos los involucrados.

investigación, de búsqueda, de respeto, de tolerancia. A crecer, en síntesis, no sólo cuantitativamente, sino —y sobre todo— cualitativamente.

Desde la educación popular, la educación hay que entenderla como un hecho democrático y democratizador, en el aula y más allá del aula. La clave está en la actitud democrática del educador, que trabaja su propuesta mediante la “pedagogía del diálogo” y de la participación. Que es capaz de



enseñar y aprender. Que sabe hablar, porque sabe escuchar. Que puede ofrecer su conocimiento, porque está abierto al conocimiento de los otros. Que puede producir la síntesis entre el acto de enseñar y el acto de aprender, en esta visión de “doble vía”: educador-educando, educando-educador.

La educación popular, acorde con su posición ética de construcción de “sujeto liberándose”, y con su marco epistemológico de construcción de conocimiento, afirma en su propuesta metodológica y pedagógica que el “punto de partida” de todo proceso educativo está en el nivel en que el educando se encuentra, cualquiera que éste sea. Y Freire nos dice al respecto: “Siempre el punto de partida es el sentido común de los educandos y

mismo, sino con todo el accionar socio político, cultural y organizativo, campos en los que interviene cada vez con mayor impacto esta propuesta.

Su opción política

Este elemento es también consecuencia —y causa, a la vez— de los otros elementos sustantivos. Efectivamente, si afirmamos que la plataforma ética no es considerada solamente como un referente abstracto o teórico, ni tampoco sólo como una guía de comportamiento individual, es lógico entonces que la educación popular tome una *opción política* a favor de los marginados, de los oprimidos o excluidos, como se les ha dado en llamar ahora en el discurso neoliberal.

Desde nuestra *opción ética*, nuestra mirada *política* tiene que ser *a favor y desde la mirada de los pobres de la Tierra*

no el rigor del educador”. Y lo aclara cuando señala: “Esto significa que desde el punto de vista de la educación como un acto de conocimiento, nosotros los educadores debemos partir —partir, ese es el verbo, no quedarnos— siempre de los niveles de comprensión de los educandos, de la comprensión de su medio, de la observación de su realidad, de la expresión que las propias masas tienen de su realidad”.

Para la educación popular ello implica siempre un acto creativo e imaginativo del educador en cuanto pedagogo. Educar tiene que ver entonces con ser un inventor y reinventor constante de todos aquellos medios y caminos que faciliten más y más la problematización del objeto de conocimiento que ha de ser “descubierto” y finalmente “aprehendido” por los educandos, que lo han trabajado en dialogicidad permanente entre ellos, y entre ellos y el educador, que democrática y pacientemente los conduce en una amorosa y solidaria comprensión del acto educativo.

La propuesta de la educación popular ofrece un camino pertinente para alcanzar este rigor, que tiene que ver no sólo con el acto educativo en sí

Y esta opción, lógicamente, la coloca en una posición frente a la sociedad actual y al modelo socio-económico, político y cultural dominante. No debe entenderse que sólo trabaje con los pobres o excluidos —aunque ésta ha sido, sin duda, una de sus principales características, como ya hemos señalado— sino que actúa *preferencialmente* a favor, desde y en función de esos sectores y de sus intereses.



No basta entonces estar o trabajar “con el pueblo” para que podamos hablar de una experiencia de educación popular. En realidad, depende de cómo, para qué y desde qué opción se está con el pueblo. Es decir, se trata del compromiso y *opción política* (obviamente no estamos hablando de opciones partidarias) desde el cual y hacia el cual se orienta nuestra acción: o al servicio de la liberación, o al mantenimiento —a veces, incluso, ingenuo— de la sociedad y el modelo dominante.

La educación popular ha tomado históricamente su opción; por eso, aunque ahora debido a su desarrollo y relativa “mayoría de edad” esté trabajando y teniendo una fuerte incidencia en foros, debates y cumbres internacionales; o en procesos

de reformas educativas en varios de nuestros países; o en asesorías, e impulso a políticas públicas, todo ello lo sigue haciendo desde su posición y opción ética y política.

Pero además, la educación popular asume una posición política consecuente al definir a la educación *también* como un *acto político*. Afirmar, en consecuencia, *que toda educación es, además de un acto pedagógico, un acto político*. Por lo tanto, no hay forma de mantenerse al margen de compromisos socio-históricos concretos. La educación popular hace suyas las palabras de Freire cuando afirma que “mi punto de vista es el de los condenados de la Tierra”. Desde nuestra *opción ética*, nuestra mirada *política* tiene que ser *a favor* y *desde* la mirada de los pobres de la Tierra. Esta opción por el cambio, desde la mirada e intereses de los oprimidos, asumiendo la eticidad del acto educativo, lleva a afirmar la necesaria y consecuente naturaleza política de dicho acto.

A manera de conclusión... su vigencia en el mundo actual

Resulta casi ocioso hablar de la vigencia de la educación popular después de lo hasta aquí planteado. Efectivamente, ni los argumentos de la recomposición geo-política del mundo, ni los de carácter ideológico y político, ni los de tipo social o cultural hasta ahora burdamente esgrimidos por quienes piensan que la educación popular ya no tiene nada que hacer después de la “caída del muro”, son válidos o se sostienen después de la argumentación ética, política y pedagógico-metodológica que hemos sostenido líneas arriba. Si los fenómenos que le dieron origen, si los valores que la sostienen, si la atingencia de sus propuestas se vuelven cada día más apremiantes ante sociedades que han “despertado” y buscan la participación consciente y crítica de la ciudadanía, si se pronuncia y compromete con el proceso de profundización de la democracia que anhelamos, entonces podemos afirmar que la vigencia y pertinencia de esta propuesta praxica de carácter socioeducativa, cultural y política llamada genéricamente educación popular, no está en duda.

Podemos afirmar, entonces, que la educación popular no sólo no ha perdido su vigencia, sino

que como nunca está llamada a jugar un papel estratégico en el proceso de cambio que viven nuestras sociedades, pues quizá por primera vez en muchísimo tiempo, el rompimiento de muchas “certezas” nos ha dado —como he afirmado muchas veces— “permiso para pensar, sentir y actuar” con imaginación, audacia y compromiso.

Desde ahí se afirma nuestra posición ontológica de esperanza por conquistar nuestro “inédito viable” (en palabras de Freire) en medio de un mundo que ha querido decretar —sin éxito— el fin de la historia.



Lecturas sugeridas

Freire, Paulo, 1999. *La importancia de leer y el proceso de liberación*, Siglo XXI, 13ª edición, México.
www.sigloxxi.editores.com.mx

Morin, Edgar, 2003. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, UNESCO, París.
<http://upo.unesco.org/>
Texto completo en español:
www.complejidad.org/27-7sabesp.pdf
info@prometeolibros.com

Núñez, Carlos, 1997. *La revolución ética*, Instituto Mexicano de Desarrollo Comunitario (IMDEC).
www.imdec.net

Para profundizar en el estado de la educación popular en la actualidad se pueden consultar los documentos producidos por el CEAAL para su asamblea general de 2004 realizada en Recife, Brasil.
www.ceaal.org
También se puede consultar la revista *La Piragua* para este mismo tema.
www.ceaal.org/piragua/reciente.htm

Carlos Núñez Hurtado

Es coordinador de la cátedra “Paulo Freire” del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Forma parte de un grupo de expertos de la UNESCO dentro del programa denominado Década de las Naciones Unidas para la Alfabetización. Es arquitecto. Se ha dedicado por casi toda su vida a actividades en áreas como el desarrollo comunitario, la educación popular y la educación para adultos.

Educación popular y ética

Fernando Cardenal S.J.

FE Y ALEGRÍA / MANAGUA, NICARAGUA
fcardenal@fyanic.org



Introducción

Para estudiar la educación y la ética es importante tener en cuenta cuál es el concepto de educación que estamos manejando. Ahora todos hablan de educación; los presidentes centroamericanos se refieren a ella en todas las reuniones y firman compromisos para apoyarla en sus respectivos países, pero en Nicaragua cada año se invierte menos en ese rubro. Todos afirman que la educación es indispensable para el despegue económico de los países. Todos los políticos en sus campañas prometen priorizar la inversión en el capital humano

a través de la educación. Hasta el Banco Mundial, desde la reunión de Tailandia en el año 1990, se ha metido de lleno en el campo de la educación.

Pero ¿de qué educación estamos hablando? Quiero mencionar un estudio que mandó hacer la UNESCO por medio de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors. En ese estudio se nos presenta la educación con estos componentes: *Información*, cuyo objetivo es el dar conocimiento y su resultado, el saber; *Capacitación*, para desarrollar aptitud

des, habilidades y destrezas y así, saber hacer; *Formación*, para desarrollar actitudes, personalidad y valores. Su resultado: Ser, ser más, ser más humano, etc.

Este documento de la Comisión Internacional afirma:

Una nueva concepción más amplia de la educación debería llevar a cada persona a descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas, actualizando así el tesoro escondido en cada uno de nosotros, lo cual supone trascender una visión puramente instrumental de la educación percibida como la vía obligada para obtener determinados resultados (experiencia práctica, adquisición de capacidades diversas, fines de carácter económico) para considerar su función en toda su plenitud. A saber, la realización de la persona que, toda ella, aprende a ser.

Esta concepción contrasta completamente con la educación propugnada por el Banco Mundial que en 1995 publicó el estudio *Prioridades y estrategias para la educación. Examen del Banco Mundial*.

El Banco parte de la concepción de que la educación es una inversión en capital humano y claro está, toda inversión debe ser rentable.

La tasa de rentabilidad en educación se expresa como rendimiento anual (porcentaje) similar al cotizado para cuentas bancarias de ahorro o bonos del Estado. La contribución de la educación se puede calcular por su efecto en la productividad, que se mide comparando la diferencia de ingresos a través del tiempo de las personas con y sin un tipo determinado de educación con el costo para la economía de producir esa educación. Esta medida se conoce como la tasa de rentabilidad social de la inversión en educación.

Don Miguel Soler Roca, funcionario por largos años de la UNESCO, escribe en su estudio *El Banco Mundial metido a educador*: “tal vez la página más reveladora —para mí hasta la repulsión— sea la página 34 en que incluye un cuadro en que se calculan las ‘externalidades de la inversión en educación de las niñas en Pakistán’. Según dicho cuadro, educar a mil mujeres durante un año cuesta 30 mil dólares y como contrapartida aporta los siguientes beneficios: evita 60 muertes de niños que a un costo de 800 dólares cada uno significa

un ahorro de 48 mil dólares; evita 500 nacimientos, que a 65 dólares cada uno ahorran 32,500 dólares; evita también tres muertes de madres, que a un costo de 2,500 dólares supone un ahorro de 7,500 dólares. En total se ha producido un ahorro de 88 mil dólares, muy superior a la inversión alternativa de 30 mil dólares, lo que lleva al Banco a decir que ‘el costo beneficio de esas externalidades se ha calculado en 3:1’”.

Por encima de la rentabilidad economicista está la educación integral, la educación en valores auténticamente humanos.

Educación y ética

Ni hoy ni nunca ha habido una educación neutra, desprovista de valores y contenido ético de cualquier tipo. Los que propugnan por una educación neutra, sin ninguna ideología, están expresando palpablemente en ese mismo acto una ideología concreta. En el centro mismo de la educación encontramos el elemento ético.

Decía Paulo Freire que “formar es mucho más que simplemente adiestrar al educando en el desempeño de destrezas”. Formar nos refiere necesariamente al tema de los valores, es decir, de la ética. Por eso estoy completamente convencido de la naturaleza ética de la práctica educativa en cuanto práctica específicamente humana.

En la educación completamos el trabajo de la ciencia y la tecnología. Ellos hacen la casa, nosotros tenemos que formar el hogar. No puede haber una educación que no lleve un contenido cultural, ideológico, de concepción de vida, del hombre, de la mujer, de la sexualidad, del trabajo. Siempre habrá alguna jerarquía de valores en cualquier acto educativo profundo; siempre habrá una persona humana que está transmitiendo valores. Esto se da en la educación formal y en la no formal, en todo acto educativo.

La educación en valores

La sociedad actual se está edificando de espaldas a los auténticos valores humanos. No es necesario buscar muchos documentos para tener un juicio



claro de que lo que domina actualmente son los anti-valores. La reflexión natural, campo de la ética, valora en mucho la justicia, el amor, la paz, la verdad y la vida. Pero están ausentes de nuestra sociedad. Lo que encontramos por todos lados es muerte y mentira.

Una visión de la realidad, aunque no sea muy profunda, nos lleva a comprender que esta sociedad está realmente mal. Tenemos que producir un hombre y una mujer nuevos para una nueva sociedad, sin los crímenes del siglo xx.

Es importante recuperar valores actualmente perdidos, de validez permanente, que ya son una especie de patrimonio de nuestra civilización, y poder así enfrentar los retos de una nueva sociedad que apenas está naciendo en los comienzos del nuevo milenio. Se trata de ponernos de acuerdo sobre aquellas cosas sin las cuales no somos viables como sociedad. Sin un consenso básico sobre normas de conducta, pautas de comportamiento y valores éticos resulta amenazada nuestra supervivencia como seres civilizados.

Para transmitir los valores no hay recetas, sólo existe “el norte”. Demos prioridad a la formación

de valores y allí encontraremos el cómo. Primero tengamos una profunda conversión hacia los valores éticos; esto es absolutamente fundamental.

Para mí es claro que la educación popular implica la transmisión del entusiasmo de un valor; no se trata de transmitir el conocimiento de un valor, sino de transmitir el amor a un valor, contagiar aquello que en mi interior está vivo; que yo logre que ese alumno o alumna, que esa persona con la que estoy en un grupo, o ese niño o niña en el hogar, se contagien de mi amor a un valor.

Los seres humanos son capaces de moverse por valores, por objetivos nobles, importantes, buenos, santos; tienen una gran capacidad para todo lo grande. Lo que tenemos que hacer nosotros en la educación es desarrollar esa capacidad. No echarle la culpa al joven, sino contagiarlo. Así proceden espontáneamente las personas con una película que les gustó mucho; se encuentran con un amigo y le dicen: “viera qué linda que está, no te la pierdas, ve a verla, porque es preciosa”.

La UNESCO ha declarado por todo el mundo ciudades y lugares y monumentos como patrimonio de la humanidad, pero yo creo que hay valores

que existen entre nosotros y que son más patrimonio de la humanidad que todo lo anterior. Son conquistas de la civilización que enriquecen el capital humano y nos hacen mejorar la calidad de nuestras vidas.

Para educar en valores es importante que el centro educativo sea la matriz de donde surja la nueva sociedad; lugar de búsqueda, de ensayo y de discusión de los nuevos valores. Hay que crear, en todos los niveles, formas nuevas de relaciones sociales. Debemos ser conscientes de que aun sin pretenderlo, legitimamos valores que se viven fuera del centro educativo y tal vez nuestro papel propio sería más bien denunciarlos. Debe intervenir toda la institución, desde todo el currículo, con todos los profesores, pues todos transmiten consciente o inconscientemente valores o anti-valores. Es importante involucrar al mayor número de profesores.

También es importante ser conscientes de la trascendencia de nuestra misión para la vida y el futuro de nuestra nación. Nunca sentirse menos que cualquier profesor por muy sofisticada que sea la ciencia que enseñe.

Características de la educación en valores

Vamos a pasar ahora a la parte más importante: descubrir cuáles serían las características de los valores éticos en la educación popular, indispensables para transformar esta basura de sociedad que tenemos.

Realismo

En educación popular el realismo es un principio epistemológico, no una mera concreción geográfica. La realidad afecta mi acto de pensar. El pensamiento surge de la misma realidad y por eso es capaz de transformarla. No es lo mismo reflexionar sobre la justicia sentado en una banca del Central Park de Nueva York o en la Chureca de Managua. Las reflexiones siempre van muy marcadas por el entorno y la realidad concreta.

No se puede hablar a ciegas, sin conocer el mundo en que se mueven los alumnos, utilizando un mismo discurso en Londres o en Bombay, pero también es necesario conocer el mundo interior y no sólo el contexto.



Otro aspecto importante es partir del caudal de conocimientos que ya tienen los alumnos: aún el más analfabeta tiene una maestría en los conocimientos sobre la vida. No tiene sentido comenzar de cero, como si nuestros alumnos fueran niños recién nacidos.

Partir de la realidad debe ser una actitud vital, un hábito que me haga actuar de esa forma siempre y en todas partes. Para el P. David Fernández, rector de la universidad de los jesuitas en Guadalajara, la realidad es el punto de partida para la investigación y la docencia, y como se manifiesta con mayor transparencia es desde el punto de vista de los excluidos.

Compromiso con el cambio

El contexto social, económico y sobre todo político ha cambiado totalmente en América Latina desde las décadas de los setenta y ochenta. El papel de la educación popular no es tan claro ahora como en las décadas pasadas de tan extendido fervor revolucionario. En esa etapa de dictaduras y de golpes de Estado la toma del poder era el objetivo obvio para lograr construir una nueva sociedad a favor de los más pobres y excluidos. En el momento actual la toma del poder no es el objetivo de la acción social, sino tal vez influir en el poder, transformar el poder; pasando a veces, según las circunstancias, hasta por hacer alianzas con el poder.

Pero debemos tener claro que hay elementos de la realidad que no han cambiado. Muchos valores y actitudes en la educación popular no se asumieron por moda, sino que partieron de una visión científica de aquella realidad y ahora son parte de la herencia humana; son patrimonio de la humanidad, con mayor propiedad, creo yo, que los monumentos y edificios así declarados por la UNESCO.

Hoy deben cambiar nuestras tácticas y estrategias respecto a las luchas de la educación popular de las décadas de los setenta y ochenta, pero no cambiar el intento de transformación de la sociedad en otra más justa y más humana.

Los educadores populares nos comprometimos en décadas pasadas con proyectos políticos y re-

volucionarios concretos. Por eso fácilmente se identifica todavía hoy a la educación popular con el socialismo o con movimientos revolucionarios de aquellas épocas. Y algunos ya no quieren ni oír hablar de cambio ni de compromiso. Les parece que ese lenguaje ya es obsoleto. Yo creo que se pueden cambiar términos concretos del lenguaje de antes, imágenes que reflejan símbolos del pasado o que traigan recuerdos de las luchas revolucionarias; nada de eso es esencial. Pero lo que es permanente es la actitud de querer en cada época que la sociedad sea más justa.

La posición de los educadores populares de entonces surgía de un análisis concreto de la realidad política, social y económica en que vivíamos. El desafío actual es seguir con la firmeza de antes en el compromiso por la transformación de la sociedad pero concretando hoy ese compromiso de acuerdo a las realidades de nuestro tiempo.

El educador y político colombiano Orlando Fals Borda, presidente honorario del CEAAL, afirmaba en noviembre de 1992 en la Feria del Libro en Guadalajara:

Las contradicciones, abusos y conflictos del capitalismo rampante y de su sistema social son hoy más evidentes y cada vez más inadmisibles. Las reformas siguen siendo necesarias y urgentes, porque el triunfo del capitalismo a escala mundial no ha resuelto los problemas de las guerras, la ignorancia y la pobreza ni la explotación de las mayorías. Mucho menos los abusos contra el medio ambiente.



El contexto latinoamericano ha cambiado mucho. También el nicaragüense, pero ha cambiado para atrás. La sociedad hoy es más injusta, hay más pobreza y más extrema pobreza. Según datos de Juan de Dios Parra, presidente de la Asociación Latinoamericana de Derechos Humanos, en los últimos 20 años viven en América Latina 70 millones de

seres humanos hambrientos, 40 millones más de desempleados, 30 millones más de analfabetas, cien millones más de familias sin techo. Gente sin futuro, sin estudios, sin oficio. Cada día es más amplia la brecha entre los ricos cada vez más ricos y los pobres cada vez más pobres.

Algunos se sienten desanimados ante el avance de la desocupación, la miseria y todas sus secuelas en Nicaragua, pero la conclusión lógica ante estos hechos no es aflojar nuestro compromiso, sino todo lo contrario, comprometernos más. Porque las causas que nos llevaron a comprometernos en la lucha por la justicia siguen vigentes. Debemos estar siempre inconformes, siempre en movimiento, siempre rebeldes mientras siga existiendo en Nicaragua la explotación y la miseria.

Decía el filósofo Nietzsche: "Sólo podrán dormir tranquilos los poderosos cuando el pueblo ya no espere nada, cuando esté sin esperanza". Debemos despertar a nuestro pueblo con un trabajo de educación popular que llegue a lo profundo de la conciencia y de ahí a la organización y acción social. Entonces los explotadores ya no podrán dormir tranquilos.

Coherencia personal

En otras profesiones se pueden permitir más libertades en la vida personal, no así en el trabajo de un educador popular. A un profesor de matemáticas o de química se le pide, sobre todo, que sepa enseñar bien, y que sus alumnos aprendan estas materias; no nos preocupamos tanto del tipo de valores que vive en su vida privada. Pero con el educador popular es fundamental tener en cuenta esa vida privada. En la *Pedagogía de la autonomía* Freire escribía:

La enseñanza de los contenidos implica el testimonio ético del profesor. No se puede dar clase de libertad, de fraternidad, y hacer un examen preguntando ¿qué entiendes por ello?; sino que también implica un compromiso de vivir en el propio proceso educativo, en el aula o donde estemos, la coherencia ética del posicionamiento del profesor. Éste no puede pretender cambiar la conciencia de las personas y la misma realidad social sin antes haber tenido en su propia vida una transformación.

El poeta persa Omar Khayyam escribió:

Lancé mi alma a través del infinito,
en pos del misterio del eterno;
y a poco regresó diciendo:
el cielo eres tú, y también el infierno.

Los seres humanos somos capaces de todo lo bueno y todo lo malo que se pueda concebir.

Paulo Freire insistía mucho en que los educadores somos procesos inacabados, necesitamos conversión permanentemente. El educador popular debe saber enfrentarse y vencer a todas las tentaciones y enemigos de su propio desarrollo personal, humano y ético, pero debe sobre todo vencer a un enemigo solapado pero muy peligroso: la ambición de poder.

Es interesante constatar que aun entre los doce apóstoles de Jesús se daba la tentación del poder; no es de extrañar que aun en instituciones altruistas dedicadas al servicio de los desposeídos se den luchas intestinas para controlar el poder. A veces éste se convierte en un fin, aunque no se reconozca o no sea del todo consciente, y se llega a aceptar el principio de Maquiavelo de que el fin justifica los medios. Esta lucha destroza cualquier amistad y todos los objetivos soñados en común.

Mientras nos vamos construyendo interiormente debemos cuidar mucho que no haya en nuestras vidas brechas entre lo que decimos y lo que hacemos.

Participación

Éste es también un principio epistemológico, porque no sólo es conveniente para que en un grupo haya un ambiente democrático, sino que también el mero hecho de ponerse a dialogar en común produce conocimientos. Por eso la participación es sustancial al proceso de aprendizaje en la educación popular. Según Freire, el conocimiento se crea colectivamente. Se borra el límite entre profesores y alumnos, pues en el grupo todos son educadores y todos son alumnos. El agua es más que el hidrógeno y el oxígeno separados.

Sólo con una participación profunda y amplia se puede llegar a la transformación de la conciencia, y ésta es una labor absolutamente necesaria siempre, pero más aún ahora en Nicaragua. Esto es importante porque estamos en una época de apatía y alejamiento de las luchas sociales. El pueblo está ausente de los lugares donde se decide su futuro. Cuando en febrero del 2003 se manifestaron en el mundo entero 36 millones de personas contra la guerra de Irak, en Nicaragua hubo una manifestación con apenas alrededor de 400 ó 500 personas en Managua. Nada en el resto del país. Este año hemos comenzado con un aumento de



los precios de todos los productos de la canasta básica, mientras los salarios siguen congelados, pero nuestro pueblo sigue sin protestar ni defender sus derechos a una vida digna y a un salario justo.

La participación debe ser institucionalizada en todo organismo educativo; desde la planificación estratégica, el diseño de los programas, y por supuesto, en la evaluación final. A los alumnos se les prepara desde las aulas para participar en las actividades sociales. Sin ella lo que se da más o menos disfrazado es un verticalismo antidemocrático. La participación es un elemento esencial de la democracia. Las elecciones honestas son la puerta, pero no todo el edificio.

La participación en las actividades sociales de un país lleva a una mayor realización de las personas que participan porque se sienten corresponsables de los destinos de este país. A propósito de esto recuerdo una anécdota. En la década de los ochenta en Berlín vi a un grupo de jóvenes bien vestidos con varios vehículos Mercedes Benz a su lado que escribían en las paredes la frase “no hay futuro”. Aunque sus padres habían conseguido el gigantesco desarrollo económico de su país, ellos se encontraban sin sentido en la vida porque sentían que ya todo estaba hecho en la nación, que no eran necesarios para su patria. Muy pocos días

después regresé a Nicaragua donde se estaban efectuando las elecciones para la presidencia de la Federación Estudiantil de Secundaria (FES); había ganado las elecciones la joven Alma Nubia Baltodano, quien perdió sus dos manos cuando era adolescente porque le estalló una bomba de contacto que ella estaba fabricando. Estaba también herida en su corazón, porque su novio había muerto en combate y una hermana había sido asesinada por la Guardia Nacional en Batahola. Todo esto en el contexto de una Nicaragua empobrecida y asolada por la guerra. Nunca olvidaré las dos últimas frases de su exposición: “¡Viva la FES! ¡Viva el futuro!” recordé inmediatamente el “No hay futuro” de los jóvenes alemanes y sentí que me embargaba una inmensa emoción.

Cuando uno puede participar en la vida de la nación se siente parte de esa nación y se siente responsable por su destino.

Solidaridad

La solidaridad es una aplicación del amor a los demás. Es la caridad de siempre, pero con un compromiso social.

No podemos menos que recordar la vida de la hermana Juanita Petrick como un modelo de solidaridad. Dejó su patria, los Estados Unidos, y en

la empobrecida Nicaragua se entregó a trabajar sin condiciones en una de las partes más empobrecidas de nuestro país: Somotillo. A los 75 años todavía se iba sola manejando su camioneta para ir a visitar el Instituto Básico Rural Agropecuario (IBRA) de Fe y Alegría en la comunidad de las Mariítas, teniendo que atravesar en invierno los ríos Negro y Gallo cuyas aguas le llegaban hasta las puertas de su vehículo. No sólo conseguía dinero para apoyar el funcionamiento de los colegios San Ig-

lucha contra Somoza y más palpable aún fue después del triunfo de la revolución sandinista. En esos años yo estuve en 80 ciudades de Europa hablando con los comités de solidaridad que estaban sembrados a todo lo largo y ancho de ese continente. Luego de las conferencias informando sobre la situación en Nicaragua, en España nos reuníamos a comer con grandes grupos de jóvenes obreros que me contaban que estaban ahorrando todo lo que podían para pagarse el boleto

“Sobre todo, sean siempre capaces de sentir en lo más hondo cualquier injusticia cometida contra cualquiera, en cualquier parte del mundo”

nacio de Loyola y el IBRA, sino que su corazón solidario la hizo identificarse con esa gente y asumió sus tristezas, sus sufrimientos y sus problemas. Ella fue un ejemplo de solidaridad en todas las comarcas de Somotillo.

El obispo Pedro Casaldáliga en su libro *Espiritualidad de la liberación* afirma que el origen de esta espiritualidad está en lo que él llama “indignación ética”. Es no poder aceptar como ser humano la situación del mundo actual, es sentir un rechazo visceral, una gran indignación ante tanta injusticia.

Muy oportuno es recordar en este momento la bella canción de León Gieco:

Sólo le pido a Dios,
que el dolor no me sea indiferente;
que la reseca muerte no me encuentre,
vacío y solo sin haber hecho lo suficiente.

Sólo le pido a Dios,
que lo injusto no me sea indiferente.

Sólo le pido a Dios,
que la guerra no me sea indiferente.

El Che Guevara expresó bellamente estos valores en la carta de despedida a sus hijos antes de irse a combatir a Bolivia. “Sobre todo, sean siempre capaces de sentir en lo más hondo cualquier injusticia cometida contra cualquiera, en cualquier parte del mundo”.

Yo sé por experiencia lo que es la solidaridad internacional, pues la vi llegar a Nicaragua en la

en verano y poder así venir a cortar café a Nicaragua para proporcionarle divisas al gobierno sandinista. En París me encontré con una anciana que ya había estado cortando café en otra ocasión y me dijo que regresaría seguro el siguiente verano.

Me decía Paulo Freire aquí en Managua que la educación popular es un gran acto de amor. Y por eso la solidaridad es sustancial a ella.

Austeridad

La austeridad es una aplicación de la solidaridad. Si la solidaridad es sincera, nos lleva a no estar completamente satisfechos mientras la mayoría de nuestro pueblo esté sumergida en el sufrimiento de la miseria, y esto nos lleva a rechazar todo gasto superfluo, a rechazar la ostentación y el consumismo. El amor me hace tener siempre presentes a aquellos que sufren la pobreza y ese recuerdo me impide caer en gastos que son ofensivos para los pobres.

La educación popular es tan integral que debe incluir hasta el estilo de vida del educador. Si quiero transformar debo mostrar que yo también estoy en un proceso de transformación personal. Es un código no escrito pero muy vigente y actual, y en ese código no tiene lugar ni el consumismo ni la ostentación.

La esperanza

En su libro *El final de la historia* Francis Fukuyama afirma que ya pasó la etapa de las utopías, que se llegó al final de la historia y que ya sólo habrá pequeñas variantes de un mismo sistema capitalista

hasta el final. El filósofo italiano Giulio Girardi comenta la obra de Fukuyama diciendo que siendo ésta una tesis histórica no se puede probar *a priori*, sino que hay que esperar que pase la historia para ver si se confirma o no. Creer que la sociedad puede cambiar hacia un sistema más justo y más humano, dice Giulio Girardi, es también una hi-

der que fracasó no la nueva sociedad, sino un proyecto concreto de sociedad con muchos elementos positivos, pero también con muchos defectos y errores. El tipo de sociedad de Europa del este tenía muchos errores, aunque quedará para siempre en la historia el ejemplo de la maravillosa solidaridad que desarrollaron con los pueblos más pobres.

Estoy absolutamente convencido de la inmensa fuerza interior que tiene el ser humano para entregarse al amor y a la solidaridad, para construir una nueva sociedad

pótesis histórica; pero seguir la hipótesis de Fukuyama da oportunidad para que salgan de nuestro interior las actitudes más egoístas y menos nobles de nuestra naturaleza, y por el contrario, si yo sigo la segunda hipótesis, brota de mi naturaleza el espíritu de servicio, de solidaridad, de fraternidad, y toda una serie de valores éticos de los más nobles y bellos.

Vale apuntarse a la posibilidad del cambio, a los sueños, a la utopía. La esperanza es absolutamente necesaria en nuestras vidas. Sin ella no hay compromiso porque sería estúpido entregarme a trabajar por un cambio de la sociedad si yo creyera que ésta no puede cambiar.

Yo me veo muy reflejado en una frase del obispo Pedro Casaldáliga, quien desde la selva del río Araguaia, junto a los indios brasileños, afirmaba que “somos soldados derrotados de una causa invencible”. ¿Quién más que yo puedo sentirme derrotado, totalmente derrotado, porque después de 22 años de militancia en la revolución sandinista fue hecha fracasar por la corrupción de una parte de sus altos dirigentes? Pero estamos inscritos en una causa invencible: es la causa del amor, es la causa de la justicia y es la causa de Jesús, su proyecto. Es el sueño de Dios cuando creó este mundo y a nosotros en él. Por eso me identifico también con Paulo Freire cuando dice que la verdadera esperanza a veces se cansa, pero jamás fenece.

Actualmente nos encontramos en América Latina en un ambiente de apatía y de falta de esperanza. La causa más común de muchas desesperanzas fue la caída de los regímenes socialistas de Europa del este. Pero es importante compren-

Decía mi hermano Ernesto en una conferencia en España: “El socialismo fracasó porque no se realizó; el capitalismo ha fracasado porque se ha realizado”. Y yo añado esta reflexión: cuando cayó el muro de Berlín el presidente George Bush, padre de George W. Bush, afirmó: “Sólo nosotros hemos quedado”. Fue una gran verdad. Se había destruido la Unión Soviética. Sólo quedaba Estados Unidos y el capitalismo. Catorce años después lo que reina en el planeta es la guerra, el hambre, la desnutrición y la miseria. Tres mil millones de personas en el planeta viven (o mueren) con menos de un dólar diario. Eso no es culpa de los soviéticos. Sólo ellos quedaron, los capitalistas.

Precisamente por eso, a pesar de la confusión y el desaliento reinantes, afirmamos: es la hora de la utopía, es la hora de los sueños.

A finales de mayo de 1992 nos reunimos con Paulo Freire quienes formábamos el Comité Ejecutivo del CEEAL en Sao Paulo. Lo encontramos lleno de vitalidad, escribiendo un nuevo libro sobre la esperanza, y nos decía que en América Latina estábamos en la hora de la utopía, la hora de la esperanza, porque los latinoamericanos tenemos ahora la ventaja de poder crear el sistema económico y político que queramos, el que sea necesario para nosotros.

Pero además yo tengo otras muchas razones para seguir lleno de sueños, esperanzas y utopías. Mi esperanza se funda en haber visto a miles y miles de jóvenes en la Nicaragua de las décadas 60, 70 y 80 entregados a transformar la sociedad en la que estábamos viviendo, llenos de solidaridad, de heroísmo y de amor hasta exponerse y

entregar sus vidas en la lucha contra la dictadura, en la Cruzada Nacional de Alfabetización, en las cosechas de café y algodón; en todo evento que en el país exigiera la participación de los jóvenes ahí estaban ellos. Y no sólo los jóvenes, sino también a los no tan jóvenes los vi entregarse con heroísmo cuando trabajaba en el Ministerio de Educación. Por esa experiencia personal es que estoy absolutamente convencido de la inmensa fuerza interior que tiene el ser humano para entregarse al amor y a la solidaridad, para construir una nueva sociedad. Esa es mi experiencia, de allí surge fuerte mi esperanza.

El mundo sigue cambiando. Después de la desesperanza que comenzó a reinar cuando cayó el muro de Berlín y los socialismos europeos surgió el Foro Social Mundial que se ha venido celebrando en Porto Alegre con más de 100 mil participantes. En Bombay se reunieron 125 mil personas de todo el mundo afirmando todos ellos con fuerza que *otro mundo mejor es posible*.

Hay que aprender a tener esperanza de los humildes y sencillos, del movimiento negro e indígena de América Latina. Decía un dirigente quechua en el encuentro de Pastoral Aborigen en Palmar Sur, Costa Rica, en diciembre de 1989: “Nuestros ancianos nos dicen que aún no nos han vencido, que estamos en plena guerra, resistiendo, avanzando”. Después de quinientos años de dominación no han perdido su esperanza y siguen luchando, siguen avanzando.

Quiero terminar citando el último párrafo del libro de Carlos Núñez *La revolución ética*, donde habla de la

inquebrantable voluntad de recuperar el derecho a soñar y a construir lo soñado, elementos sustantivos en la impostergable Revolución Ética que el mundo requiere para poder afirmar, una vez más, que ¡a nosotros no se nos ha muerto la Esperanza!



Lecturas sugeridas

Delors, Jacques, et al., 1996. *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, UNESCO, París. <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf>

Banco Mundial, 1996. *Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial*, serie El Desarrollo en la Práctica, Banco Mundial. www.bancomundial.mx

Casaldáliga, Pedro y José Ma. Vigil, 1992. *Espiritualidad de la liberación*, Centro Bíblico Verbo Divino, Quito. www.verbodivino-ecu.org
e-mail: libreria@verbodivino-ecu.org

Cortina, Adela, 1994. *Ética civil y ética religiosa, en XIII Congreso de Teología “Ética universal y cristianismo”*, Centro Evangelio y Liberación, Madrid. www.exodo.org/

Freire, Paulo, 2000. *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, Siglo XXI editores, México. www.sigloxxieditores.com.mx

Fukuyama, Francis, 1990. “¿El fin de la historia?”, en *Estudios Públicos* No. 37, Centro de Estudios Públicos, Chile. www.cepchile.cl

Núñez Hurtado, Carlos, 2001. *La revolución ética*, Lumen-Humanitas, Buenos Aires. www.lumen.com.ar/
e-mail: ventas@lumen.com.ar

Todos los sitios web fueron consultados el 12 de enero de 2005.

Nuestro tiempo en la tierra es pasajero.
La ronda prevista es restrictiva.
Pero el lector, amigo constante del poeta,
Es devoto y duradero.

Anna Ajmátova, poeta soviética, 1889-1966.

Fernando Cardenal

Sacerdote jesuita, actor de primera línea de la revolución que conmovió América Latina, la revolución sandinista en Nicaragua. Fue coordinador de la Cruzada Nacional de Alfabetización y más tarde Ministro de Educación durante el gobierno sandinista, lo que le motivó una fuerte sanción por parte de las autoridades vaticanas. Hoy, a sus 70 años, reincorporado a la Compañía de Jesús, se desempeña como director de Fe y Alegría, movimiento de educación popular con presencia en barrios marginales.

Los desafíos de la educación popular

Frei Betto

SAO PAULO, BRASIL

fbetto@uol.com.br / mhpal@terra.com.br



En las líneas que siguen expongo algunas inquietudes acerca de los desafíos que enfrenta la educación popular en la coyuntura en que vivimos. Son reflexiones que compartimos con Paulo Freire en sus últimos años de vida.

La deshistorización del tiempo

En la educación popular debemos aprender a colocar los conceptos en lenguaje plástico. Existe un principio sagrado: no se trata de que el pueblo entienda lo que yo hago, sino que *vea* lo que yo hago. Si no logramos transformar el concepto en

metáfora, en imagen, seguiremos hablando un lenguaje ajeno y corremos el riesgo de llevar al pueblo a usar un lenguaje intelectualista. Un ejemplo de ello es el caso del carcelero que leía nuestras cartas en la prisión para censurarlas. Un día conversaba con nosotros y se quejaba de sus problemas sentimentales con su novia; al poco tiempo le pregunté cómo iban las cosas y me respondió: “Ay, hermano, el asunto está difícil, nos encontramos en un antagonismo”. Él había leído en nuestras cartas la palabra “antagonismo”, la encontró bonita y la incluyó en su lenguaje.

Otro principio de la educación popular es la necesidad de *tener un tendedero en donde se puedan colgar los conceptos y analizar la realidad*. El tendedero es la percepción del tiempo como historia. Es un

tualmente es difícil hablar de sociedad alternativa; de socialismo, ni pensarlo. Se ha creado una especie de pudor, un bloqueo emocional alrededor de este asunto.

Es curioso que los tres grandes paradigmas de nuestra cultura sean judíos y que por lo tanto trabajaran con los conceptos tiempo e historia

hecho que existen civilizaciones, tribus y grupos que no tienen la idea del tiempo como historia, como los antiguos griegos, para quienes el tiempo era cíclico.

La esencia del neoliberalismo es la *deshistorización del tiempo*. Cuando Fukuyama declaró “el fin de la historia” no hizo sino expresar lo que el neoliberalismo quiere lograr: “hemos llegado a la plenitud del tiempo: ¡el método neoliberal de producción capitalista, el mercado! Son pocos los escogidos y muchos los excluidos; y ya no tiene caso querer luchar por una sociedad alternativa”. Ac-

La idea de que el tiempo es historia proviene de los persas, fue transmitida a los hebreos y acentuada por la tradición judaica. Es curioso que los tres grandes paradigmas de nuestra cultura sean judíos (Jesús, Marx y Freud) y que por lo tanto trabajaran con los conceptos tiempo e historia.

La perspectiva de Jesús es histórica. El Dios de Jesús es el Dios de Abraham, de Isaac y de Jacob; el concepto principal de la prédica de Jesús, el Reino, es la culminación de un proceso histórico. Otro ejemplo es el relato del *Génesis*, donde la creación del mundo aparece marcada por la historicidad.



Agradecemos a Ednica por permitir la toma de fotografías

dad del tiempo desde antes de la aparición del ser humano. En el caso del marxismo éste no se puede entender sin profundizar en los modos de producción anteriores al capitalista y sin comprender cómo sus contradicciones pueden llevar a los modos de producción socialista y comunista. El análisis marxista supone el rescate del tiempo como historia. En el caso de Freud, cuando alguien se somete al psicoanálisis el psicoanalista le pregunta sobre su pasado, su infancia, su niñez. Toda su psicología es un rescate de nuestra temporalidad como individuos.

El neoliberalismo está destruyendo la perspectiva histórica, por eso corremos el riesgo de hacer educación popular descolgando la ropa sin tener un tendedero. Ese tendedero a nuestra espalda, el tiempo en cuanto historia, es fundamental para que otros puedan visualizar el proceso.

Esto sucede también en la dimensión micro de nuestras vidas. ¿Por qué actualmente las personas tienen dificultad en tener proyectos de vida? ¿Por qué los jóvenes llegan al término de la educación media y no tienen idea del curso superior que desean estudiar, la carrera que quieren seguir, el rumbo que quieren dar a sus vidas? Cada vez abandonan más tarde la casa de los padres porque pierden la dimensión histórica; todo es *aquí y ahora*.

Lo que más favorece la deshistorización es la televisión. Nuestra generación es la última generación literaria, porque la literatura es narrativa y



nunca de temporalidad, y mucho menos de historicidad. Lo que fue puede ser, lo que puede ser ya fue, lo que sucede ahora no podrá ser después.

La televisión constituye un desafío para la educación popular. Aunque todo el sistema escolar se basa en la lectura de libros en cierto modo resulta anacrónico, porque no es suficiente educar a las personas para leer textos; necesitan ser educados

Se requiere educar para ver la televisión, de manera que las personas logren un distanciamiento y, a partir de él, una percepción crítica de los programas que observan

la narrativa tiene un comienzo, un medio y un final. El libro induce a la historicidad mientras que la televisión promueve la circularidad. Acaba con la idea de pasado, presente y futuro; comienzo, medio y final. Pongamos como ejemplo cuando Ayrton Senna, corredor de autos, murió en un accidente: en una misma toma lo vemos siendo enterrado, recibiendo un premio y dándose un baño de champaña. Esto genera en la mente de las nuevas generaciones la idea de circularidad,

para ver la televisión. En Brasil, por ejemplo, el promedio diario de asistencia a la escuela de un alumno de educación media es de cuatro horas, mientras que frente al televisor es de cuatro horas y media. El promedio europeo es de ocho horas en la escuela y, como máximo, tres horas frente a un televisor. Se requiere educar para ver la televisión, de manera que las personas logren un distanciamiento y, a partir de él, una percepción crítica de los programas que observan.

La concientización

La educación popular, tal como fue desarrollada en la obra de Paulo Freire, se basaba en dos paradigmas: el del personalismo cristiano y el marxista. Los dos paradigmas acuñaron una expresión que actualmente ya no está tan de moda: *concientización*.

El paradigma de la concientización debe discutirse con más profundidad porque las personas, incluyéndonos a todos, no hacemos exactamente lo que consideramos verdadero ni lo que pensamos. Hacemos lo que queremos, y muchas veces queremos lo que no pensamos, o pensamos una cosa y hacemos otra. Esto no significa que corramos el riesgo de nunca acertar. El problema es que con mucha frecuencia formamos líderes “concientizados” que sin embargo, en las instancias de poder, establecen relaciones opresivas y burguesas. Es muy difícil formar verdaderos líderes.

Paulo Freire enfatizaba las dificultades para *educar permanentemente al educando y al educador*. El educador se educa a partir del educando, pero puede o no dejarse reducir. En general tendemos a no dejar que nos cuestionen. En la práctica de la educación popular, en nombre de una educación y una metodología liberadoras seguimos con prácticas *bancarias* y colonizadoras. Pensamos que vamos a cambiar la forma de pensar del educando en lugar de partir de él. Partir del educando es la única manera de partir de la experiencia del grupo.

Tenemos el vicio de ser direccionistas en nombre de la educación popular. La educación popular es como la gimnasia: si dejas de practicarla, engordas, te vuelves flojo; es la gimnasia del espíritu pedagógico, no puede detenerse.

Los nuevos paradigmas

La educación popular debe trabajar los nuevos paradigmas: la dimensión holística de la realidad; la dimensión ecológica; las relaciones de género, sexualidad, afectos y subjetividad; la relación de lo micro con lo macro.

Dimensión holística. *Holos* es una palabra griega que significa totalidad. Es necesario tener

presente que el educando, así como el educador, es un ser en la totalidad, en sus relaciones, en sus contradicciones, dotado de razón y emoción. Es un ser que tiene relaciones que rebasan el análisis político, cartesiano, explícito, conceptualmente correcto y definido. Esa red de relaciones debe ser tomada en cuenta en el proceso educativo. Existe un vínculo indestructible entre los seres humanos y la naturaleza, entre nosotros y el cosmos.

Dimensión ecológica. El aspecto ecológico es una navaja de dos filos. Existe la forma burguesa de enfrentarlo y la manera liberadora. El gran legado del líder seringueiro Chico Mendes consiste en entender que todo lo que acontece en la naturaleza influye en la vida humana, así como lo que ocurre en la vida humana influye en la naturaleza.

El reto es estudiar cómo se da la relación con la ecología. No se trata de defender a los delfines del golfo Pérsico o las ballenas de Alaska olvidando los niños del noreste de África. De hecho, el animal más amenazado por la extinción es el ser humano.

La bandera de la ecología es revolucionaria porque la ecología es como un avión: aunque haya primera clase, clase ejecutiva y clase turista, a la hora de caer no hay distinción, todos pueden morir. Comprenderlo así nos permitiría reformular también la idea de aliados políticos.

En ocasiones limitamos el abanico de aliados por no sentir que hay demandas que exigen respeto a la vida tanto de las clases dominantes como a la nuestra, como el medio ambiente, que afecta igualmente a ricos y a pobres. Podríamos movilizar a todo un sector de la sociedad que, por nuestros prejuicios, está siendo movilizado por nuestros enemigos de clase. Por prejuicios paradigmáticos dejamos a ciertos sectores importantes de la sociedad en manos de los que quieren perpetuar el sistema, y no de los que quieren cambiarlo. Esto es así porque no trabajamos la dimensión liberadora de los paradigmas.

Subjetividad. Actualmente en los procesos de educación popular ya se discuten aspectos subjetivos y de sexualidad, aunque no tanto como sería deseable. Está demostrado que a medida que se habla menos de determinados temas se cometen más errores. En las escuelas no se hablaba de sexo





ni de política y por ello se hicieron y se hacen muchas tonterías.

La discusión debe enfocarse hacia cuáles son los nuevos paradigmas de la educación popular, o bien, cómo desarrollar una metodología y una teoría de la educación popular incorporando el legado de Paulo Freire y haciéndolo avanzar. Este es un desafío que enfrentamos todos nosotros.

Lo micro y lo macro. El aspecto de lo personal y lo social, de lo micro y lo macro, de lo particular y lo general, de lo local y lo global, genera nuevos paradigmas sobre los que debemos pensar en el marco de la educación popular; de lo contrario se corre el riesgo de acertar en lo particular y seguir en otra dirección con respecto a lo general.

La crítica y la autocrítica

Otro de los desafíos de la educación popular es volver la crítica y la autocrítica una práctica fundamental, y esto nos lleva a afirmar que no se puede hablar de educación popular sin que haya transparencia en la actuación de los miembros del equipo.

La educación popular exige escuchar a los educandos y al equipo sobre lo que piensan del educador, de su desempeño. Tendemos a pensar que todo está bien y vamos aplazando los problemas. Es ahí cuando las cosas se detienen.

La educación formal

Aunque no es posible adoptar en la escuela formal la metodología de la educación popular, sí es posible incluir en aquella algunas pedagogías de la educación popular, o crear una escuela con la metodología de la educación popular.

Esta imposibilidad es válida para otros espacios institucionales creados por los que tienen la lógica de la reproducción del sistema. En general son espacios positivos en sus objetivos inmediatos, y por lo tanto necesarios, como los consejos tutelares, la atención a los niños, proyectos de salud, etc.

Como ya no tenemos una visión apocalíptica de la sociedad, no vamos a dejar de adoptar algunas iniciativas con la justificación de que “eso o

aquello sólo se podrá lograr en una nueva sociedad". Hemos descubierto que lo nuevo se hace ahora, y a través de la acumulación de lo nuevo vamos acabando con lo viejo. A través de etapas y de nuevas iniciativas conseguiremos conquistar adhesiones, y así enfatizar las contradicciones y posibilitar, en el futuro, un cambio de la sociedad.

El problema de la escuela es ser esclava de una cronología curricular con la cual la educación popular es incompatible porque ésta depende del tiempo de los educandos y no del tiempo del plan de estudios. El desafío está en conseguir inventar una escuela que no esté atada al control de instituciones gubernamentales.

Introducir otra dinámica en la escuela formal es posible pero no será fácil. Fernando Cardenal, ministro de educación en la Nicaragua sandinista, tenía una propuesta de reforma educativa interesante que no se logró debido a la agresión de Es-

cula la ciudad desde abajo. Algunos salen de madrugada con los barrenderos para recoger la basura, otros permanecen una semana como auxiliares de enfermería en un hospital público, etc.

En la escuela brasileña las personas pasan más de veinte años en los escritorios escolares, salen con un certificado, pero no saben cocinar, coser, planchar ropa, cuidar la casa, arreglar un aparato electrodoméstico, no entienden de mecánica, de automóviles o de carpintería. Nunca debaten aspectos como pérdida, ruptura, afectos, sexualidad, muerte, dolor, espiritualidad. Nuestra escuela no trabaja temas fundamentales.

Los excluidos

Cada vez un número mayor de sectores populares se enfrenta a su supervivencia inmediata, y cuan-

El problema de la escuela es ser esclava de una cronología curricular con la cual la educación popular es incompatible porque ésta depende del tiempo de los educandos y no del tiempo del plan de estudios

tados Unidos. Su propuesta acababa con el plan de estudios, rompía la coincidencia entre el avance escolar y la cronología anual de manera que un campesino podría cursar el sexto grado en seis meses o en seis años, dependiendo de *su tiempo*. La propuesta rebasaba el criterio de vencedores y de vencidos. Nadie era obligado a realizar exámenes a fin de año para pasar al siguiente nivel.

Existe una serie de innovaciones pedagógicas pero son sólo una gota de agua en el océano de un sistema escolar preso del plan de estudios y de la tradición. En Kenia, África, existe una experiencia educativa que procura adecuar el pensamiento con la acción. Aunque no pretende ser educación popular es un paso con respecto al cual nuestra educación está a muchos años luz. Uno de los requisitos de esta escuela es que cada alumno pase una semana del año conviviendo con trabajadores para permitirles entender cómo se arti-

do una persona se encuentra en esa situación no tiene tiempo ni condiciones psicológicas para participar en reuniones, entrenamientos o encuentros.

Este es un factor que complica nuestro trabajo. No sirve trabajar con personas que se encuentran en la miseria. Nadie logra movilizar a una persona que está preocupada por la comida de cada día. Es importante buscar sectores en los cuales, estratégicamente, se compensa la inversión de nuestro trabajo. Esto no significa que vayamos a dejar de trabajar con los que viven en las calles, como los que se alojan debajo de un puente o con un niño con SIDA. Sin embargo, debemos tener claridad, dentro de un proceso social más amplio, acerca de dónde invertir en la formación de nuevos líderes populares.

El trabajo de base consiste actualmente en lograr atraer a los sectores excluidos y proporcionarles un mínimo de organización para, a partir



de esa organización, posibilitar la movilización. Contar con un trabajo de base debería constituir un criterio para todo educador.

Los afectos

En nuestros días el aspecto de los afectos se está discutiendo más. Los líderes formados mediante la educación popular están mostrando, con su práctica, cómo lo afectivo influye en el desempeño político. Cuando no eran líderes, no tenían responsabilidad pública, podían vivir sus problemas afectivos porque ello afectaba, cuando más, a la familia. Ahora afecta estructuras e instituciones.

Discutir el asunto del amor, en su dimensión personal y social, es romper un tabú, significa colocar al amor como la condición para vivir en una sociedad en donde las personas son diferentes sin ser necesariamente contrarias. Queremos crear una sociedad amorosa.

Recomendaciones para la acción

1. Hacer educación popular implica tener siempre como referencia el tiempo como historia. Esto es lo que nos permite analizar los procesos educativos y hacerlos visibles para otros. Siendo la televisión un elemento clave en la destrucción de la perspectiva histórica es necesario promover una educación para ver la televisión, que le permita a las personas el distanciamiento necesario para ser críticos frente a los programas que observan.
2. La educación popular requiere que el educador se cuestione, se eduque permanentemente en el diálogo con los educandos. Partir del educando es la única manera de partir de la experiencia del grupo, de lo contrario tendremos una educación popular conceptualmente liberadora, pero colonizadora en la práctica.
3. Debemos enfocar la discusión acerca de los nuevos paradigmas de la educación popular, rescatando su dimensión liberadora, para desarrollar una teoría y una metodología que incorpore el legado de Paulo Freire y lo haga avanzar.
4. Aunque no es posible adoptar en la escuela formal la metodología de la educación popular, sí es

posible incluir en aquélla algunas pedagogías de la educación popular, o crear una escuela con la metodología de la educación popular. Lo nuevo se hace ahora y a través de la acumulación de lo nuevo vamos acabando con lo viejo. A través de etapas y de nuevas iniciativas conseguiremos conquistar adhesiones para posibilitar, en el futuro, un cambio de la sociedad.

5. La dinámica de la educación popular busca el cambio social, y por lo tanto, debe saber invertir en los sectores en donde haya personas que tengan el potencial de multiplicadores. Ellos, a su vez, ayudarán a la formación de los que trabajan directamente con sectores excluidos.

Traducción: *Dora Benveniste Levy*



Lecturas sugeridas

Freire, Paulo, Frei Betto, Ricardo Kotscho, 1988. *Esa escuela llamada vida*, Legasa, Buenos Aires. www.libreriapaidos.com.ar
La 11ª edición (2000) en portugués: www.atica.com.br

Frei, Betto, 2002, *Alfabeto. Autobiografía Escolar*, Atica, São Paulo. www.atica.com.br

Todos los sitios web fueron consultados el 26 de enero de 2005.



Frei Betto

Nació en Belo Horizonte en 1944. Es uno de los principales educadores populares brasileños, escritor y fraile dominico. Fue arrestado en 1969 por su oposición al régimen militar y permaneció en la cárcel durante cuatro años, donde escribió su primer libro. Fue coordinador del Programa Hambre Cero del gobierno del presidente Lula da Silva.

Referencias éticas para la educación popular

Alípio Casali

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SÃO PAULO/BRASIL
a.casali@uol.com.br



Introducción

No es necesario exponer una vez más lo que ya sabemos: todos los números, todas las cifras, con pequeñas o grandes diferencias, peores unas, mejores otras, no dejan de lanzarnos la misma gravísima acusación: no hemos sido capaces de satisfacer adecuadamente los derechos elementales de educación de los niños, jóvenes y adultos de nuestra generación.

Señalar esa carencia de educación en los *niños* es particularmente impactante, porque equivale a exhibir no sólo un hecho violento actual de ese panorama, sino también una amenaza futura: el desequilibrio social que puede acarrear.

En el caso de la imposibilidad de acceso a los derechos elementales de educación para *jóvenes y adultos* el escándalo del panorama actual no es

menos grave. Sobre esta generación de jóvenes y adultos pesa un doble crimen: primero, haber producido la riqueza de la cual otros disfrutan, en cuanto a que ellos mismos han sido sistemáticamente excluidos del acceso a ella; y segundo, haber sido privados de escolaridad (o escolaridad plena) en la época apropiada, condenados a menores oportunidades de acceso futuro a tales bienes.

Ese hecho brutal claramente denota la incapacidad (y en gran parte el *desinterés*) del sistema mundial actual de atender todas las demandas de derechos escolares, y es un desafío ético. Hablo en nombre de la obligación ética de vivir en un orden planetario justo en el que todos los sistemas vitales y todos los individuos tengan acceso pleno al desarrollo de todas sus potencialidades. Rechazando los *privilegios* de pocos, por un lado, y las *privaciones* de muchos por el otro, debemos reafirmar los *derechos para todos*.

En las líneas que siguen trataremos de aclarar qué entendemos por obligación ética de inclusión.

Las demandas de educación de jóvenes y adultos

El conocimiento es un patrimonio de la humanidad. Tanto que podría, en una expresión radical y jocosa de los derechos fundamentales, ser transmitido genéticamente. El conocimiento es parte indisoluble del proceso evolutivo que ha permitido a la especie humana su adquisición a lo largo de milenios. El derecho al conocimiento es el derecho a la vida. Entre los grupos primitivos dejar de enseñar a un niño equivalía a condenarlo a muerte. ¿Por qué no pensamos de la misma manera en plena “sociedad del conocimiento”? Desde ese punto de vista, lamentablemente, la denominación *sociedad del conocimiento* suena como una ironía o un cinismo. ¿El conocimiento de quién? ¿Conocimiento para quién? ¿Qué clase de *sociedad* es esa? ¿Quiénes son sus verdaderos *socios*?

Más aún, se debe tomar en cuenta que las obligaciones éticas siempre se relacionan con la con-



ciencia y con las posibilidades prácticas para su cumplimiento. Los derechos son históricos y, en buena medida, culturales. La esclavitud fue un absurdo; sin embargo, durante mucho tiempo se consideró *natural* por los más ilustres intelectuales. Actualmente, la conciencia de la humanidad no cuenta con ninguna justificación para negar la plena educación de todos los niños, de todos los jóvenes y adultos sin escolaridad. Las estadísticas de la exclusión son una expresión hiriente de esa negación de derechos.

No cabe duda de que los Estados modernos han realizado un reordenamiento interno gigantesco para atender sistemáticamente las demandas sociales contemporáneas masivas, principalmente la educación. En muchos países, inclusive en Brasil, el esfuerzo ha sido extraordinario, y se han logrado algunos avances notables. Los índi-



ces de permanencia de los niños en la escuela, así como la inclusión de muchos que estaban fuera del sistema, han mejorado sensiblemente en las últimas décadas. El analfabetismo ha disminuido. Sin embargo, aún está lejos de ser erradicado.

La insuficiencia de las políticas públicas para atenderlas

El más reciente informe de la ONU (2003), sobre el Índice de Desarrollo Humano en el planeta constata algunos islotes en donde el desarrollo ha continuado, como en China; registra un estancamiento relativo en la mayor parte de las regiones; pero apunta verdaderos desastres sociales en curso, como en el caso del África al sur del Sahara. En los países de esa región, además del empeoramiento *vegetativo* (suena irónico llamarlo así) de los problemas ya existentes, el crecimiento vertiginoso del VIH/SIDA prevé una calamidad social. En Mozambique, absurdamente, los profesores de se-

cundaria son uno de los principales vectores de transmisión del VIH.

Existen controversias respecto de los programas para el combate a la pobreza instrumentados por organismos multilaterales como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, y el mismo Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo ha señalado sus dudas sobre la eficacia de esos programas a mediano y largo plazo. Desde el punto de vista de los resultados, los datos son suficientemente claros para confirmar lo que ya se ha dicho: los sistemas políticos nacionales e internacionales se han mostrado incapaces de hacer efectivos los derechos sociales más fundamentales, principalmente la educación.

Entre tanto, no podemos alegar que falte una conciencia sobre los derechos. Por el contrario, esa “conciencia” ha sido formalmente declarada y solemnemente jurada en todos los documentos, programas y planes estratégicos de los organismos internacionales y en prácticamente todos los países del mundo. No se puede alegar tampoco falta de recursos. El problema es de distribución, y existen trabas deliberadas en el sistema que impiden que sea permeable a los cambios de los flujos, a modo de permitir una gigantesca y sin embargo indispensable y urgente redistribución de los recursos del planeta.

Nos encontramos lejos de un reordenamiento general del mundo. Por otro lado, tenemos razones de sobra para pensar que lo que queda de positivo en las políticas sociales se debe en gran parte al raciocinio pragmático (valor a lo práctico) de cuidar la gallina para no perder los huevos. Es decir: poca ética y mucho pragmatismo. Estamos muy lejos de cualquier cosa parecida a pleno empleo, plena inclusión social, plena escolaridad, plena ética en las políticas públicas.

La radicalidad de las demandas de educación popular

Las explicaciones funcionales sobre la razón por la que el sistema no atiende completamente las demandas de educación de jóvenes y adultos satisfacen a muchos cuando se les presenta el cuadro actual del *desempleo estructural* (aquel que se pro-

duce por desajustes en la localización y la cualificación ofrecida y demandada; es posible que la inversión empresarial se esté produciendo en una

popular contiene un dinamismo fundamental de libertad (un *resto de autonomía*) que ningún sistema o política oficial puede atender o manejar.

Desarrollarse no podrá consistir en otra cosa sino, en última instancia, realizar *todas* las potencialidades del ser

región determinada mientras que la oferta de trabajo esté en otra). Se argumenta que al sistema le es imposible atender a todos. Las justificaciones suelen comenzar con argumentaciones históricas, demostrando que ninguna sociedad hasta hoy ha logrado alcanzar un sistema social perfecto, etc. Suelen concluir, al límite, con llamados a la imperfección *natural* de los sistemas, a las diferencias *naturales* de los talentos y de la disposición entre los individuos, las culturas, los pueblos, etc. Esa argumentación opera una naturalización de la historia, lo que es un procedimiento mágico (fetichista), ideológicamente producido. A muchos les resulta satisfactoria la frágil afirmación de que *el pastel debe crecer antes de repartirse*, o que las asimetrías sociales son transitorias y se corregirán espontáneamente. Aunque se presuponga, lo que actualmente es improbable a corto plazo, que los sistemas podrán llevar a cabo una justa solución funcional de satisfacción de las demandas sociales, quedaría un fondo *ético* intangible, en los individuos, instituciones, culturas y pueblos.

El sistema formal *nunca* podrá asimilar la *cultura popular* (matriz de valores de la educación popular). En primer lugar, porque no le interesa. Sus intereses, en última instancia, serían los de convertir a la *cultura popular* en una variante de la *cultura pop*. La cultura *pop* ya está perfectamente integrada a la industria cultural. En realidad fue creada por ella. La cultura popular (y la educación popular) es inaceptable para el sistema porque contiene elementos de índole antagónica a los de la cultura de masas: afirmación de lo irreductible, de la exclusión, de la imprevisión, de lo incontrolable, y son estos elementos *liberadores, anárquicos, de resistencia*, lo que el sistema oficial (o Estado burgués) desearía neutralizar (por lo menos) en esas fuerzas sociales. En segundo lugar, porque la cultura

Así, nos encontramos frente a una paradoja formal. Desde el punto de vista funcional, la *inclusión* en los sistemas de producción-distribución-consumo, en los sistemas sociales de educación y cultura, y en los sistemas de participación política *constituye un derecho*; la exclusión es violencia. Desde el punto de vista ético-crítico, sin embargo, tal *inclusión*, cuando implica la sumisión cultural, ideológica, cuando exige la pérdida de identidades exclusivas, cuando supone la negociación de la libertad, *es violencia*; la exclusión es un derecho.

Educación y desarrollo popular: un nuevo sentido ético

Nacer no es suficiente. Una vez creada, la vida necesita conservarse mediante la reproducción; pero no es suficiente con reproducirse *a sí misma*: una vez que se conserva y se reproduce, la vida busca desarrollarse, alterándose. Desarrollarse no podrá consistir en otra cosa sino, en última instancia, en realizar *todas* las potencialidades del ser.

Así pues, llevar a cabo propiamente la vida consiste en desarrollarla. Una de las formas del desarrollo es la conciencia de los medios necesarios para que se lleve a cabo. El más humano de esos medios (salvo los impulsos puramente instintivos) es la conciencia. Nos encontramos nuevamente en la educación, especialmente en la educación de jóvenes y adultos como seres productivos (o, lo que no es extraño, en peores condiciones: excluidos del acceso al sistema productivo por el desempleo estructural) para los cuales el acceso al conocimiento es la condición básica para que puedan reproducir y desarrollar sus vidas.

La educación es una de las exigencias, y al mismo tiempo, una de las condiciones del desarrollo





Agradecemos a Ednica por permitir la toma de fotografías

humano. Frente a los imperativos éticos de crear, reproducir y desarrollar la vida, la tarea de la educación tiene poco que ver directamente con *crear* la vida. Tiene algo que ver con su *reproducción*: en la medida que la educación es uno de los medios para proporcionar las condiciones de multiplicación material y social de la vida (en la medida en que contribuye a la reproducción de la fuerza de trabajo calificada, de las ideas, convicciones, disposiciones, ciencia, tecnologías, técnicas). Pero la educación tiene todo que ver con el *desarrollo* de la vida: descubrir potencialidades, crear nuevas posibilidades para sus logros, mejorar las cualidades de los individuos y, en consecuencia, de todas las demás instituciones. Este desarrollo sólo será ético si se inscribe en el sentido (dirección) de la plenitud. Sólo será pleno si comprende todos los ámbitos y horizontes de lo humano, desde el más material (creación y recreación de la vida, incluso la comodidad), el estético, el impulsivo-afectivo, el social (la convivencia placentera), el espiritual. Sólo será pleno si es un desarrollo de todos, a escala planetaria.

Lo que se propone aquí como el primero de los significados de la acción educativa es la materialización fundamental (visual, tangible, sonora, sabrosa, cálida) de los sujetos concretos de la educación, que tienen un rostro, un nombre, palabras, un cuerpo con deseos, afectos y sensibilidades. Mis educandos y los educandos de la humanidad deben ser considerados antes que todo en su condición material sensible. Ellos son seres concretos que sienten hambre, que están cansados por su trabajo, frustrados por sus intereses individuales, con emociones, deseos, etc.

Este sentido de la educación no es novedoso. Por el contrario, es lo más fundamental, primordial, ancestral de todos. Sin embargo, considero que debe decirse lo que necesitamos: rescatar algunos orígenes perdidos a lo largo del camino de nuestro *desarrollo* humano y pedagógico. Principalmente porque vivimos una crisis de sensibilidades y de sentidos, a escala mundial: el hambre, las enfermedades endémicas, las violencias, el cuerpo reducido a mercancía y objeto de consumo, la sumisión de los infinitos sentidos del cuerpo (del

placer, de la estética) a unos cuantos modelos transmitidos por los medios, las imposibilidades e insensibilidades de comunicación, etc.

Desde el punto de vista ético, el ser humano sensible que se presenta como *educando joven o adulto* frente a nuestros proyectos de *desarrollo* no es otro que el pobre, excluido, marginado, victimado. Y preferentemente siempre el más pobre, el más

la humanidad: basados en la conciencia, en la libertad, en la convivencia justa, capaces de promover el incesante movimiento de la vida de crearse, reproducirse, desarrollarse.

Así pues, se trata de proyectar este aspecto en la perspectiva actual y futura de una sociedad *planetaria* (Morin, 1999). Esto nos presenta una cuestión específica, que debe aclararse: la validez de

La validez del discurso crítico de la comunidad de educandos, excluidos del sistema, encuentra su fundamento primero y último en la condición de su vida negada

excluido, el más victimado. O les damos respuesta con un *nuevo sentido* para su educación y su desarrollo, o nuestra respuesta será simplista, no será popular, ni ética, ni tendrá un alcance planetario.

Nuestro desafío crítico es el de saber, negativamente, *desencantar* al mundo (la magia de sus poderes violentos y excluyentes *naturalizados*) y, a continuación, positivamente, *reencantarlo* con entusiasmo en las nuevas tareas pedagógicas liberadoras y promotoras del desarrollo de la vida para todos.

Este reencantamiento es como un reconocimiento del mundo, visto ahora desde un nuevo ángulo, el de la belleza inscrita en la práctica pedagógica que rescata a los jóvenes y adultos excluidos de la escuela y del derecho de participar en el banquete de la vida económica, social, política, cultural. El resultado de ese proceso de liberación y de promoción del desarrollo de todos es, por lo tanto, una especie de renacimiento social. La esclavitud del trabajo fue legalmente abolida, pero la exclusión escolar reclama una nueva abolición.

Una nueva práctica con sentido ético

Los nuevos significados requieren nuevos sentidos para la acción. Nuestra condición es la de compartir ideas, es una condición *común*. Nuestros educandos, jóvenes y adultos, viven en condiciones de privación, de exclusión. Nuestra disposición sólo puede consistir en una acción educativa capaz de incorporar, como punto de partida, medio y fin, los intereses propios del sentido común de

los proyectos *comunes* de educación, o sea, del alcance crítico del discurso de los excluidos, sujetos de la educación.

Recomendaciones para la acción

1. Un proyecto común de educación tiene validez específica para el conjunto de sujetos involucrados y comprometidos con ello en su proceso de producción y de ejecución. La posibilidad de la ampliación de la validez a otras situaciones análogas, desde el punto de vista estrictamente metodológico, dependerá siempre y fundamentalmente del empleo de métodos adecuados. Los diversos niveles posibles de rigor metodológico definirán las posibilidades de generalización de la validez del proyecto, en los respectivos ámbitos culturales de su alcance.
2. La comunidad de los excluidos debe lograr un consenso argumentativo mediante un proceso sistemático de diálogo radical, en condiciones simétricas entre los participantes, en donde todos puedan tomar la palabra para hablar de su mundo, y en ese diálogo a partir de su práctica y sobre ella, desarrollar recíprocamente su concientización (Freire, 1968), en su proceso de formación y su praxis.
3. Es necesario enfatizar que la validez del discurso crítico de la comunidad de educandos, excluidos del sistema, encuentra su fundamento primero y último en la condición de su vida negada, pues la vida es el fundamento primero y último de toda

verdad, es el valor más universal, es la medida que legitima todo pensamiento y acción.

4. La vida negada impone su interés inherente de ser, y de ser más y mejor. La vida necesita desarrollarse y desarrollarse plenamente. Antes que nada, en su máxima materialización, lo que hace resaltar el hambre como el problema humano propiamente fundamental. En última instancia, en su máxima espiritualidad. La vida de la que se trata, en proyectos con sentido común, teniendo a la vista su desarrollo, es la vida convivida, la comunidad. En su plenitud es la comunidad planetaria, diversa, compleja, capaz de lograr las posibilidades de desarrollo de cada individuo (en su irreductible singularidad), y las posibilidades de desarrollo de todas las diversas instituciones y culturas (en sus irreductibles particularidades) y, en síntesis, las posibilidades de desarrollo de la humanidad, en su máxima universalidad, planetariamente, en todos sentidos.

5. Cada institución (escolar, cultural, laboral, religiosa, etc.) tiene la obligación ética, antes que nada, de hacer efectivos los derechos de ciudadanía de todos sus integrantes y de todos los miembros de la comunidad local afectada. Llevar a cabo esta obligación es una condición de legitimidad ética para que uno pueda hablar a favor de todos los demás excluidos de la sociedad.

6. La inclusión sistémica (escolarización) de los derechos de cada individuo no puede tener como contraparte el sacrificio de ninguna de sus libertades de conciencia, palabra y acción, ni de la afirmación de sus identidades culturales. Por el contrario, la inclusión tiene un sentido ético cuando las eleva y logra su realización.

7. El criterio supremo de calidad de cualquier acción social (educativa) es que posibilite el pleno desarrollo de la vida de cada uno y de todos.

Traducción: *Dora Benveniste Levy*



Lecturas sugeridas

Delors, Jacques, et al, 1996. *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, UNESCO, París. <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf>

Dussel, Enrique, 1998. *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*, Editorial Trotta, Madrid.

www.trotta.es

e-mail: editorial@trotta.es

Freire, Paulo, 1968. *Pedagogia do Oprimido*, Editorial Paz e Terra. Rio de Janeiro.

Portugués: www.pazeterra.com.br

Español: <http://sigloxeditores.com.mx>

Maturana, Humberto y Francisco Varela, 2003. *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*, Lumen/Editorial Universitaria, Argentina.

www.lumen.com.ar

e-mail: editorial@lumen.com.ar

Morin, Edgar, 1999. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, UNESCO, París, Francia.

<http://upo.unesco.org/>

Texto completo en español:

www.complejidad.org/27-7sabesp.pdf

PNUD, 2003. *Informe sobre el Desarrollo Humano*, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2003.

www.undp.org

<http://hdr.undp.org/reports/global/2003/espanol/>

Todos los sitios web fueron consultados el 11 de noviembre, 2004.



Alípio Casali

Filósofo y educador brasileño. Es profesor titular e investigador del programa de posgrado en educación y currículo de la Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo. Doctor en educación por la misma y posdoctorado en educación en la Universidad de París.

La educación popular en derechos humanos y la construcción del sujeto democrático

Raúl Leis

CONSEJO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS DE AMÉRICA LATINA/PANAMÁ
leisarce@cwpanama.net



Introducción

Las reflexiones críticas que presentamos en este artículo tienen el propósito de problematizar el tema de la educación popular para los derechos humanos en el ámbito latinoamericano y de proponer alternativas para su mejoramiento y profundización.

Las experiencias latinoamericanas expresan cambios importantes hacia una vida más democrática y una protección más efectiva de la dignidad humana en nuestro continente. Dentro de estos cambios podemos reconocer la incorporación de la enseñanza de los derechos humanos

como eje transversal en los diversos niveles y modalidades educativas con un enfoque amplio.

Estas experiencias educativas buscan no sólo transmitir racionalmente el concepto de derechos humanos, sino *encontrar los caminos* para vivir esos derechos, para ponerlos en práctica ejercitando derechos y deberes, apropiándose de sus valores fundamentales y de los desafíos que nos presentan. La potencialidad de la educación en derechos humanos está dada por la reflexión acerca de cómo los concebimos, de su coherencia interna, de su

integralidad; de ahí se desprende la definición de qué tipo de educación en derechos humanos queremos y qué requerimos para fortalecerla.

La factibilidad de la apuesta por la educación en derechos humanos se expresa en la riqueza de los aportes metodológicos de múltiples experiencias relativas al desarrollo de capacidades democráticas, respaldadas por tecnologías educativas, culturales y comunicativas y articuladas con estrategias de comunicación masiva que buscan vincular la cotidianidad con los espacios educativos; sin embargo, estos avances enfrentan una agudización del irrespeto a los derechos humanos, en especial de los derechos económicos, sociales y culturales de la población, así como el menoscabo del derecho de los pueblos a la autodeterminación.

La articulación entre democracia y desarrollo

El marco para nuestras reflexiones es la región de América Latina y el Caribe, que entre 1990 y 2003 se convirtió en la zona más desigual del planeta, pues la pobreza aumentó diez por ciento (200 millones de personas vivían en la miseria en 1990, ahora hay 220 millones). A esto se suma el deterioro de los recursos naturales expresado en el



de población que desconocen las características, posibilidades y limitaciones de la democracia. Persiste una debilidad en la afirmación de los valores necesarios para la vida democrática y, frente a ello,

La ciudadanía de alta densidad supone la capacidad de conjugar la ciudadanía política con la ciudadanía socioeconómica

aumento de la contaminación del aire y el agua y la pérdida de riqueza biológica, de bosques y suelos.

En América Latina tres cuartas partes de su población son urbanas y sus ciudades tienen graves problemas de vivienda, hábitat, transporte, contaminación del aire, producción de residuos sólidos, falta de servicios adecuados de abastecimiento de agua y pobreza urbana. Parte de la economía está basada en la explotación intensiva de los recursos naturales, pues se pierden por deforestación casi siete millones de hectáreas cada año.

A pesar de los grandes avances en la vigencia de la democracia, América Latina es una región caracterizada por la existencia de grandes sectores

de población que desconocen las características, posibilidades y limitaciones de la democracia. Persiste una debilidad en la afirmación de los valores necesarios para la vida democrática y, frente a ello,

la discusión sobre estos valores en la agenda pública es casi inexistente. Imperan las *democracias insuficientes* caracterizadas por el ejercicio autoritario o paternalista del poder, la corrupción, la impunidad y las obstrucciones para el acceso a la justicia y la participación ciudadana. Sectores importantes de la población expresan carencia de una cultura política democrática, apatía, falta de credibilidad en el sistema político, desconocimiento de mecanismos de participación ciudadana y desidia por lo electoral.

Al hablar de educación popular para los derechos humanos se hace necesario colocar a la democracia como centro, pero ésta no puede dejar

de lado la realidad de que en las sociedades latinoamericanas la ciudadanía está relegada al papel de consumidora, con una participación limitada en el desarrollo socioeconómico o simplemente excluida de él.

La ciudadanía de alta densidad supone la capacidad de conjugar la ciudadanía política con la ciudadanía socioeconómica, y esta articulación representa un desafío para la educación popular en derechos humanos en la medida en que debe construir concepciones, metodologías y prácticas más integrales.

Principios para una propuesta de educación popular en derechos humanos

Necesitamos una educación que fortalezca la capacidad de la gente de intervenir en la gestión de su propio desarrollo. Esto lleva implícito la necesidad de una reconceptualización del modelo pedagógico, haciendo énfasis en metodologías que aporten elementos tan vitales como la revalorización del saber del educando y de su relación con el contexto, lo que le otorga una potencialidad transformadora. Es fundamental que el proceso educativo exprese nuestra cultura, así como nuestra capacidad de interculturalidad, idiosincrasia, historia, perspectivas e identidad.

Una educación popular en derechos humanos más integral significaría incluir también una pluralidad de ejes temáticos que expresen valores universales poco integrados a los programas educativos:

- La participación de la mujer debe responder tanto a las necesidades prácticas de género (vida diaria, educación sexual), como a las necesidades estratégicas de género (igualdad de oportunidades en diversos ambientes y a diversos niveles) y también expresar énfasis no sexistas en la producción-reproducción de nuevos valores.
- El respeto a la diversidad cultural y el tema ambiental, donde puede integrarse la perspectiva de sostenibilidad desde la dimensión local hasta la más general.

- La etnoeducación, donde se parte de la recuperación de la metodología implícita en la cultura autóctona y se liga a los principios universales válidos, desarrollando una propuesta propia de educación de acuerdo a las necesidades, contextos y cultura indígenas.
- El desarrollo de la investigación-acción participativa, sobre todo para procesos micro, locales o regionales.

La educación popular en derechos humanos supone la combinación de modalidades formales y no formales en ofertas educativas en una íntima relación con las realidades, aspiraciones y necesidades de los sectores sociales con los que se trabaja. Calidad y equidad se ligan como principios infaltables de un proceso que debe abarcar la integralidad de los ejes temáticos; debe propiciar la creación de ambientes educativos en los espacios de la cotidianidad, estimulando la construcción y diálogo de saberes, redefiniendo los procesos educativos en función de una visión diferente del conocimiento y de la participación de la gente en su producción, aplicación y apropiación.

Debe valorar los procesos de socialización dirigidos a acrecentar y consolidar las capacidades individuales, grupales y colectivas de los diversos sectores (en especial los marginales) a través de la recuperación y recreación de valores, la revalorización de la memoria histórica y la producción, apropiación y aplicación de conocimientos que permitan la participación activa en las propuestas de desarrollo nacional en el ámbito local, regional y nacional.

Debe ser parte activa de los procesos sociales que generen o reconstruyan intereses, aspiraciones, cultura e identidades que apunten al desarrollo humano. Debe aportar al crecimiento y consolidación, tanto en la conciencia como en la práctica, de los valores de solidaridad, participación, laboriosidad, honestidad, creatividad y criticidad, así como con el compromiso de la acción transformadora.

Debe buscar desarrollar la capacidad de articular propuestas metodológicas participativas tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje como en la planificación, evaluación, decisión y gestión, al



igual que en la comprensión, búsqueda y solución de problemas, pues el quehacer educativo debe ser espacio del desenvolvimiento de esas capacidades y estar vinculado tanto a la participación social como a las ciencias, las artes y la tecnología, desarrollando habilidades, destrezas, creatividad y capacidad de discernimiento.

En este sentido, la educación popular en derechos humanos deberá estar relacionada con el proceso organizativo y la vida social de la comunidad. No puede haber divorcio entre la cotidianidad, las necesidades y las potencialidades de la gente y el planteamiento educativo para la vida en democracia.

En el marco de esta propuesta, la evaluación no se mide sobre la base de la apropiación de conceptos, sino de la capacidad de provocar una práctica mejorada o con mayor capacidad de transformar en el sentido correcto.

Todo el proceso supone considerar las tensiones entre lo micro y lo macro, entre el partir y el llegar, entre el viejo y el nuevo conocimiento, entre lo personal y lo colectivo, entre lo subjetivo y lo objetivo, entre proyecto y proceso, entre eficiencia y eficacia, entre ciencia y conciencia, entre saber y sabor, entre calidad y claridad.

Presenta el desafío de trabajar con realidades concretas, con nuevas formas de pensar y de hacer educación para la democracia; de dimensionar el papel de la sociedad, el Estado, la escuela, los maestros, ciudadanos, militantes, los sujetos y los apoyadores; de coordinar y construir alianzas sociales; de concebir y construir la infraestructura educativo-cultural pertinente; de combinar y articular las distintas formas y modalidades de educación en relación con las expresiones educativas de todos los grupos de edad; de idear nuevas formas de captar recursos y espacios.





La educación popular en derechos humanos puede verse como un conjunto de acciones articuladas sistemática y procesualmente, con el fin

la educación popular, en una situación en que coinciden simultánea y contradictoriamente la profundización de la exclusión y la pobreza y la de-

La cultura política enlaza la micro política con la macro política y forja un puente entre la conducta de los individuos y el comportamiento de los sistemas

de comprender colectivamente la vida en democracia, para transformarla organizadamente. La palabra clave es coherencia, entre la práctica y la teoría, entre el decir y el hacer, entre las dimensiones de la vida.

La necesidad de profundizar en la cultura política democrática

Considero necesario profundizar en la capacidad de potenciar la cultura política democrática desde

gradación ambiental con las posibilidades de crecimiento económico y de mejores oportunidades de participación democrática.

La cultura política enlaza la micro política con la macro política y forja un puente entre la conducta de los individuos y el comportamiento de los sistemas. La cultura política se compone de los significados, valores, concepciones y actitudes que se orientan hacia el ámbito específicamente político. Comprende una serie de valores, actitudes y creencias que establecen pautas y límites de conducta para los ciudadanos y los líderes políticos,

legitiman las instituciones políticas y brindan un contexto en el que se asientan los pensamientos y sentimientos de la mayoría de la población.

Una expresión de esta cultura política son los canales de concertación, que correctamente utilizados se constituyen en vasos comunicantes que colaboran en permitir una recomposición en la forma de administrar el poder. Así, la estrategia de desarrollo y las políticas sociales del Estado deben levantarse sobre los consensos construidos en los más amplios e integrales espacios sociales, políticos y económicos donde es fundamental lograr la participación creciente de todos los sectores sociales en la sociedad, no sólo como presencia sino como factor de gestión y planificación.

La participación, eje fundamental

La participación es una piedra de toque. Está íntimamente ligada al acceso a la toma de decisiones, tomando en cuenta la voluntad de los sujetos. Representa la voluntad de ser menos objeto y más sujeto. Implica, como afirma Hopenhayn, ganar control sobre la propia situación y proyecto de vida a través de la intervención en la toma de decisiones que afectan al entorno vital del sujeto y del proyecto; acceder a mejores y mayores bienes cuyo suministro está siendo obstaculizado por algún mecanismo institucional o estructural y aumentar la autoestima de las personas mediante el reconocimiento de los derechos, necesidades y capacidades propias. Es decir, desarrollar el empoderamiento ciudadano a través del ejercicio participativo democrático en todas las esferas de la vida.

La participación es la antítesis del autoritarismo que pregonaba una direccionalidad preestablecida; del populismo, que plantea el consentimiento de la gente sobre la base del paternalismo y de la visión estrecha que promueve la participación individualista en un mercado concentrador de ingresos y excluyente de muchos grupos humanos. La participación es el pivote de la integralidad de la vida; es además crítica, acumulativa y germinal.

Alain Touraine propone cuatro elementos como epicentros de la educación del sujeto democrático: la resistencia a la dominación, el amor a sí mismo, el reconocimiento de los demás como

sujetos y el respeto a las reglas políticas y jurídicas que dan a la gente las posibilidades de vivir propiamente como sujetos. Estos elementos resumen en el sujeto los formidables desafíos que la educación para los derechos humanos enfrenta en un continente atravesado por realidades astilladas y esperanzas luminosas.

Recomendaciones para la acción

1. El desarrollo social y económico necesita sintonizarse con los procesos de democratización, y para ello se requiere del diseño de métodos incluyentes de carácter político para contrarrestar las exclusiones socioeconómicas. Es vital estimular la capacidad de construir agendas sociales para influir en las agendas políticas de los partidos y en la agenda pública del Estado para lograr acercamientos a la equidad, tan ausente del crecimiento económico.
2. La educación para la democracia debe lograr relacionar sus objetivos con una pedagogía participativa y crítica, así como con una didáctica adecuada, y para ello necesita herramientas eficaces (técnicas). Pero estas técnicas, los métodos, los objetivos y la concepción deben ser coherentes en el marco de la metodología integral y de un modelo pedagógico-andragógico.
3. No hay proceso de educación si no se propicia la relación estrecha entre la educación y la vida, visualizando a la gente no sólo como beneficiaria sino como actor principal del proceso. La metodología debe procurar basarse en la integralidad, relacionando las diversas realidades como unidad articulada. Así, no puede ser sólo técnica, dejando de lado aspectos humanos o éticos, o sólo científica, o sólo artística, o sólo humanista, o sólo formal o sólo no formal. Más bien debe ligar, encontrar y complementar diversas dimensiones.
4. Es importante desarrollar la producción y apropiación colectiva del conocimiento, capacitando a la gente para construirlo y para apropiarse críticamente del conocimiento universal acumulado, en lugar de sólo transmitirlo unidireccionalmente. En este proceso el punto de partida y de llegada es la práctica, de manera que el proceso educativo permita dar el salto de calidad hacia una práctica mejorada, en un proceso siempre ascendente. En este

sentido la propuesta educativa debe estar atravesada por el énfasis participativo y la coherencia entre métodos y técnicas, entre otros temas.

5. La educación popular para los derechos humanos debe potenciar las capacidades de la cultura política democrática, permitiendo el desenvolvimiento de la construcción de consensos, valores, participación y asociatividad en la población.

6. De acuerdo con Jorge Osorio sostenemos que es preciso impulsar acciones formativas con los educadores y educadoras que les devuelvan la esperanza (componente crítico-utópico-ético de la complejidad), para enfrentar el malestar con su profesión, ante la devaluación de su función social, y que, junto con las acciones destinadas al reconocimiento público y económico de su quehacer, los educadores:

- a) Vislumbren mundos alternativos;
- b) Se replanteen desde su trabajo práctico y local el tema de las finalidades educativas;
- c) Identifiquen el saber pedagógico como una forma de producción intelectual de carácter asociativo;
- d) Expliciten los argumentos que sostienen a su práctica y expresen el horizonte de sentido que cada educador debe construir desde su cotidianidad, tal como ellos la viven, tal como ellos la narran.



Lecturas sugeridas

Hopenhayn, Martín, 1988. La participación y sus motivos, en la revista *Acción Crítica* #24, Lima.
e-mail: celats@starmedia.com

Max-Neef, Manfred, Antonio Elizalde y Martín Hopenhayn, 2001. *Desarrollo a escala humana*, Editorial Cooperativa Nordan Comunidad, Montevideo.

www.nordan.com.uy/libros/ecoteca/ desarrollo.htm

www.userena.cl/contenido/fh/manfred.html

Núñez, Carlos, 1990. *Más sabe el pueblo*, IMDEC, Guadalajara, México.
e-mail: ventas@imdec.net

Pontual, Pedro, 1991. *Metodología, métodos y técnicas en la educación popular*, CENCOPH, Tegucigalpa.
e-mail: cencoph@sdnhon.org.hn
www.alforja.org/index.htm

Restrepo, Bernardo, et. al, 1985. *La innovación en educación. Identificación, documentación y caracterización de seis casos en Antioquia*, UNESCO, Medellín.
<http://ayura.udea.edu.co/ceded/index.htm>
Signatura topográfica: 03840

Sime, Luis, 1991. *Los discursos de la educación popular. Ensayo crítico y memorias*, Tarea, Lima.
www.crefal.edu.mx
www.tarea.org.pe

Osorio Vargas, Jorge, 2002. *Pedagogías ciudadanas: mapas actuales de sus propios e híbridos aprendizajes de la com(per)plejidad. Una contribución al debate sobre liderazgo y educación*, trabajo presentado en el III Encuentro Internacional Multidisciplinario, organizado por el Centro de Desarrollo Humano y Creatividad, Lima, 28-30 de junio.
e-mail: leisarce@cewpanama.net

Touraine, Alain, 1995. *¿Qué es la democracia?*, FCE, México. www.fondodeculturaeconomica.com

Las páginas web fueron consultadas el 15 de diciembre 2004.

La teoría es asesinada tarde o temprano por la experiencia.

Albert Einstein, físico alemán, nacionalizado suizo y después norteamericano, 1897-1955.

Raúl Leis

Sociólogo, escritor y educador panameño. Presidente del Centro de Estudios y Acción Social Panameño, catedrático universitario y secretario general electo del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL) para el período 2005-2008.

El método del arco: una forma de hacer educación problematizadora

Juan Díaz Bordenave

CONSULTOR INTERNACIONAL EN COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN/ASUNCIÓN, PARAGUAY
juandiaz@rieder.net.py



En los años 70, el Servicio de Extensión Rural del estado brasileño de São Paulo enfrentaba el problema de que sus técnicos de campo no estaban consiguiendo que los agricultores adoptasen las prácticas recomendadas por las investigaciones. Contrataron entonces los servicios de una consultora estatal francesa, la SATEC, que trabaja en las áreas de agricultura, ganadería, desarrollo rural y social, y fortalecimiento institucional. La SATEC les envió un educador rural llamado Charles Mague-

rez. Para conocer el problema de primera mano, Maguerez pidió asistir a las reuniones que los técnicos tenían con los agricultores. Observó que la reunión seguía casi siempre este procedimiento:

1. El técnico informa cuál es el tema que va a ser tratado. Por ejemplo: “Hoy vamos a hablar sobre el cancro cítrico”. Posteriormente da la definición técnica del asunto: “El cancro cítrico es una enfermedad producida por un virus que

ataca al limón, la naranja, en fin, a los cítricos en general”. Destaca los daños que causa la enfermedad.

2. Utilizando carteles y proyectando transparencias en colores explica cómo ingresa el virus a las plantas y dónde y cómo las afecta.
3. Con otros carteles y diapositivas presenta las soluciones recomendadas por el Servicio de Extensión para resolver el problema. Explica cómo aplicar dichas soluciones.
4. Finalmente, se dirige a los agricultores: “¿Alguien de ustedes quiere preguntar alguna cosa?”

Pocos agricultores hacen preguntas. El técnico guarda sus materiales, agradece la presencia de los agricultores y se despide de ellos hasta la próxima reunión.

Después de asistir a varias reuniones de este tipo, Maguerez les dice a los directores del Servicio:

¿Ustedes creen que los agricultores aprenderían mejor si se partiese de su realidad y no de la ciencia? ¿No les parece que a los agricultores les gustaría participar más y no recibir pasivamente las enseñanzas del técnico?

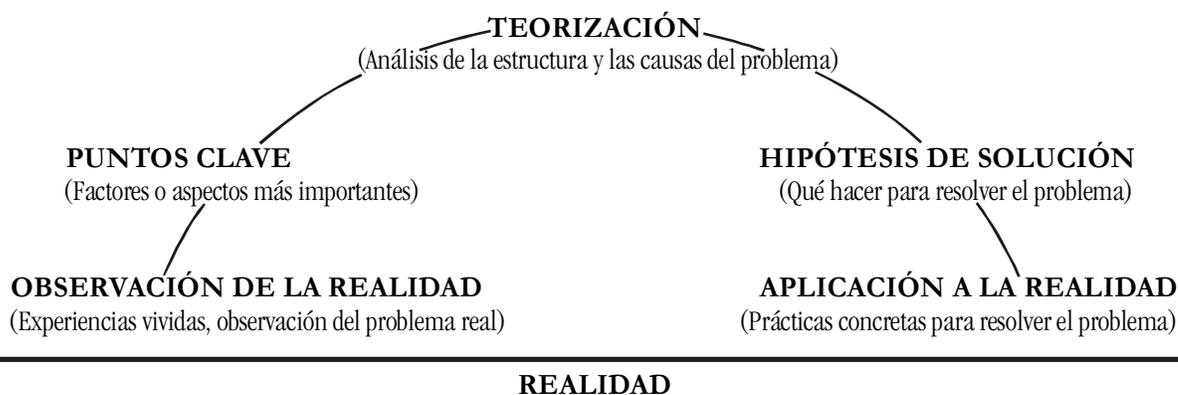
Les propuso entonces probar esta otra secuencia:

- i. Después de informarles que el tema que se va a tratar es el cancro cítrico, el técnico pregunta a los agricultores: “¿Quiénes de ustedes plantan cítricos? ¿Qué enfermedades tuvieron? ¿Conocen el cancro cítrico? ¿Qué hacen para defenderse de él?” Si es posible, el técnico lleva a los agricultores a observar una plantación de citrus donde existen plantas enfermas de can-

cro. Si no es posible tal visita, muestra diapositivas de lugares con plantas enfermas. Focaliza especialmente los síntomas de la enfermedad.

- ii. Ahora el técnico les pide a los agricultores que describan y comenten lo observado. Después de recoger sus observaciones, el técnico les pide que traten de distinguir aquellos factores o aspectos que les parecen más importantes en el ataque del cancro cítrico, y que están casi siempre presentes, como por ejemplo la humedad en los terrenos bajos.
- iii. El técnico invita a los presentes a entender mejor las causas de la enfermedad. Usando carteles, transparencias y el pizarrón o el papelógrafo, comienza a explicar el ciclo vital del virus. Muestra en detalle cómo actúa en la planta y qué factores favorecen el ataque. Presenta resultados de investigaciones que permiten entender mejor el fenómeno, como por ejemplo, la influencia del injerto.
- iv. Maguerez se dirige a los agricultores y les pregunta: “Ahora que entendemos bastante bien cómo funciona el cancro cítrico, ¿qué sugieren que hagamos para combatirlo?” Si entre las soluciones que sugieren los agricultores no figuran las recomendadas por la investigación, el técnico las complementa.
- v. Pregunta finalmente a los agricultores: ¿Cómo creen que debemos aplicar las soluciones mejores y más viables a nuestra realidad? Si es necesario, el técnico explica cómo realizar las prácticas que los agricultores no conocen.

Ustedes pueden ver, comenta Maguerez, que en esta segunda secuencia el técnico recorrió con los agricultores las etapas de *un arco*:





Maguerez concluyó: en las reuniones anteriores el técnico era el protagonista central. En el “método del arco” los protagonistas son los agricultores. El método nos indica que es más importante aprender que enseñar.

El Servicio de Extensión Rural de São Paulo adoptó el método del arco y la eficacia de sus extensionistas aumentó significativamente.

Las bases teóricas

El método del arco, como una de las expresiones de la llamada “educación problematizadora” o educación “crítico-participativa”, se fundamenta en las teorías constructivistas de Jean Piaget y otros estudiosos de la educación. Tiene mucho en común con el método de investigación-acción de Paulo Freire. Se trata de una opción pedagógica diferente de la “pedagogía de la transmisión” y de la “pedagogía conductista”, hasta ahora dominantes en el Tercer Mundo y que traen consigo graves consecuencias individuales y sociales:

	CONSECUENCIAS INDIVIDUALES	CONSECUENCIAS SOCIOCULTURALES
PEDAGOGÍA DE LA TRANSMISIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Alumno receptor pasivo • Memorizador • Actitud acrítica • Falta de originalidad y creatividad • Poco interés en la propia realidad • Preferencia por la especulación teórica • Excesivo respeto a las autoridades 	<ul style="list-style-type: none"> • Imitación de lo extranjero • Individualismo y falta de cooperación • Soluciones poco realistas • Inercia cívica • Falta de opinión pública • Necesidad de un líder • Mantenimiento de una estructura social injusta • Aceptación de gobiernos paternalistas autoritarios
PEDAGOGÍA CONDUCTISTA	<ul style="list-style-type: none"> • Individuo competitivo • No se preocupa por la propia realidad • Pensamiento lineal, no holístico ni dialéctico • Se habitúa a la estimulación externa • Se acostumbra a seguir rutinas impuestas • No profundiza la reflexión • Conciencia acrítica 	<ul style="list-style-type: none"> • Individualismo competitivo • Énfasis en los resultados y no en el proceso de su obtención • Pragmatismo deshumanizado • Confusión de educación con instrucción • Sociedad disciplinada y condicionada • Cultura de la industria y las fuerzas armadas

Compárense con las consecuencias de la pedagogía problematizadora:

	CONSECUENCIAS INDIVIDUALES	CONSECUENCIAS SOCIOCULTURALES
PEDAGOGÍA PROBLEMATIZADORA	<ul style="list-style-type: none"> • El alumno aprende a <i>ver</i> su realidad • Motivación a transformar la realidad • Visión integradora y dialéctica • Alto grado de motivación endógena • Sabe trabajar en grupo • Capacidad de crítica y autocrítica • Teoriza con base en su propia observación • Creatividad, originalidad, innovatividad • Conciencia crítica desarrollada • Busca información de forma autónoma 	<ul style="list-style-type: none"> • Sociedad con identidad propia • Instituciones originales y adecuadas a la realidad • Rechazo del autoritarismo, paternalismo y demagogia • Estructura social igualitaria • Democracia participativa • Ecología conservada

El método del arco en la enseñanza formal

Visto que dio buenos resultados en la extensión rural, se me ocurrió que el método del arco podría aplicarse también a la enseñanza formal. Tuve la oportunidad de ponerlo a prueba en el Paraguay, en un ambiente muy diferente al de la extensión rural. En esa ocasión fui invitado a enseñar el módulo de comunicación en el Instituto Superior Internacional de Relaciones Públicas (ISIRP), una institución privada dirigida por una educadora amiga mía.

Apliqué el método del arco en cada uno de los temas que componían el módulo de comunicación, como por ejemplo, la comunicación en el seno de la familia, los efectos de los medios de comunicación, etc. Dividí a los 18 alumnos en grupos y les pedí que observasen la realidad correspondiente a cada tema para después identificar los puntos clave, más tarde ir a la biblioteca para entender las bases científicas y finalmente proponer soluciones. Mis clases consis-

tían en discutir los informes de los grupos, introducir conceptos teóricos y evaluar las propuestas de solución presentadas.

Terminado el módulo, los estudiantes tenían que pasar un examen oral ante la directora del Instituto. Después del examen ella me mandó llamar. Como estábamos en tiempos de dictadura, el llamado de la directora me dejó bastante preocupado. “Diaz Bordenave, ¿qué hizo usted con estos alumnos?”, me preguntó Doña Beatriz. “¿Por qué me pregunta eso, directora?”, le pregunté alarmado.

Me respondió: “Ellos piensan, ellos discuten, ellos proponen cosas nuevas!”

Sorprendido por la aparente originalidad de los resultados de mi metodología, me dediqué a observar discretamente las clases de otros profesores del instituto. Lo que vi fue que algunos profesores hacían brillantes exposiciones que los alumnos no osaban interrumpir. Otros

conversaban con los alumnos sobre cualquier tema, menos los de la disciplina en pauta. Un profesor, nada menos que de economía, caminaba entre los bancos dictando el contenido de un texto que los



alumnos febrilmente copiaban. Así fue como percibí la enorme importancia del método de enseñanza-aprendizaje que se utiliza, que depende del concepto que se tiene de qué es educar, es decir, de la opción pedagógica.

Más adelante apliqué el método del arco en la redacción del libro: *Estrategias de enseñanza-aprendizaje* en el que cada capítulo sigue las etapas de dicho método. El abordaje problematizador ha tenido tan buena aceptación que la edición brasileña, ya en la vigésimo quinta edición, es usada como texto en la mayoría de las facultades de educación. Neusi Berbel, profesora de postgrado en educación de la Universidad Estadual de Londrina (UEL), Brasil, aplicó el método con tanto éxito que muchos de sus alumnos lo han adoptado en la estructuración de sus tesis de maestría. El método también ha sido utilizado en cursos de extensión universitaria realizados en la UEL sobre temas tan diversos como la desmotivación de los alumnos para la lectura, la capacitación de obreros limpiadores de cloacas y el tratamiento de niños con trastornos de comportamiento.

La versión del libro en español, publicada por el Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA) y vendida en todos los países latinoamericanos, es usada en el curso de metodología de la enseñanza que la Universidad Nacional de Asunción, Paraguay, ofrece a todos sus profesores.

Recomendaciones para la acción

1. Por su simplicidad, el método del arco es particularmente adecuado para la capacitación de agentes mediadores de todos los tipos: extensionistas rurales, promotores de salud, animadores comunitarios, etc. También pueden producir cambios positivos en las facultades de educación en la formación de los futuros maestros y profesores.

2. Es útil en el diseño de materiales educativos, en los que a partir de la realidad, es decir, de los problemas objetivos, se motiva a la reflexión posterior, más teórica y abstracta, sobre las causas, de modo que los lectores entiendan por qué se recomiendan ciertas soluciones y no otras.



Lecturas sugeridas

Díaz Bordenave, Juan, 1988. *¿Qué es la comunicación rural?*, Carraquilla Editores, México.

www.lasdignas.org.sv

e-mail: info@lasdignas.org.sv

Díaz Bordenave, Juan y Adair Martins Pereira, 1998. *Estrategias de enseñanza-aprendizaje*, IICA, San José, Costa Rica, 3ª edición.

www.iicanet.org

www.incap.org.gt

Kaplún, Mario, 1987. *El comunicador popular*, CIESPAL, Ecuador.

Kaplún, Mario, 1992. *A la educación por la comunicación*, OREALC/UNESCO, Santiago de Chile.

Kaplún, Mario, 1995. *Los materiales de autoaprendizaje*, OREALC/UNESCO, Santiago de Chile.

www.crefal.edu.mx (en biblioteca digital).

Neusi Berbel, 1998. *Metodologia da problematizaça, Experiencias com questoes do ensino superior, ensino medio e clinica*, Editora UEL, Londrina, Brasil.

e-mail: biblioteca@uel.br

Prieto Castillo, Daniel y Francisco Gutiérrez, 1990. *La mediación pedagógica*, Training Centre, división de Radio Nederland, San José, Costa Rica.

www.foprideh.org.hn

e-mail: cidoc@simas.org.ni

e-mail: foprideh@cablecolor.hn



Juan Díaz Bordenave

Nació el 5 de febrero de 1926, en la ciudad de Encarnación, al sur de Paraguay. Estudió agronomía y es doctor en comunicación. Su sentimiento de latinoamericanidad surge y crece a lo largo de su vida. Ha vivido en varios países de América Latina: Chile, Argentina, Perú, México, Costa Rica, Brasil y su querido Paraguay en donde actualmente radica. Ha sido consultor de diferentes organismos de la ONU: FAO, OIT, UNESCO, UNEP y UNICEF.

Cuatro ideas obvias para democratizar la comunicación

Gabriel Kaplún

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA/MONTEVIDEO, URUGUAY
gkaplun@chasque.net



Son obvias, sí. No dicen nada nuevo que no se haya oído antes. Sin embargo, es posible que a cada minuto de nuestro trabajo como comunicadores perdamos una oportunidad que vaya en la dirección que estas cuatro ideas sugieren.

La palabra del otro

¿Quiénes hablan y sobre qué hablan a través de nuestros medios? Ésta es una primera pregunta que podemos hacernos para pensar en qué medida estamos ayudando a democratizar la comunicación con nuestro trabajo. Tal vez una primera mirada u

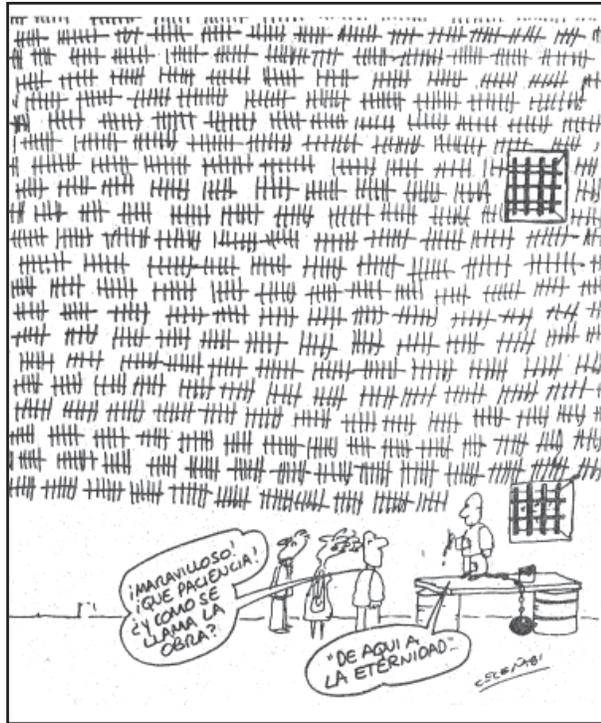
oída a nuestros medios nos diga que hay unos que siempre están y otros que casi nunca están.

En toda situación humana siempre hay un *otro*. Alguien que tiene otra opinión, distinta de la oficial o la “correcta”. *Otro* distinto al dirigente, la personalidad, el personaje, el experto. Una realidad local, con especificidades propias que no son visibles en el panorama global y globalizado.

Con frecuencia ese otro ha sido históricamente dominado. Tanto que ni él mismo cree tener derecho a su palabra. Nuestro esfuerzo como comunicadores es entonces doblemente necesario y también doblemente difícil. Necesario para que-

brar opresiones; difícil porque puede requerir más de nuestra ayuda para facilitar la palabra.

Los grandes medios tienen poco lugar para el otro, que suele quedar reducido a noticia policial o pintoresca. Pero “nuestros” medios también pueden ser analizados desde esta perspectiva. Por ejemplo: los medios de las organizaciones populares llevan continuamente la palabra de sus dirigentes y muy poco la voz y palabra de sus bases. Cuando los dirigentes hablan suelen usar abundantemente el “nosotros”. “Nosotros creemos, pensamos, decimos...”. Esto no suele ser más que un recurso retórico que sustituye al “yo pienso, creo, digo”. También es una manera de decir: “la organización piensa, cree, dice”. Lo anterior provoca que quien no comparta esa opinión puede sentirse excluido de la comunicación y hasta de la propia organización. Así es como, quien no se sienta parte de ese *nosotros* puede empezar a sentirse, definitivamente, un *otro*.



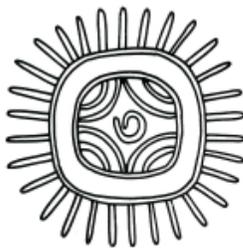
Gilberto Ceceña

Democratizar el lenguaje

Después de ver quién y de qué se habla podemos preguntarnos ¿cómo se habla? En buena medida los medios se han inventado un lenguaje propio, ampliamente difundido y por tanto decodificado con relativa facilidad por todo el mundo. Sin embargo, este lenguaje establece una barrera entre emisores y receptores, entre quienes hacen y están en los medios y quienes sólo pueden recibirlos.

Esta barrera inhibe a muchos “otros” para producir su propia palabra. También hace pensar que, para poder acceder al medio, deben utilizar ese lenguaje. Los resultados suelen ser desastrosos: intentos de usar un lenguaje que no se domina, que termina por oscurecer la palabra, por hacerla menos y no más comunicable.

Una tira de Quino expresaba bien lo absurdamente lejano que está el lenguaje cotidiano del que los medios acostumbran utilizar. Mafalda intentaba contarle a Susanita el choque que su padre había tenido y ésta la interrumpía continuamente “traduciendo” su relato a “lenguaje periodístico”. “Colisión” en vez de “choque”; “en circunstan-



cias en que transitaba” en lugar de “cuando iba por la avenida”; “al arribar a la intersección” en vez de “al llegar a la esquina”, etcétera. Mafalda termina pegando a su amiga, quien le explicará luego a su madre que todo fue “por cuestiones del momento”.

En Ecuador me explicaron una vez que muchas expresiones del lenguaje cotidiano provienen del kichwa. En lugar de “dame”, por ejemplo, se dice “dame dando”. Parece que lo primero sonaría muy imperativo o autoritario y lo segundo se entiende como un pedido amable, un “por favor”. Un educador me dijo, con una mezcla de orgullo y tristeza, que ha dedicado toda su vida a corregir a sus alumnos para que, si no pueden evitar seguir hablando así, por lo menos que no escriban de modo “incorrecto”. Los medios por supuesto evitan estos “errores”, aunque cometen muchos otros que se han hecho hábito.

Este operativo continuo de diferenciación entre el mundo escrito y el oral, entre el lenguaje cotidiano y el de los medios, tiene algunos aspectos razonables que no discutiremos aquí: las diferencias entre gestualidad (oral) y puntuación (escrita), la necesidad de precisión (mediática) frente

a la imprecisión cotidiana, etcétera. Pero básicamente tiene una historia de clase y de raza que es necesario combatir: la del blanco que “habla bien” frente al indígena que “habla mal”, la del señor que puede hablar frente a la plebe que debe callar.

Por ejemplo, pueden abrirse espacios contruidos de modo participativo, con metodologías que involucran a uno o varios grupos de personas de la comunidad en todo o parte del proceso de producción. O también crear mecanismos de deci-

Nuestras sociedades están en su totalidad organizadas a través de una comunicación no democrática, donde la transmisión vertical prima sobre el diálogo horizontal

En verdad, el lenguaje cotidiano puede ser enormemente bello y potente. Juan de Mairena, el personaje del poeta Antonio Machado, pedía cierta vez a su alumno que pusiera “en lenguaje poético” la siguiente frase: “Los acontecimientos consuetudinarios que acaecen en la vía pública”. El alumno, tras pensarlo un momento respondió: “Lo que pasa en la calle”, lo que mereció la aprobación calurosa de Mairena. Una buena lección para muchos comunicadores expertos en decorar sus palabras con infinitos adornos.

Democratizar los medios

Hay muchas maneras de democratizar los medios. Empezar por dar la palabra al otro y hacerlo con su lenguaje es lo primero y lo imprescindible. También existen otros caminos posibles y muchas veces necesarios, que apuntan a que los medios mismos estén en manos del otro dominado, de quien tiene menos poder: del trabajador o el indígena, de la mujer o el campesino.

Un primer camino posible en esta dirección es el medio que se abre a sus “destinatarios”, a su “público”, busca involucrarlos y convertirlos en sujeto activo del medio. La asimetría emisores/receptores se va superando y se avanza hacia la construcción de eso que algunos denominan “emirecs”, emisores y receptores a la vez.

sión directa o indirecta de la audiencia, por ejemplo a través de comités designados por la comunidad que asesoran o deciden sobre aspectos importantes del medio (programación, distribución de espacios, etc.)

Un segundo camino posible es el de la creación de medios propios de las comunidades, orga-





nizaciones, etc. La diferencia es que en este caso el medio no preexiste y se abre a la participación sino que nace de los propios procesos organizativos. El detalle no es menor, porque puede condicionar la profundidad del compromiso y la participación. Y puede también permitir tomar decisiones más libres sobre aspectos decisivos: por ejemplo el tipo de medio y sus características. Qué medio necesitamos, para qué, con qué características, son preguntas que no están habilitadas cuando el medio ya existe. Por ejemplo, pensar bien si medio escrito, radial o ambos, es más fácil de decidir cuando ninguno de los dos existe todavía.

En este segundo camino, así como en el primero, hay complejas discusiones y decisiones sobre los métodos de trabajo colectivos y sobre el rol de los profesionales de la comunicación en situaciones donde dejan de ser los únicos con capacidad de decisión. También hay muchas combinaciones posibles entre los dos caminos mencionados que incidirán en estas decisiones.

En cualquiera de estos dos caminos, pero especialmente cuando se tiende más al segundo, conviene no olvidar algunos riesgos. Por un lado las necesidades de formación de los comunicadores no profesionales: la calidad del medio no puede ser el punto olvidado de los proyectos participativos (y lo es, lamentablemente, con frecuencia).

Pero además muchas experiencias muestran cómo los medios ligados a una organización tienden con facilidad a volverse “oficialistas”. Es decir, a priorizar la palabra de la dirigencia por sobre la de sus bases, con lo cual un medio donde “la gente” se expresa directamente termina siendo un proyecto donde “alguna gente” puede hacerlo. Este es un problema muy difícil de superar para los medios *de* organización, tanto que a veces es preferible pensar en un medio “independiente” vinculado de muchos modos a las organizaciones populares y comunitarias, pero no condicionado directamente por sus organismos de decisión.

Democratizar la comunicación

La comunicación no es sólo medios. Es obvio, pero lo olvidamos con facilidad. La comunicación circula en múltiples espacios y ámbitos formales e informales: reuniones y asambleas, plazas y calles, fiestas y juegos, casas y mercados. También un sindicato o una organización vecinal son en sí mismos espacios de comunicación.

Recordar esto tiene una primera consecuencia. Todo proyecto que busque democratizar la comunicación debe, necesariamente, pensar en estos múltiples ámbitos y espacios. Porque en la vida cotidiana de la gente éstos son al menos tan importantes como los medios. Muchas informaciones circulan por esos espacios, muchos sentidos son creados allí, muchas opiniones formadas o transformadas.

A veces será necesario vincular un medio a estos espacios, otras crear medios adecuados para



ellos. Una asamblea puede alimentarse y dinamizarse con un programa radial previo y alimentar uno posterior. Un debate puede generarse en el mercado —y continuar en las casas— a partir de una obra de teatro callejero.

Una segunda consecuencia de recordar que no toda la comunicación es mediada lleva a la necesidad de analizar a fondo qué tipo de comunicación se produce y reproduce en estos espacios de comunicación interpersonal, grupal y colectiva. Si en una asamblea siempre hablan los dirigentes y los demás se limitan a escuchar y apoyar las decisiones con su voto, la comunicación tal vez sigue sin democratizarse demasiado. Buscar dinámicas y asegurar climas donde la palabra del otro sea posible y frecuente es también parte importante de un trabajo de democratización de la comunicación.

En verdad nuestras sociedades están en su totalidad organizadas a través de una comunicación no democrática, donde la transmisión vertical prima sobre el diálogo horizontal. Los padres hablan y los hijos escuchan, los maestros enseñan y los alumnos aprenden, los jefes mandan y los subordinados obedecen. Así las cosas es lógico que la comunicación siga también este molde en todos los ámbitos de la vida, incluidas las organizaciones que quieren democratizar la sociedad y los medios que quieren democratizar la comunicación.

De hecho el olvido de que comunicación no es sólo medios ayuda a consolidar una comunicación poco democrática. Porque si comunicación es central y principalmente medios, quien controla los medios, controla la comunicación. Democratizar la comunicación es entonces democratizar los

medios, pero también la vida cotidiana. Es, en definitiva, construir una vida donde la palabra del otro pueda oírse en la casa, en la calle, en la escuela, en el trabajo, en las organizaciones, en el gobierno. Y en los medios también, claro.

Recomendaciones para la acción

1. Hay muchos modos de democratizar los medios, desde *abrir espacios* y formas de participación en medios ya existentes a *crear nuevos medios* de las organizaciones populares. Cuando se tiende a este segundo tipo de opción es importante no descuidar la *calidad*, para lo cual la *formación* de los comunicadores *no profesionales* es clave. Y también evitar al máximo el riesgo del “oficialismo” en que suelen incurrir muchos medios *de* organización. Ésta es la razón por la que, muchas veces, parece preferible la construcción de medios *independientes, pero vinculados* de modos creativos a las organizaciones.
2. Revisar *quiénes* hablan y sobre *qué* en nuestros medios y mensajes. Ver si en el afán de representar a otros no estamos hablando *por* ellos sin darles la posibilidad real de que ellos mismos se expresen. Atender especialmente si el “nosotros” de nuestros mensajes no es en verdad un “nosotros los dirigentes”.
3. Revisar *cómo* se habla en nuestros medios, el lenguaje que utilizamos en nuestros esfuerzos de comunicación. Qué tan lejos o cerca se encuentra del lenguaje cotidiano de aquellos a quienes se supone van dirigidos. Porque cuanto más lejano sea más difícil resultará la comprensión de quien los lee, ve o escucha. Y más difícil será que esos otros puedan participar como emisores, porque sentirán que sus formas de expresión no son “correctas” y no tienen lugar en los medios.
4. Recordar finalmente —y casi en primer lugar— que *comunicación no es sólo medios*. Los *múltiples espacios* en que circula la comunicación, desde la plaza a la asamblea, son tanto o más importantes que los medios para democratizar la comunicación. De nuevo aquí habrá que revisar *quiénes hablan, de qué y cómo*; qué lugar tiene la palabra del otro y la palabra de todos en la vida cotidiana. Los medios pueden, además, vincularse a estos espacios, alimentarlos y ampliarlos.



Lecturas sugeridas

Alfaro, Rosa María, 1993. *Una comunicación para otro desarrollo*, Calandria, Lima.

www.calandria.org.pe

e-mail: postmaster@calandria.org.pe

Freire, Paulo, 1991. *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI, México.
<http://sigloxxieditores.com.mx>

Kaplún, Gabriel, 2001. *Comunicación, educación y cambio*, Editorial Caminos, La Habana.

www.cubaliteraria.com

Kaplún, Gabriel, 2003. *Comunicación popular: ¿es o se hace?* Nueva Tierra, Buenos Aires.

www.nuevatierra.org.ar

e-mail: info@nuevatierra.org.ar

Kaplún, Mario, 1987. *El comunicador popular*, Humanitas, Buenos Aires (También en versión ampliada y revisada, con el título *Una pedagogía de la comunicación*, en Ediciones de la Torre, Madrid, 1998 y Editorial Caminos, La Habana, 2002).

www.edicionesdelatorre.com

e-mail: info@edicionesdelatorre.com

Núñez, Carlos, 1985. *Educar para transformar, transformar para educar*. IMDEC, Guadalajara.

www.imdec.net

e-mail: ventas@imdec.net



Gabriel Kaplún

Comunicador y educador, investigador y docente de la Universidad de la República, de Montevideo, y de otras universidades latinoamericanas en las áreas de comunicación organizacional, educativa y comunitaria, educación a distancia, formación docente, educación y trabajo y educación popular. Consultor de organismos nacionales e internacionales, empresas, organizaciones no gubernamentales, sindicales y sociales. Autor y coautor de diversos libros y artículos sobre las temáticas mencionadas.

Escuela de promotoras comunitarias

una experiencia de educación popular desde la perspectiva de género

Cecilia Fernández Zayas y Ana Luisa Barajas Pérez

EQUIPO MUJERES EN ACCIÓN SOLIDARIA (EMAS), A.C./MORELIA, MÉXICO
emas@unimedia.net.mx



Introducción

Una de las expresiones más crudas de la desigualdad de género es la falta de oportunidades educativas para las mujeres. Mientras que las niñas desertan más que los niños en la primaria y la secundaria (especialmente en el paso entre estos dos niveles), la mayoría de las personas analfabetas son mujeres, situación que se da tanto en centros urbanos como en zonas rurales pero que se agrava profundamente en las comunidades indígenas.

Esta situación se debe a muchas razones, principalmente derivadas de la cultura patriarcal que

prevalece en nuestras sociedades y que se entrecruza con otras desigualdades sociales y étnicas.

En el caso de las mujeres campesinas jóvenes y adultas el acceso a la educación formal después de la primaria es muy reducido debido a la escasez o inexistencia de servicios educativos en sus comunidades, a la sobrecarga de trabajo por las responsabilidades domésticas y productivas, a los obstáculos culturales y de comunicación para estudiar en otras localidades, aunque sea cercanas, y, en general, porque existe la creencia de que las



mujeres no necesitan estudiar, ya que siempre vivirán “bajo” la protección de algún hombre, ya sea el esposo, el hermano o el padre.

En este contexto, las opciones educativas no formales para mujeres jóvenes y adultas que tomen en cuenta sus necesidades y situación de vida, tanto desde el planteamiento general como en los contenidos y metodología, se perfilan como el camino más viable para abrir oportunidades de capacitación y desarrollo.

EMAS es una organización civil que se fundó en 1985 en la ciudad de México e inició su trabajo de promoción con mujeres rurales en Michoacán en 1987. A lo largo de diez años de experiencia de trabajo educativo en la metodología de la educación popular desde el enfoque de género, con grupos de mujeres campesinas e indígenas, vimos la necesidad de diseñar una modalidad que ofreciera a las mujeres que ya se habían constituido como líderes en sus comunidades u organizaciones una opción más profunda y sistemática de formación, haciendo énfasis en la perspectiva de género.

Sentíamos también la necesidad de contar con una estrategia metodológica que nos permitiera tener acceso a un número mayor de mujeres de las que estábamos atendiendo directamente en las

comunidades. Estos aspectos confluyeron en el diseño y desarrollo de la Escuela de Capacitación de Promotoras y Líderes Populares que se desarrolló entre 1998 y 1999.

Actividades

Esta experiencia se diseñó sobre la base de la Escuela de Salud que EMAS había desarrollado en la Ciudad de México durante 1995 y 1996 con promotoras de salud urbanas, campesinas e indígenas de quince estados del país.

Reunimos un grupo de veinte mujeres campesinas, indígenas y no indígenas, que tenían características de liderazgo y trabajamos con ellas durante once sesiones. Las reuniones se hicieron en diversos lugares de Michoacán buscando que no fueran muy lejanos de sus comunidades de origen, pero también con el propósito de generar una creciente capacidad de movilidad en ellas y de que tuvieran oportunidad de conocer lugares nuevos. Nos reunimos en centros urbanos como Pátzcuaro, Zacapu y Morelia y también en localidades indígenas con desarrollo ecoturístico, como Zirahuén y Angahuan.

El propósito de la Escuela era reforzar las capacidades y habilidades de las mujeres como promotoras-líderes reflexionando desde la perspectiva de género sobre las siguientes temáticas: educación, identidad de género, salud, violencia, derechos humanos, economía y desarrollo y medio ambiente.

La metodología que utilizamos para cada temática incluía autodiagnósticos (a partir de los cuales se analizaba la realidad en cada contexto, haciendo énfasis en el registro de datos por sexo), la conceptualización (o construcción de conceptos a través de lecturas o exposiciones), la visualización de la realidad deseada y la reflexión del papel de las participantes como promotoras y líderes en la transformación de su realidad. Cabe mencionar que por “realidad” entendíamos los niveles de lo personal, lo familiar y lo comunitario, aunque muchos ejercicios incluían también el espacio estatal, nacional y mundial.

Para cada momento se diseñaban técnicas y dinámicas que propiciaban la participación de todas las mujeres en todos los momentos. Entre ellas podemos mencionar la expresión plástica (dibujo, pintura, modelado en plastilina, elaboración de *collage*), la dramatización y el teatro guiñol, la aplicación de encuestas en las comunidades y la sistematización de los datos, la meditación, ejercicios de introspección y juegos, entre otros.

El aspecto metodológico fue siempre central. Pretendíamos que al participar en cada sesión las mujeres fueran capaces también de “apropiarse” de la metodología para aplicarla en su trabajo comunitario. Por esta razón la penúltima sesión la dedicamos a hacer con ellas lo que llamamos un “recorrido metodológico”, en el que fuimos reconstruyendo paso a paso todas las sesiones y reforzamos algunos elementos prácticos para la planeación, como la elaboración de cartas descriptivas para las actividades educativas.

El reforzamiento de la lectoescritura fue un aspecto central de nuestra metodología. El confinamiento de las mujeres al ámbito doméstico (o semidoméstico, como es el caso del trabajo en el campo con las mujeres campesinas), hace que el aprendizaje de la lectura y la escritura adquirido en la escuela quede relegado muy pronto y sea casi olvidado. Pretendíamos que las mujeres se reencontraran con estas habilidades para reforzar lo aprendido en cada sesión y como un recurso de consulta. La variedad de los textos que utilizamos era muy amplia: cuentos cortos, manuales, folletos, poemas y fragmentos de documentos firmados por México en reuniones de la Organización de las Naciones Unidas. Cada sesión iniciaba con la recapitulación de la sesión anterior y de las lecturas que quedaban “de tarea”. Muchas veces se hacían lecturas colectivas o ejercicios en los que las participantes componían poemas y canciones referentes al tema en cuestión.

Después de un año de concluido el proceso llevamos a cabo dos sesiones de reencuentro y seguimiento en las que revisamos los logros y los obstáculos que enfrentaban en su camino como promotoras y posteriormente, entre 2000 y 2002 desarrollamos una etapa que llamamos de “espe-





cialización” en salud, en la que participaron quince promotoras.

Resultados

Con relación al proceso educativo podemos mencionar los siguientes:

1. Todas las participantes, aun aquellas que sólo asistieron a dos o tres sesiones, cambiaron la percepción de sí mismas, despertándose un proceso de autovaloración que se expresó de muy diversas maneras.
2. Todas las participantes desarrollaron estrategias para negociar en sus familias sus salidas a las sesiones de trabajo; algunas de ellas pasaron de “pedir permiso” a “avisar que se iban”, defendiendo así su derecho a la educación.
3. Las promotoras vivenciaron momentos prácticamente desconocidos de descanso (se proveía un alojamiento digno para ellas y sus hijos), de esparcimiento, de concentración en el estudio y de alimentación (ellas elegían la comida, no tenían que prepararla ni servirla). Esto incidió en su autoestima y en percibirse como sujetos de derechos, merecedoras de un “espacio propio”.
4. La última sesión recurrimos a una asesora externa para hacer una evaluación en la que se recuperó el nivel de asimilación de los contenidos y la apropiación de la metodología. La evaluación fue *aprobatoria* para todas las participantes, en el sentido de que se logró un alto nivel de apropiación de nuevos conocimientos y de metodologías para aterrizar la perspectiva de género en sus prácticas como dirigentes o líderes.
5. Se logró un buen nivel de cohesión en el grupo, aun cuando se percibió cierta tendencia de las mujeres indígenas a aislarse de las que no lo eran; también se percibieron expresiones con cierto contenido racista de las promotoras no indígenas.
6. Se logró también un buen nivel de retroalimentación entre las experiencias de vida diferentes de las mujeres indígenas y las no indígenas, e incluso se dio una revaloración del pasado indígena de mujeres originarias de poblados indígenas que habían perdido esa identidad.

Con relación a los cambios generados por la escuela y valorados en 2001 reconocemos un empoderamiento en todas las participantes en la Escuela, que apunta a una mejor calidad de vida para ellas y sus familias. Entre estos cambios podemos

mencionar la capacidad de reflexionar desde sí mismas (desde sus derechos, desde sus deseos y necesidades) para la toma de decisiones en momentos trascendentes de sus vidas; una mayor atención a su salud y el desarrollo de una cultura de prevención de enfermedades; resolución de problemas de violencia familiar (hacia ellas y desde ellas); aceptación de mayores responsabilidades laborales y de liderazgo; mayor capacidad de iniciativa y desarrollo de proyectos grupales o comunitarios; construcción de espacios propios para recreación y deporte, entre otras.

Recomendaciones para la acción

1. Las experiencias de educación para mujeres promotoras y líderes deben incorporar la perspectiva de género en todos sus aspectos y etapas, es decir que la intencionalidad de transformar las relaciones de género debe reflejarse desde la planeación hasta la evaluación y el seguimiento, con énfasis especial en la metodología.
2. Los espacios educativos para mujeres deben contemplar metodologías participativas centradas en recuperar el valor de sus saberes en lo doméstico y más allá de lo doméstico para crear o reforzar identidades positivas; asimismo, debe darse un peso muy grande a la apropiación del aspecto metodológico por parte de las asistentes.
3. Debido a que la responsabilidad del cuidado de los hijos recae de manera casi exclusiva en las mujeres, es necesario garantizar un servicio de guardería; ésta debe ser concebida como un espacio en el que se vayan construyendo relaciones más equitativas entre niños y niñas.
4. Es necesario que el desarrollo de las experiencias educativas que implican un proceso intenso de trabajo y de interrelación humana quede a cargo de un equipo flexible que se retroalimente entre sí y que pueda atender todas las tareas que se derivan del trabajo, como son la facilitación de cada actividad, el monitoreo del trabajo en grupos, la relatoría de las reuniones y el aspecto logístico. También es recomendable que además del equipo facilitador de base se cuente con apoyos específicos de educadores populares expertos.

5. En procesos educativos en los que se trabaja desde lo personal necesariamente se movilizan emociones tanto de los participantes como de los facilitadores. Es necesario que el equipo facilitador genere espacios de reflexión que otorguen elementos para manejar este factor.

6. Es indispensable que la evaluación del proceso la realice una persona que maneje la perspectiva de género, la educación popular, y que no haya estado involucrada directamente en el proceso, con el propósito de lograr una visión más objetiva del cumplimiento de los objetivos. Esto da al equipo facilitador una retroalimentación muy valiosa y, por lo tanto, la oportunidad de mejorar su práctica.



Lecturas sugeridas

Hernández, Ana María, Cecilia Loría y María de Lourdes Valenzuela, 1991. *Para nacer de nuevo: una experiencia de educación popular*, GEM, México. www.laneta.apc.org/gem

Reyes Rosas, Emma María, 1999. *Nuevos horizontes: nuestra salud y los derechos sexuales y reproductivos*. Manual de metodología educativa desde la perspectiva de género, EMAS, A. C., Xalapa.

Traslosheros, Silvia y Cecilia Fernández, 1998. *Demos razón de la esperanza. Manual para la educación en derechos humanos de las mujeres*. EMAS, A. C. Morelia, México.

Los materiales publicados por EMAS, A. C. pueden conseguirse con las autoras del artículo.



Cecilia Fernández Zayas y Ana Luisa Barajas Pérez
Ambas autoras son mexicanas, integrantes desde 1991 del Equipo Mujeres en Acción Solidaria (EMAS), organización no gubernamental desde la cual se han hecho aportes importantes para la construcción de una educación popular con perspectiva de género. Cecilia estudió sociología en la UNAM y colabora en el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL). Ana Luisa estudió economía en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Carlos Núñez
*Popular education:
An overview*

This article begins with a brief history of popular education, beginning with its background in social demonstrations in the 19th century and in pedagogical theories in the 20th century. Important influences on the development of this approach in popular education were the Cuban Revolution, the Second Vatican Council, Latin American dictatorships, and the experiences of ecclesiastical communities. The author states that the popular education approach is primarily pedagogical and involves both thought and action. It has been applied in popular social sectors and has aimed at raising and transforming consciousness. The “essential” elements of popular education identified by the author are: its ethical position, its epistemological framework, its foundation in a critical and participative pedagogy that is democratic and democratizing, and finally its policy of liberation. This article ends with the author’s thoughts on the prevalence of this approach in popular education.

Fernando Cardenal
Popular and ethical education

Beginning with a criticism of neo-liberal concepts of education, the author recommends recovering those values that are part of our civilization’s patrimony, and without which the survival of the human race is at risk. This article emphasizes the importance of popular education’s role in the transmission of these values, and discusses each value specifically.

Frei Betto
Challenges in popular education

From the context of the Brazilian experience, and based on his conversations with Paulo Freire, the author describes the challenges facing popular education today: the de-historization of time, which has led to cyclic thinking; new paradigms, which require that new subjects be incorporated into adult education, and that new criteria be defined for alliances with other social actors; the need to include criticism and self-criticism in educational practice; the anachronistic character of formal education; the large sectors of the population who are socially excluded and barely able to survive; and finally the introduction of feelings and emotions into the practice of education.

Alípio Casali
*Popular education's ethical
references*

In view of widespread social and economic inequality, there is an ethical obligation to change the world order in order to allow the full development of humanity. The basic role of education, in this context, consists in promoting the development of human beings as individuals both in respect to their material and their sensitive

development. This article proposes a critical set of ethical guidelines to encourage the use of shared approaches in education and popular development. In addition it proposes some epistemological and ethical criteria to be used to evaluate common projects in popular education.

Raúl Leis
*Human rights in popular
education, and the
development of a
democratic individual*

Recognizing the progress of democracy in Latin America, along with a political culture which is still rudimentary, the author proposes that popular education take on a focus on human rights. This focus will lead to the creation of “high density citizenship”, which will combine political and socio-economic citizenship. The pedagogical approach must be comprehensive and participative, and it must incorporate topics that are seldom included in education programs, such as gender, diversity and environmental problems, among others.

Juan Díaz Bordenave
*The arch method:
A method of education
for inquiry*

This article describes an educational experience with peasants in Paraguay, in order to demonstrate the individual and socio-cultural consequences of three different types of pedagogy: the pedagogy of transmission, the pedagogy of behaviorism, and the pedagogy of inquiry. The author describes the “arch method” in popular education, which starts and ends with concrete action for adults, and aims at transforming their situation. The feasibility of the application of this method is demonstrated in several formal and informal educational examples with adults.

Gabriel Kaplún
*Four ideas for the
democratization
of communication*

The author presents four ideas about communication: The first is that language excludes «the other», the one to which the right to speak is denied. The second idea relates to the barrier created by the media, which uses language that denies and undervalues the language of common usage. In discussing the third idea, the author recommends democratizing the media, to allow participation of “the other”. The fourth idea is that communication is not limited to the media, and that it is imperative to recognize and democratize all communication spaces, so as to democratize everyday life.

Cecilia Fernández and
Ana Luisa Barajas
*A School
for community promoters*

This paper describes the experience of peasant women promoters’ (“promotoras”) in Michoacán. It begins by recognizing gender inequity and the need to offer informal educational opportunities to peasant women, both youth and adults. The methodology that was used is described, as well as the way this experience helped the participants to recognize and fight for their individual rights and for the rights of their families, groups, and community.

Traducción: *Dora Bemeniste Levy*
Corrección de estilo: *Susan Murty*

Las experiencias, los mitos, las anécdotas, la historia y las fantasías son parte de la riqueza que las personas y los grupos sociales construyen y acopian en el devenir de su vida. En esta nueva sección **Decisio** ofrece un espacio para la expresión de quienes participamos en la educación de jóvenes y adultos. En esta ocasión presentamos estos testimonios de Nita Freire y Eduardo Galeano. Esperamos que los disfruten.

Paulo Freire fue, sin duda, el principal articulador de la corriente de pensamiento y de acción que conocemos como educación popular. Dentro de esta corriente uno de los temas centrales es el de la esperanza, y es a partir de ella que Nita Freire nos ofrece una semblanza del gran educador.

Para Paulo Freire la esperanza era una categoría existencial sin la cual sería imposible comprender su epistemología crítica y las transformaciones sociales que propuso y con las cuales soñamos.

La esperanza no fue para él solamente una virtud teologal, sino una categoría existencial-político-ético-social.

La acepción católica de la esperanza marcó profundamente su formación. Su madre fue una fervorosa practicante del catolicismo y le enseñó las virtudes religiosas, morales y éticas desde el punto de vista de la Iglesia católica. Sin embargo, Paulo superó esa concepción teológica y formuló una interpretación en la que confluyen la ética, la política, lo existencial y lo pedagógico; de esta manera forjó una Pedagogía de la Esperanza.

Desde *La educación como práctica de la libertad* Paulo mostró su preocupación por el tema de la esperanza. En ese libro ya se distanciaba claramente de la connotación religiosa, con la cual, como dije antes, nunca tuvo una ruptura total, sino que se fue superando por su capacidad de radicalizarse, cada vez más, en lo real y lo concreto, para lograr una com-

prensión más acabada, “mojada”, como gustaba decir, en la antropología política y la ética social.

En la esperanza freiriana se finca lo que Paulo llamó el *inédito viable*. Son situaciones enunciadas a partir de la conciencia política crítica de los hombres y las mujeres, que les permiten buscar en el plano social la concretización de esas posibilidades históricas.

Paulo desarrolló en sí mismo, con mucho cuidado, sus cualidades éticas por encima de las intelectuales. Dos de ellas forman parte intrínseca de su radicalidad de ser, de pensar y de vivir: la generosidad y la capacidad de tener esperanza. Él se fue volviendo cada vez más un *ser* con la voluntad antropológica, ética y política de perseverar en la esperanza.

Fue un maestro de los sueños, deseos e intereses legítimos de las otras y los otros, porque ellos representaban su propio sentir, desear, entender y pensar. Construyó relaciones afectivas intensas, que se transformaron en otras de diferentes naturalezas; muchas de ellas se hicieron epistemológicas, las cuales, en el fondo denotan su generosidad y coherencia en la vida. La virtud de tener esperanza se fue incorporando a la obra de Freire, ya que en él no había dicotomía entre el saber y el sentir, entre la razón y la emoción, entre el ser y el decir, entre el conocimiento y la sensibilidad, entre el amor y la ciencia, entre la generosidad y la esperanza.

A partir de estas premisas pudo superar el hecho de simplemente estar *en* el mundo para estar *con* el mundo, *con* los otros y las otras. Ésta fue una de las cualidades que mejor lo distinguieron.

Paulo nunca se cansó de repetir: “soy esperanzado no por obstinación, sino porque soy un ser humano, porque quiero y sé que como tal puedo, junto con otros y otras, cambiar el mundo para mejorarlo y hacer realidad el sueño utópico de hoy: una sociedad más justa, más bella y más ética, en suma, más democrática”.

Ana María Araújo Freire

Doctora en Educación por la PUC/SP. Hija de educadores, nació en Recife el 13 de noviembre de 1933. Se casó en segundas nupcias con Paulo Freire, cuando era profesora universitaria. Fue designada por él la heredera legal de su obra.



En las líneas que siguen, Galeano nos invita a comprender y reflexionar sobre algunos aspectos claves de la educación popular.

Adivinanzas

Piaban los niños y los pollitos alrededor de doña María de las Mercedes Marín, que cloqueaba mientras caminaba arrojando granos de maíz a sus muchas gallinas. En eso estaban, aquel día como todos los días, cuando un automóvil emergió, resplandeciente, de una nube de polvo en el camino que venía de Santo Domingo.

Sin saludar, sin presentarse, un señor de traje, corbata y maletín preguntó a doña María de las Mercedes:

—Si yo le digo, exactamente, cuántas gallinas tiene, ¿usted me da una?

Ella no dijo nada.

El señor encendió su computadora Pentium III a 600 Mhz, activó el GSP, el sistema Yahoo de fotos satelitales y el contador de pixeles y enseguida informó:

—¿Usted tiene ciento treinta y dos gallinas. Y atrapó una y la apretó entre los brazos.

Doña María de las Mercedes preguntó:

—Si yo le digo en qué trabaja usted, ¿me devuelve la gallina?

El señor sonrió:

—Por supuesto.

Pero la sonrisa se le borró de los labios cuando ella adivinó, sin la menor vacilación, que él era un experto de alguna organización internacional.

—¿Có-cómo lo supo? —tartamudeó, mientras dejaba la gallina en el suelo.

Y ella le explicó que era muy fácil. Él había venido sin que nadie lo llamara, se había metido en su gallinero sin pedir permiso, le había dicho algo que ella ya sabía y había cobrado por eso.

Los patos

¿Por qué los patos vuelan en V? El primero que levanta vuelo abre camino al segundo, que despeja el aire al tercero, y la energía del tercero alza al cuarto, que ayuda al quinto, y el impulso del quinto empuja al sexto, y así, prestándose fuerza en el vuelo compartido van los muchos patos subiendo y navegando, juntos, en el alto cielo.

Cuando se cansa el pato que hace punta, baja a la cola de la bandada y deja su lugar a otro pato. Todos se van turnando, atrás y adelante, y ninguno se cree superpato por volar adelante, ni subpato por marchar atrás.

Y cuando algún pato, exhausto, se queda en el camino, dos patos se salen del grupo y lo acompañan y esperan, hasta que se recupera o cae.

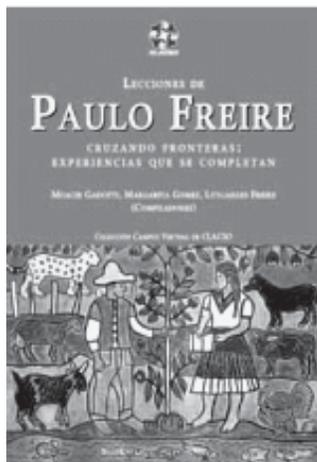
Juan Díaz Bordenave no es patólogo, pero en su larga vida ha visto mucho vuelo. Él sigue creyendo, contra toda evidencia, que los patos unidos jamás serán vencidos.

Eduardo Galeano

Escritor y periodista. Nació en Montevideo en 1940. Es autor de varios libros traducidos a más de 20 lenguas y de una profusa obra periodística.



Reseñas bibliográficas



GADOTTI, MOACIR, MARGARITA GÓMEZ, LUTGARDES FREIRE, 2003. *Lecciones de Paulo Freire. Cruzando fronteras: experiencias que se completan*, CLACSO, Buenos Aires, 352 p.

Este libro es fruto de un trabajo colectivo realizado entre educadores, investigadores sociales e intelectuales. Lo inédito de este texto es su condición de producto de los encuentros y debates realizados por medio de la Internet. Los labradores de esta red, tejedores y alfareros de experiencias, provenientes de diversos países, fueron realizando la sistematización de una trama multifacética, rica en vivencias y conexiones. Como a Paulo Freire le gustaba recordar, nadie enseña a nadie: los participantes del curso aprendieron en comunión, mediatizados también por el mundo digital y “virtual” constitutivo de sus actividades.

www.clacso.org/wwwclacso/espanol/html/libros/freire/freire.html

MORIN, EDGAR, 2003. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Mercedes Vallejo Gómez (Trad.), UNESCO, París, 67 p.

Esta publicación responde a una tarea encomendada por la UNESCO al pensador Edgar Morin para contribuir al debate internacional sobre la reorientación de la educación para el desarrollo sostenible.

Para Morin son siete los principios clave o saberes necesarios para la educación del futuro; con ellos busca contribuir en el quehacer de las educadoras, educadores y dirigentes, así como aclarar su pensamiento sobre este tema vital de la humanidad: la educación del futuro. El libro está estructurado en siete capítulos; cada uno corresponde a un saber necesario para la educación del futuro, a saber:

- I. Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión.
- II. Los principios de un conocimiento pertinente.
- III. Enseñar la condición humana.
- IV. Enseñar la identidad terrenal.
- V. Enseñar las incertidumbres.
- VI. Enseñar la comprensión.
- VII. La ética del género humano.



I. *Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión.* En el primer saber necesario para la educación del futuro, Morin alerta al lector sobre los más comunes y mimetizados riesgos que acompañan al ser humano en la búsqueda de la construcción del conocimiento.

II. *Los principios de un conocimiento pertinente.* En este capítulo se afirma que cualquier tema del mundo es el mundo mismo, y que éste es el contexto del conocimiento de los problemas clave del mundo. Morin señala que un problema universal para todo ciudadano consiste en cómo lograr el acceso a la información sobre el mundo y cómo lograr la posibilidad de articularla y organizarla; cómo percibir y concebir el contexto, lo global (la relación todo-partes), lo multidimensional y lo complejo. Para que un conocimiento sea pertinente deberá evidenciar cada criterio citado en esta pregunta.

III. *Enseñar la condición humana.* Aquí la invitación, con tono de demanda, es a la educación para llevar a cabo una enseñanza, primera y fundamental, centrada en la condición humana. “Estamos en la era planetaria —señala Morin. Una aventura común se apodera de los humanos donde quiera que estén. Éstos deben conocerse en su humanidad común y, al mismo tiempo, reconocer la diversidad cultural inherente a todo cuanto es humano”.

IV. *Enseñar la identidad terrenal.* “El planeta no es un sistema global sino un torbellino en movimiento, desprovisto de centro organizador.” El capítulo inicia con una escenificación de lo que es la mundialización a partir de dos descripciones distantes geográfica y económicamente. Por un lado un europeo vistiendo, escuchando, deglutiendo y viendo los más extravagantes bienes producidos en países tercermundistas, y por otro lado, en los países en donde prevalece la miseria, personas viviendo día a día las repercusiones de un mundo globalizado, que van desde la erosión de sus medios de producción hasta los estampados de sus playeras con temas de cualquier parte del mundo. Si bien esta mundialización se presenta a sí misma como unificadora, tiene de igual manera, evidente pero negada, la realidad flagelante antagónica que vemos en los polos de lo cotidiano: el Norte-Sur, la riqueza y la pobreza, democracia-dictadura, Oriente-Occidente, entre otros. Respecto a esto, el autor afirma que “concebido únicamente de manera técnico-económica, el desarrollo está en un punto insostenible, incluyendo el desarrollo sostenible. Es necesaria una noción más rica y compleja del desarrollo, que sea no sólo material sino también intelectual, afectiva, moral...”

V. *Enfrentar las incertidumbres.* “Un progreso es ciertamente posible, pero incierto.” Morin, en este capítulo, presenta una serie de interrogantes a partir de la frase ¿quién hubiera pensado que...?, todas ellas relacionadas con sucesos catastróficos, principalmente bélicos o económicos. El autor muestra en este capítulo, de diferentes maneras, que “el futuro se llama incertidumbre”. “No hay evolución que no sea desorganizadora/reorganizadora en su proceso de transformación o de metamorfosis.” Con estas palabras el autor presenta su pensamiento respecto al proceso de innovación y creación advirtiendo, como parte del mismo proceso,

el rompimiento con la normalidad y la lucha en contra de los totalitarismos dominantes.

VI. *Enseñar la comprensión.* En este capítulo el autor señala dos tipos de comprensión: la intelectual u objetiva, por un lado, y la humana e intersubjetiva, por el otro. “La comprensión humana sobrepasa la explicación. La explicación es suficiente para la comprensión intelectual u objetiva de las cosas anónimas o materiales. Es insuficiente para la comprensión humana.”

Comprender, en lo humano, “incluye necesariamente un proceso de empatía, de identificación y de proyección. Siempre intersubjetiva, la comprensión necesita apertura, simpatía, generosidad”. Morin también presenta en este capítulo la posibilidad de trascender, no de negar, los obstáculos ya mencionados, para lo cual desarrolla *la ética de la comprensión*. La describe como “...un arte de vivir que nos pide, en primer lugar, comprender de manera desinteresada. Pide un gran esfuerzo ya que no puede esperar ninguna reciprocidad”.

VII. *La ética del género humano.* En este último capítulo el autor aborda la relación individuo-sociedad-especie, en la que los componentes no sólo son inseparables, sino coproductores el uno del otro. Este último capítulo describe dos relaciones o “bucles” y una advertencia para el futuro: el bucle individuo-sociedad: enseñar la democracia, y el bucle individuo-especie: enseñar la ciudadanía terrestre. Finalmente propone a la Humanidad como destino planetario. Al tratar estos temas el autor toca la realidad, la dominación, la opresión y la barbarie humana, pues son nuestra historia y nuestra cotidianidad.

La lectura de este libro puede convertirse en todo un reto personal y profesional, o en una advertencia para los educadores y personas que se involucran en la construcción de conocimiento con otras personas, o en una invitación interminable para formar seres humanos comprometidos con el desarrollo del conocimiento propio y de otros. En otras palabras: el potencial de este libro es tan rico como la suma de todas las potencialidades de todo aquel que lo lea y de quien lo ha escrito.

Miguel Ángel Viveros Hidalgo/CREFAL

III Foro Mundial de Educación

Entre el 27 y el 30 de abril de 2004 se realizó en Porto Alegre, Brasil, el III Foro Mundial de Educación. Por la importancia que este tipo de eventos tiene en el ámbito educativo nos permitimos presentar un pequeño avance de los resultados.

El Foro Mundial de Educación es un evento temático complementario a los Foros Sociales Mundiales y se realizó por tercera vez. Asistieron 23,000 personas. Se realizaron tres conferencias plenarias: a) Educación más allá del capital; b) Conocimiento, poder y emancipación y c) Solidaridad, democracia y paz: construyendo otro mundo posible.

Hubo cinco debates temáticos: a) Financiamiento de la educación y políticas de globalización; b) Conocimiento, información y poder de los medios masivos; c) Juventud, educación y democracia; d) Escuela ciudadana: contrapunto a la mercantilización de la educación; e) Formación profesional e ilusión del empleo. Y se realizaron 75 seminarios y talleres autogestionados por diversos grupos, así como 1,650 exposiciones en paneles con experiencias y testimonios.

Entre los temas relevantes abordados están:

- Construcción de poder y educación.
- Educación ciudadana y democrática como alternativa al modelo neoliberal.
- Experiencias innovadoras de transformación de la escuela.
- Ética y educación.
- Formación para los movimientos sociales.

Finalmente, durante el Foro se elaboró la carta *Construyendo una plataforma de luchas*, que afirma un conjunto de principios fundamentales de la educación en el mundo y propone una agenda a realizar en el marco de la lucha mundial a favor del derecho universal a la educación. En la carta se afirma el derecho universal a una educación emancipadora y el pleno e inalienable derecho a la educación pública, de calidad social para todos y todas. Además, se rechaza cualquier forma de privatización y mercantilización de la educación, la ciencia y la tecnología y se condena la apropiación ilegítima de los saberes populares y los conocimientos de las comunidades nativas.

Algunas de las luchas que se promueven son:

- Defender intransigentemente la educación pública en todos los ámbitos y la obligación intransferible del Estado de garantizarla. Rechazar cualquier acuerdo nacional e internacional que promueva la mercantilización de la educación, el conocimiento, la ciencia y la tecnología, particularmente en lo relativo al comercio y servicios de la Organización Mundial de Comercio (OMC).
- Promover acciones que reconozcan la singularidad de los sujetos y comunidades, y que garanticen la igualdad de acceso a la educación considerando la diversidad de género, etnia y cultura, así como la potencialidad educacional de los espacios no escolares.
- Exigir de los gobiernos la valorización de los trabajadores/as de la educación, el respeto de sus derechos profesionales y la garantía de condiciones dignas de trabajo.
- Defender una forma de educación profesional que rechaza la lógica de la empleabilidad y que incluye las dimensiones ética, estética y política.
- Exigir la democratización de la gestión de las instituciones públicas y las políticas sociales, en especial las educacionales, relacionándolas a las políticas intersectoriales que las complementan, fortaleciendo las comunidades educativas.
- Incentivar el protagonismo de los niños, las adolescentes y jóvenes, reconociendo todas sus identidades sociales, como participantes en la construcción del conocimiento.

Recomendamos visitar la página del Foro Mundial de Educación, para tener más información:
www.forummundialdeeducacao.com.br



VI Asamblea General del CEAAL

19 al 24 de agosto de 2004
Recife, Brasil,

Durante esta reunión se llevaron a cabo encuentros regionales de los centros afiliados, dos seminarios (“Educación popular: nuevos horizontes y desafíos” y “El debate latinoamericano de la educación popular: resultados y proyección”), así como las actividades propiamente de la asamblea, entre las que se encuentran el balance de la gestión 2000-2004, el análisis y definición del plan global 2005-2008 y la elección de la nueva directiva del CEAAL.

Entre los documentos que se generaron para ser analizados en la Asamblea están el Informe de actividades del CEAAL del 1° de enero al 31 de diciembre de 2003, los “Resultados de la consulta sobre educación popular” y el “Balance y propuesta de plan 2005-2008”. En este último se abordan, entre otros temas, las “tendencias de la realidad” que desafían el quehacer de la red, a saber: la pobreza y exclusión social, la crisis de la institucionalidad estatal en los países de América Latina, la emergencia de la sociedad civil, la democratización de las sociedades latinoamericanas y el papel actual de la educación en el desarrollo y la democracia a nivel mundial.

Los ejes temáticos que se discutieron en la Asamblea para el periodo 2005-2008 son:

- La contribución del CEAAL y de la educación popular a la construcción de paradigmas emancipatorios.
- Las prácticas de educación popular en la acción de los movimientos sociales.
- Las prácticas de educación popular en la construcción de procesos de participación ciudadana y de democratización de la democracia.
- Las prácticas de educación popular en la construcción de relaciones de equidad y en experiencias de superación de la discriminación social.
- Las prácticas de educación popular en la incidencia en los sistemas y las políticas educativas.

El nuevo comité directivo quedó conformado como sigue:

- *Presidente:* Pedro Pontual, Brasil.
- *Secretario general:* Raúl Leis, Panamá.
- *Tesorera:* Nélide Céspedes, Perú.
- *Fiscal:* Miriam Camilo, República Dominicana.
- *Fiscal suplente:* Alex Mazzei, Uruguay.

Para mayor información acerca del proceso de evaluación de la asamblea consúltese la página www.ceaal.org



CONVOCATORIA**VI****Taller Internacional
Mujeres en el Siglo XXI**

Del 21 al 25 de noviembre del 2005

Convocado por la Cátedra de la Mujer de la Universidad de La Habana, el taller será coauspiciado por la Dirección Nacional de la Federación de Mujeres Cubanas y tiene como propósito general el intercambio, actualización y evaluación del quehacer académico sobre género, feminismo y estudios de mujeres.

Objetivos:

- Crear un espacio de reflexión teórico-científico en torno a la dimensión de género y a los asuntos más importantes que conciernen a las mujeres y la teoría feminista.
- Promover el diálogo y el intercambio de experiencias entre especialistas, desde diferentes disciplinas científicas.
- Dar a conocer los resultados de investigaciones y trabajos científico-prácticos sobre las mujeres, así como estimular la continuidad y el intercambio del trabajo científico en el mismo.

Participantes:

Profesionales, especialistas e interesados en estas cuestiones.

Programa científico:

El taller se desarrollará en paneles, mesas redondas, trabajos individuales, conferencias y cursos pre-taller.

Inscripciones:

Se realizará una pre inscripción a través de:

- Envío o entrega antes del 22 de julio del 2005 de un resumen con una extensión de no más de 200 palabras, que contenga además: título, autor e institución a la que pertenece así como su dirección de correo electrónico.
- Envío por correo electrónico (en archivo adjunto) o entrega en nuestra oficina (en disquete) antes del 30 de septiembre, de una ponencia que contenga además la siguiente información: título, autor, institución, dirección electrónica, modalidad organizativa en la que desee presentar el trabajo (individual, mesa redonda o panel) y necesidad de medios audiovisuales (televisión o retroproyector).

Los interesados pueden comunicarse con la Dra. Norma Vasallo, presidenta del Comité Organizador a través de:

e-mail: cmujer@psico.uh.cu

Fax: (537) 8735774

Teléfono: (537) 8783450

Dirección: Cátedra de la Mujer de la Universidad de La Habana. San Rafael y Mazón, Plaza, C. Habana, Cuba.

XIV Conferencia Iberoamericana de Educación

Las ministras y ministros de educación de Iberoamérica se reunieron en la XIV Conferencia Iberoamericana de Educación que se realizó en San José, Costa Rica, los días 28 y 29 de octubre de 2004.

Entre los puntos tratados en la Conferencia destaca el reconocimiento de la desigualdad en América Latina y los presupuestos insuficientes destinados a la educación, mismos que están muy por debajo de lo recomendado por el Foro Mundial de Dakar para asegurar una educación de calidad para todos. Asimismo, se reconoció la importancia de la inversión en educación para conseguir el armónico desarrollo económico y social de los pueblos y para proporcionar simultáneamente avances en eficiencia y en equidad, en crecimiento económico y en cohesión social, y constituir, al mismo tiempo, un canal idóneo para avanzar hacia la sociedad del conocimiento.

A continuación se exponen algunas de las propuestas emanadas de la Conferencia. El documento completo puede consultarse en: www.oei.es/xivcie.htm

- Proponer a los gobiernos y a la sociedad en general ampliar el financiamiento de la educación, contemplando la obtención de nuevos recursos y la reorientación de los existentes, teniendo en cuenta la rentabilidad social y económica que se obtendrá en el mediano y largo plazos.
- La necesidad de asignar recursos adecuados a la educación para la inclusión productiva y social de las personas pertenecientes a grupos vulnerables, como indígenas o migrantes y, al mismo tiempo, erradicar el trabajo infantil.
- Reafirmar que la inversión eficiente en educación determinará las posibilidades de afrontar con éxito el desempleo que obstaculiza el crecimiento y desarrollo de nuestros países y genera exclusión social de amplios sectores de población.
- Destinar un porcentaje del monto liberado por las acciones de conversión de deuda a programas de educación para el logro de los objetivos arriba descritos.



¿Ahora qué?

Con la finalidad de enriquecer la información sobre el tema de este número, así como favorecer la creación de enlaces entre las personas involucradas con la educación de jóvenes y adultos, nos dimos a la tarea de indagar en la red. De la abundante información de redes, organizaciones civiles e instituciones que trabajan en el ámbito de la educación popular y la investigación participativa les ofrecemos esta probadita y los invitamos a navegar por el espacio virtual.

El Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL) es una red de organizaciones no gubernamentales con presencia en 21 países de América Latina y el Caribe, que desde la corriente de la educación popular trabaja a favor de la transformación democrática de nuestras sociedades hacia la conquista de la paz y los derechos humanos. La investigación participativa y la sistematización son parte importante de sus acciones educativas. La página te ofrece información acerca de las acciones en materia de incidencia en política pública que realiza CEAAL, así como documentos y vínculos con sus publicaciones: *La Carta* y *La Piragua*. También puedes encontrar una lista de especialistas en el tema de la sistematización y la posibilidad de establecer vínculos con ellos.

www.ceaal.org

Red EICOS, Programa de Estudios Interdisciplinarios sobre las Comunidades y la Ecología Social. El presente sitio aporta una amplia oferta de referencias bibliográficas sobre: desarrollo sustentable, desarrollo local, educación ambiental e investigación participativa, entre otros temas. El sitio se encuentra en español, francés, portugués e inglés y cuenta con una biblioteca virtual con artículos, documentos y videos así como con una lista de especialistas en los temas citados con los cuales te puedes poner en contacto vía correo electrónico.

www.eicos.psych.ufrj.br

Alforja, programa regional coordinado de educación popular. La Red Alforja es una coordinación regional que desde 1980 articula el trabajo de siete organizaciones no gubernamentales (ONG) de Centroamérica y México. Su labor se concentra en coordinar acciones de formación, investigación, sistematización y producción de materiales para la incidencia política.

www.alforja.org

Fé y Alegría es un “Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social” cuya acción se dirige a sectores empobrecidos y excluidos para potenciar su desarrollo personal y participación social. Este movimiento nació en Venezuela hace cincuenta años, para sumar esfuerzos en la creación de servicios educativos en zonas deprimidas. Son 16 los países en los que operan organizaciones nacionales. Además de la educación escolarizada en preescolar, básica y media, se han abierto espacios a otras formas de acción para la promoción humana, como son: las emisoras de radio, los programas de educación de adultos, capacitación laboral y reinserción escolar, la formación profesional media y superior-universitaria, el fomento de cooperativas y microempresas, así como proyectos de desarrollo comunitario, salud, cultura indígena, formación de educadores, edición de materiales educativos, entre otros. En este sitio encontrarás documentos, información sobre publicaciones y enlaces con otras organizaciones.

www.feyalegria.org

La **Red de Educación Popular entre Mujeres (REPEM)** es una asociación civil sin fines de lucro, creada en 1981. Agrupa a 140 organizaciones no gubernamentales y a mujeres activistas y académicas de los países de América Latina y el Caribe. Su propósito fundamental es fortalecer y consolidar procesos de articulación equilibrada entre lo nacional, lo regional y lo global para contribuir al logro de la justicia social, económica y de género. Navegar por este sitio es encontrar algo nuevo cada vez que haces clic.

www.repem.org.uy

Acción Educativa es una organización brasileña que mantiene un programa de investigación y evaluación. Desarrolla su trabajo con jóvenes y adultos y coordina la *Campaña Nacional por el Derecho a la Educación* que representa la acción de más de 120 instituciones de todo Brasil; cuenta con un centro de documentación, publicaciones y un observatorio de la educación. Sitio en idioma portugués.

www.acaoeducativa.org.br

Investigación Acción Educativa (Educational Action Research) es una revista internacional en inglés relacionada con la exploración de la unidad entre la investigación educativa y la práctica. Enfatiza el interés en la investigación acción que en años recientes ha estado acompañada por el desarrollo de un gran número de diferentes logros, por ejemplo: promover la práctica reflexiva, el desarrollo profesional, el empoderamiento y el desarrollo curricular, entre otros.

www.triangle.co.uk/ear/

La página del **Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira**, institución vinculada al Ministerio de Educación de Brasil, tiene el objetivo de elaborar y desarrollar in-

investigaciones en el área de educación. En él puedes encontrar un enorme acervo de artículos, monografías y periódicos sobre investigación acción en portugués.

www.inep.gov.br

Tarea, asociación de publicaciones educativas es una organización no gubernamental peruana de desarrollo educativo fundada en 1974. Incidiendo en el desarrollo local mediante la concertación con los gobiernos locales y la organización docente busca la transformación de la educación peruana y de la sociedad, basada en la justicia y la democracia. Desde sus propuestas en política educativa y pedagógica promueve la identidad, los derechos humanos de la niñez y la adolescencia y el desarrollo de la educación ciudadana. En este sitio hay casi de todo: publicaciones, documentos referentes a educación a nivel latinoamericano, etc. Lo interesante de este sitio es que tienes acceso a los documentos.

www.tarea.org.pe

El **Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario (IMDEC)** es una asociación civil fundada en 1963. Su objetivo principal es aportar al desarrollo de la sociedad con equidad y justicia. El quehacer del IMDEC está dirigido a personas educadoras, animadoras, promotoras sociales y dirigentes que trabajan con los sectores sociales, urbanos y rurales, más desfavorecidos en distintos ámbitos: salud, género, vivienda, derechos humanos, pobreza extrema, medio ambiente, pastoral social, comunidades indígenas, etcétera. En su oferta educativa de 2005 están la Escuela Metodológica, el Taller de sistematización y el Taller de investigación del impacto.

www.imdec.net

El **Centro de Comunicación Popular y Asesoramiento Legal** es una organización no gubernamental de Córdoba, Argentina. Para esta institución la autonomía y vitalidad de las organizaciones de base y los movimientos sociales descansan en aspectos sustanciales de estrategias mayores que conciben democracia e igualdad como construcciones permanentes a realizar en todos los espacios y niveles de la sociedad. En su sitio puedes encontrar bibliografía, enlaces a otras organizaciones, experiencias radiofónicas, información acerca de su trabajo y noticias.

www.cecopal.org

El **Grupo de Educación Popular con Mujeres (GEM)** es una institución no gubernamental mexicana que trabaja con mujeres en educación de género en las siguientes áreas de atención: economía y trabajo, participación política y construcción ciudadana, y maternidad, familia y educación. Trabaja otorgando servicios educativos a mujeres organizadas de pequeñas empresas sociales, trabajadoras asalariadas, grupos y organizaciones urbanas populares y campesi-

nas, para el movimiento feminista, y grupos de ciudadanas que buscan organizarse.

www.laneta.apc.org/gem

Salud y Género es una asociación civil mexicana constituida en 1992 por mujeres y hombres de distintas profesiones y experiencias de trabajo que se combinan para desarrollar propuestas educativas y de participación social innovadoras en el campo de la salud y el género. Cuenta con dos sedes: una en Xalapa, Veracruz y otra en Querétaro, Querétaro. Tiene como misión contribuir a una mejor salud y calidad de vida de mujeres y hombres a través de actividades en las áreas de la salud mental, sexual y reproductiva, desde la perspectiva de género, considerando que la equidad y la democracia son una meta y responsabilidad compartida. Dentro de sus programas está la Red de Jóvenes.

www.saludygenero.org.mx

Flora Tristán es una institución feminista peruana que fue creada en 1979 como una asociación civil sin fines de lucro. Tiene como misión “combatir las causas estructurales que restringen la ciudadanía de las mujeres y/o afectan su ejercicio. En consecuencia se propone incidir en la ampliación de la ciudadanía de las mujeres y en las políticas y procesos de desarrollo para que respondan a criterios y resultados de equidad y justicia de género”. Cuenta con diferentes servicios como biblioteca, documentos y enlaces con otras organizaciones.

www.flora.org.pe

La página del **Instituto Paulo Freire** contiene experiencias, bibliografía y enlaces referentes a investigación acción. Está en portugués.

www.paulofreire.org

Las dos referencias que siguen son páginas dedicadas a la investigación acción, o investigación participativa, que ofrecen enlaces con diversas instituciones que trabajan el tema, así como interesantes aportes conceptuales.

En inglés:

www.goshen.edu/soan/soan96p.htm

En portugués:

www.ghad.com.br/materiasMetodologiaPesquisaSocial.htm

